

PRÁTICAS AUDIOVISUAIS EM CONTEXTO INTERCULTURAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA MONITORIA ACADÊMICA

AUDIOVISUAL PRACTICES IN AN INTERCULTURAL CONTEXT: CHALLENGES AND POTENTIALITIES OF ACADEMIC TUTORSHIP

PRÁCTICAS AUDIOVISUALES EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL: DESAFÍOS Y POTENCIALIDADES DE LA MONITORÍA ACADÉMICA

Fernanda Martins Felix

Doutora em Letras, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-3108-5695>,
felix.fernandamartins@gmail.com

Demian Garcia

Doutor em Artes, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, Paraná

<https://orcid.org/0009-0001-2157-4770>,
demiangarcia@unespar.edu.br

Ana Júlia Olivier Rocha

Mestranda em Comunicação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, Bahia,

<https://orcid.org/0009-0001-1580-2810>,
olivier.anaj@gmail.com

RESUMO

A monitoria acadêmica é reconhecida como espaço formativo e a linguagem audiovisual como ferramenta pedagógica relevante. Entretanto, apesar do reconhecimento das potencialidades dessas práticas, ainda existem lacunas na compreensão dos desafios e potencialidades envolvidas nas suas articulações, principalmente em ambientes que reúnem diferentes culturas. Este estudo investiga uma experiência de monitoria acadêmica no curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná em um contexto intercultural de execução de disciplinas extensionistas curricularizadas, com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre processos significativos no campo dessas interseções. Com abordagem qualitativa e autoetnográfica, a análise revela que práticas audiovisuais enriquecem a formação, fomentam olhares críticos e escutas sensíveis essenciais para o diálogo intercultural. Ressaltam-se a relevância da afetividade na construção de um ambiente educativo eficiente e os desafios inerentes aos processos de mediação.

Palavras-chave: monitoria acadêmica; extensão universitária; audiovisual; interculturalidade.

ABSTRACT

Academic tutoring is recognized as a formative space, and audiovisual language as a relevant pedagogical tool. However, despite the acknowledgment of the potential of these practices, there are gaps in understanding the challenges and possibilities involved, particularly in multicultural environments. This study examines an academic tutoring experience in the Bachelor's in Cinema and Audiovisual program at the University of the State of Paraná, within an intercultural context of extension courses, with the objective of deepening understandings about meaningful processes within these intersections. Using a qualitative and autoethnographic approach, the analysis reveals that audiovisual practices enrich education, foster critical perspectives, and nurture sensitive listening, which are essential for intercultural dialogue. The study highlights the importance of affectivity in building an effective educational environment and the inherent challenges of mediation processes.

Keywords: academic tutoring; community engagement project; audiovisual; interculturality.

RESUMEN

Se reconoce la tutoría académica como un espacio de formación y el lenguaje audiovisual como una herramienta pedagógica relevante. Sin embargo, a pesar del reconocimiento del potencial de estas prácticas, todavía existen lagunas en la comprensión de los desafíos y el potencial involucrados, especialmente en entornos que reúnen diferentes culturas. Este estudio investiga una experiencia de tutoría académica en el Grado en Cine y Audiovisual de la Universidad Estatal de Paraná en un contexto intercultural de extensión curricular, con el objetivo de profundizar conocimientos sobre procesos significativos en el campo de esas intersecciones. Con un enfoque cualitativo y autoetnográfico, el análisis revela que las prácticas audiovisuales enriquecen la formación, fomentan miradas críticas y una escucha sensible imprescindibles para el diálogo intercultural. Se destacan la relevancia de la afectividad en la construcción de un ambiente educativo eficiente y los desafíos inherentes a los procesos de mediación.

Palabras-clave: Monitoría Académica; Extensión Universitária; Audiovisual; Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

O curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) inaugura a curricularização da extensão no Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná a partir do Projeto Político do Curso de 2022¹. A curricularização da extensão, prevista pela Resolução n.º 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2018), estabelece que os cursos de graduação integrem atividades de extensão em, no mínimo, 10% da carga horária total dos currículos. Essa diretriz busca alinhar o ensino superior às demandas sociais, promovendo uma formação acadêmica que combine teoria e prática em um diálogo entre a universidade e a sociedade.

A implementação dessa política no curso de Cinema e Audiovisual da Unespar também reforça o papel do audiovisual como instrumento crítico e de transformação social. A parceria entre universidade e comunidade nesse contexto, mediada pelas atividades extensionistas, permite às e aos estudantes vivenciarem a formação em situações que extrapolam os territórios universitários ao passo que ampliam sua compreensão sobre o impacto do cinema e do audiovisual como ferramentas para inclusão e democratização.

É nesse contexto em que são ofertadas as disciplinas “ACEC - Atividades Curriculares de Extensão e Cultura”², junto a outras tais como “Cultura e Preservação”, “Universidade, Sociedade e Cinema” e “Oficinas de Cinema e Audiovisual”, de modo a fomentar a indissociação do ensino e da extensão a partir da integração curricular de ações vinculadas a Projetos de Extensão

¹ Link de acesso do Projeto Político do Curso de 2022:

<https://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/bacharelado-em-cinema-e-audiovisual> Acesso em: novembro de 2024.

² De acordo com a Resolução n.º 038/2020 – CEPE/UNESPAR, as atividades de ACEC podem ser desenvolvidas em disciplinas ou em ações extensionistas: programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviço, as quais se organizam em 5 (cinco) modalidades: ACEC I, ACEC II, ACEC III, IV e V.

coordenados pelos docentes. Assim, as e os estudantes têm a possibilidade de cumprir créditos formativos pela participação em disciplinas ofertadas semestralmente, com planos de ensino alinhados ao plano de trabalho do Projeto de Extensão a que estão vinculadas.

Partindo desse contexto, foram ofertadas, durante o ano de 2024, disciplinas ACEC III e IV³, vinculadas ao Projeto de Extensão *Mae'a Jekuaa Nhendu Anhetê Ngua: ver e escutar o mundo verdadeiro*. O Projeto, concebido no fim de 2023 e com início em fevereiro de 2024, foi concebido pelos docentes Fernanda Martins Felix e Demian Albuquerque Garcia com Laércio da Silva e Denise da Silva, lideranças do Tekoa Araça'í, Terra Indígena do povo Mbya Guarani na floresta ombrófila mista com araucárias do planalto Sul, área coincidente com a região metropolitana da cidade de Curitiba. Seu plano de trabalho foi desenvolvido de modo a privilegiar dois eixos: i) do desenvolvimento de conhecimentos sobre-para-em linguagem audiovisual; ii) da produção audiovisual como ferramenta de expressão e autodeterminação.

Os participantes dessas ações compuseram uma Comunidade de Prática que incluiu lideranças e outros habitantes do Tekoa, docentes e estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da Unespar, além de uma monitora acadêmica, egressa do mesmo curso. Nesse sentido, nosso trabalho envolveu a orientação e execução de uma bolsa de monitoria acadêmica, cujas experiências compõem o recorte deste artigo. No início do ano letivo de 2024, abriu-se edital de ampla concorrência a uma vaga de Monitor(a), com duração de 8 meses, que elegeu a egressa Ana Júlia Olivier Rocha para a função.

Neste artigo apresentamos análises sobre as potencialidades e desafios da monitoria acadêmica para a construção de percursos formativos calcados nas práticas audiovisuais e voltados ao engajamento crítico e às habilidades interculturais. Este estudo de caso autoetnográfico se debruça sobre um *corpus* composto por relatos de cadernos de bordo, filmagens, fotografias, documentos, registros de interação e atas de encontros de orientação para abordar uma análise sobre as relações entre práticas formativas e audiovisuais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

1.1 Monitoria acadêmica e comunidade de prática

³ ACEC III e IV: participação dos acadêmicos em ações de extensão, na Unespar ou em outras Instituições. Atividades de livre escolha do acadêmico, a serem lançadas no Histórico Escolar por edital específico, para completar a carga horária total extensionista, podendo ser aproveitadas também como Atividades Complementares (PPC do curso, 2022).

A monitoria acadêmica constitui uma prática relevante ao ensino superior, com objetivos que incluem o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes, a promoção da formação dos monitores e a ampliação da interação entre professores e discentes. Regulamentada em âmbito nacional e orientada por legislações institucionais específicas, a monitoria é reconhecida como uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino, promovendo a colaboração e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

No Brasil, a monitoria acadêmica é respaldada pelo Artigo 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), que prevê a participação de estudantes em atividades que complementem a formação acadêmica. A prática também se alinha às políticas de assistência estudantil estabelecidas pelo Decreto n.º 7.234/2010 (Brasil, 2010), que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destinado a ampliar as condições de permanência dos estudantes em instituições públicas de ensino superior. O PNAES contempla ações que apoiam financeiramente a monitoria, reconhecendo-a como um instrumento de integração entre ensino, pesquisa e extensão.

No estado do Paraná, as universidades públicas seguem diretrizes nacionais, mas também possuem normativas próprias que especificam as finalidades e os procedimentos da monitoria. A Unespar regula a monitoria acadêmica por meio de editais anuais e resoluções institucionais, com o objetivo de atender às demandas específicas de seus cursos. Os programas de monitoria na universidade, tais como os sustentados pela Resolução n.º 011/2023-CEPE-UNESPAR⁴, incentivam a participação de estudantes e egressos em atividades vinculadas a disciplinas, projetos de extensão e ações interdisciplinares, promovendo a integração entre formação acadêmica, formação continuada e práticas educativas. Em cursos como o Bacharelado em Cinema e Audiovisual, a monitoria permite que os estudantes aprofundem seus conhecimentos técnicos e críticos por meio de interações que extrapolam o ambiente de sala de aula, especialmente quando associada a projetos extensionistas ou de pesquisa.

A prática da monitoria acadêmica pode ser entendida e aprofundada à luz do conceito de Comunidade de Prática, proposto inicialmente por Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Para esses autores, uma Comunidade de Prática é formada por grupos de indivíduos que compartilham um domínio de interesse e engajam-se em práticas coletivas, aprendendo mutuamente por meio da participação ativa e colaborativa. Esse conceito amplia a compreensão do processo formativo na monitoria, posicionando a aprendizagem como um fenômeno situado, construído a partir da

⁴ Resolução de 15 de fevereiro de 2023, disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/copy_of_2022/resolucao-no-011-2023-2013-cepe-unespar. Acesso em: 16 de dezembro de 2024.

interação entre os participantes em contextos reais e significativos. Para Wenger, “comunidades de prática diferem de outros grupos encontrados em organizações pela forma como definem seu empreendimento, existem ao longo do tempo e estabelecem seus limites” (1998, p. 4).

Para Walesko e Felix:

[uma] Comunidade de Prática, portanto, não é constituída pelo simples agrupamento de pessoas, mas sim por grupos que se engajam em práticas compartilhadas em prol de objetivos comuns ao longo de um determinado período de tempo, desenvolvendo, para isso, um repertório linguístico/discursivo compartilhado que permita a negociação de significados (Walesko; Felix 2018, p. 70).

Essa abordagem permite uma horizontalização das relações, rompendo com modelos hierárquicos tradicionais e valorizando as contribuições de cada participante como parte essencial do aprendizado coletivo. Dessa forma, compreender a monitoria acadêmica sob o prisma das Comunidades de Prática possibilita uma ressignificação de seu papel na educação superior, destacando sua capacidade de promover práticas formativas dialógicas e emancipatórias.

1.2 Ecologia de saberes e hermenêutica diatópica

De forma geral, nosso trabalho emergiu da relação entre habitantes do Tekoa Araça'í e integrantes do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, incluindo a monitora egressa, e teve como objetivo principal construir conhecimentos dialógicos sobre o som no mundo, no cinema e no audiovisual. As disciplinas extensionistas desenvolvidas buscaram identificar saberes e perspectivas no *Mbya reko*, o modo de ser Mbya Guarani, e no *Juruá reko*, o modo de ser não indígena, a fim de que seus participantes refletissem e construíssem sentidos sobre fenômenos da escuta, da produção audiovisual, da nomeação, das práticas verbais, de registro e de criação acústica e escópica.

Inseridas em um contexto que promove o diálogo intercultural, nossas fundamentações estiveram alinhadas ao conceito de ecologia de saberes, decorrente das proposições filosóficas de Edgar Morin (2011; 2007; 2003) e elaborado por inúmeros projetos educativos, como o Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná (Felix, 2021; Foppa; Felix; Góes, 2019), que, especificamente, muito influenciou nossas ações. A ecologia de saberes entende o conhecimento como uma construção plural e interativa, que emerge da relação entre diferentes formas de saber, rompendo com hierarquias epistêmicas tradicionais. Nesse contexto, a hermenêutica diatópica (Panikkar, 1979) torna-se um método essencial para viabilizar a comunicação entre os diversos sistemas culturais, permitindo que cada perspectiva

seja compreendida em seus próprios termos e estabelecendo pontos de encontro para a produção conjunta de conhecimento. Aqui, representa “a busca conjunta pelo partilhado e pelo distinto” (Panikkar, 1979, p. 114), por meio de um diálogo que se desenrola com pontos de referência em cada cultura.

A hermenêutica diatópica, como metodologia, permite que essas interações sejam pautadas pela valorização das diferenças e pelo esforço de construir pontes conceituais e práticas entre os participantes, trazendo à tona saberes e sabedores marginalizados pelo pensamento moderno. Tornou-se relevante, portanto, ao nosso trabalho junto ao povo Mbya Guarani.

1.3 Cinema e audiovisual em contexto pedagógico e intercultural

Os trabalhos científicos junto aos povos indígenas têm sido pautados por perspectivas metodológicas específicas (Smith, 2008) e, no nosso caso, estiveram sustentadas por buscas epistemológicas que permitissem abordar territorialidades, modos de produzir e compartilhar conhecimento sobre-para-em cinema e audiovisual, práticas culturais e cosmologias de forma dialógica. Por exemplo, ao abordar a escuta como um fenômeno cultural e técnico, os componentes da nossa Comunidade precisaram traduzir termos, conceitos e práticas que no *Mbya reko* têm raízes espirituais e cosmológicas (Ivarra Ortiz; Machado, 2018; Popygua; Ekman, 2017), enquanto no *Juruá reko* podem estar associados à ciência e à tecnologia. É importante destacar que esse trabalho não visou homogeneizar as perspectivas, mas revelar os pontos de convergência e dissonância, promovendo reflexões críticas e criativas.

Outro elemento teórico central em nossas ações é o papel desempenhado pelo audiovisual nos processos educativos, propostas fundamentadas por reflexões de autores como Adriana Fresquet, Cezar Migliorin e Alain Bergala, que abordam o cinema como uma prática pedagógica transformadora. Esses autores destacam a potência do audiovisual como uma linguagem capaz de fomentar a reflexão crítica, o diálogo intercultural e a formação sensível, elementos centrais para o sucesso de iniciativas em contextos interculturais.

Fresquet e Migliorin (2015) propõem uma pedagogia do cinema que supera a utilização de filmes como conteúdos ilustrativos em contexto educativo. Para os autores, o cinema e audiovisual devem ser pensados como uma prática educativa que permite aos sujeitos se perceberem no mundo e refletirem sobre ele, promovendo uma relação ética e estética com a imagem.

O cinema não faz apenas coisas criativas, mas se engaja na criação de formas de vida. [...] [Essa criação] possibilita imprimir algumas dúvidas ao que vemos e nos autoriza a fazer leituras criativas do que nos é dado a ver, sem mais, pensando

criticamente nas possibilidades de alterar o mundo para além da crítica ideológica ou do modo passivo de perceber (Fresquet; Migliorin, 2015, p. 17).

Esse entendimento foi particularmente relevante no contexto do nosso trabalho, em que som e imagem se tornam elementos centrais para a criação de uma ecologia de saberes que respeite tanto o *Mbya reko* quanto o *Jurua reko*.

Alain Bergala (2008), por sua vez, enfatiza o conceito de cinema como arte de fazer ver (e que aqui expandimos para ver-ouvir-sentir). Para ele, a educação pelo cinema deve ser voltada à criação de experiências estéticas e sensoriais que transformem a percepção dos sujeitos. Fundamentada pelas contribuições de Fresquet, Migliorin e Bergala, a experiência de monitoria acadêmica nas disciplinas extensionistas em questão evidencia o potencial do cinema e do audiovisual como práticas educativas que conectam saberes, culturas e sensibilidades. O audiovisual, nesse contexto, vai além de seu papel técnico ou instrumental e se torna um dispositivo epistemológico e ético, fundamental para a dialogia e a horizontalização dos processos formativos.

1.4 Fundamentos analíticos

As atividades da monitoria estiveram sob estratégias metodológicas que permitiram organizar este estudo de caso autoetnográfico (Liconti, 2020; Fortin, 2010; Gerhardt; Silveira, 2009; Corazza, 2002). A autoetnografia, enquanto estratégia qualitativa, valoriza a perspectiva do pesquisador-participante, que examina suas próprias práticas e interações como parte intrínseca do processo investigativo, destacando a subjetividade como ferramenta analítica. O registro contínuo em cadernos de bordo, as reflexões compartilhadas nos encontros de orientação e a elaboração de produtos acadêmicos e artísticos documentam os processos, materializam a experiência educacional e a análise crítica dessa vivência.

Finalmente, nossas análises são estruturadas por uma metodologia narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), que privilegia reflexões processuais organizadas discursivamente. Segundo os autores, essa perspectiva organiza as experiências do pesquisador por meio de “um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 108). Assim, a narrativa como recurso investigativo “destina-se ao entendimento e à composição de sentidos da experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 119).

Essa abordagem analítica, amplamente utilizada nas ciências humanas, busca explorar as histórias e os relatos como representações significativas das experiências vividas pelos indivíduos. No contexto deste artigo, a análise narrativa permitiu-nos examinar os registros produzidos ao

longo da monitoria acadêmica e da disciplina extensionista – nosso corpus de investigação – com foco em como os sujeitos envolvidos construíram e comunicaram sentidos em torno das potencialidades e desafios da monitoria acadêmica para a construção de percursos formativos calcados nas práticas audiovisuais e voltados ao engajamento crítico e às habilidades interculturais. Essa metodologia permitiu-nos identificar padrões, tensões e ressignificações presentes nos materiais de análise, evidenciando as dinâmicas de interação, as negociações de sentidos e as tensões que emergem na tentativa de construir um conhecimento compartilhado.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Especificamente, as disciplinas tiveram três principais atividades: i) execução de uma cartografia sonora do Tekoa Araça'í, ii) desenvolvimento de oficinas de produção audiovisual e iii) assistência à produção de um videoclipe idealizado pela comunidade do Tekoa Araça'í. A monitoria, por sua vez, se organizou ao redor de seis funções e atividades: i) participação presencial nos vinte e seis encontros no Tekoa Araça'í e na sede do curso de Cinema e Audiovisual da Unespar; ii) mediação da comunicação com as e os estudantes; iii) encontros semanais de orientação e reflexão compartilhada; iv) elaboração de relatórios mensais e de cadernos de bordo, v) produção de um documentário de registro da disciplina; vi) estudos sistemáticos e produções acadêmicas de divulgação científica.

2.1 Mediação de processos e reflexão sistemática

O lugar da monitoria nas ações do projeto teve condições específicas que permitiram sua atuação, conforme indica o seguinte relato:

“Como monitora egressa, sinto que pude me entregar por completo para o trabalho proposto, já que não tinha outros compromissos e matérias da faculdade para me preocupar. Meu esforço maior foi em tentar construir uma ponte de comunicação que funcionasse entre os professores e os discentes, mas de início nem sempre funcionava tão bem. Demorei um pouco para entrar no ritmo necessário para a disciplina. De modo geral, sempre estive acostumada a participar de projetos estando muito acelerada, porém, aqui, em muitos aspectos era preciso desacelerar para poder cumprir com as atividades no Tekoa. Além disso, precisava constantemente me recordar que por mais que fosse necessário cobrar os discentes de certas responsabilidades sabia, ainda com a memória recente de recém-formada, o quão sufocante a experiência universitária pode ser” (Relato da monitora registrado).

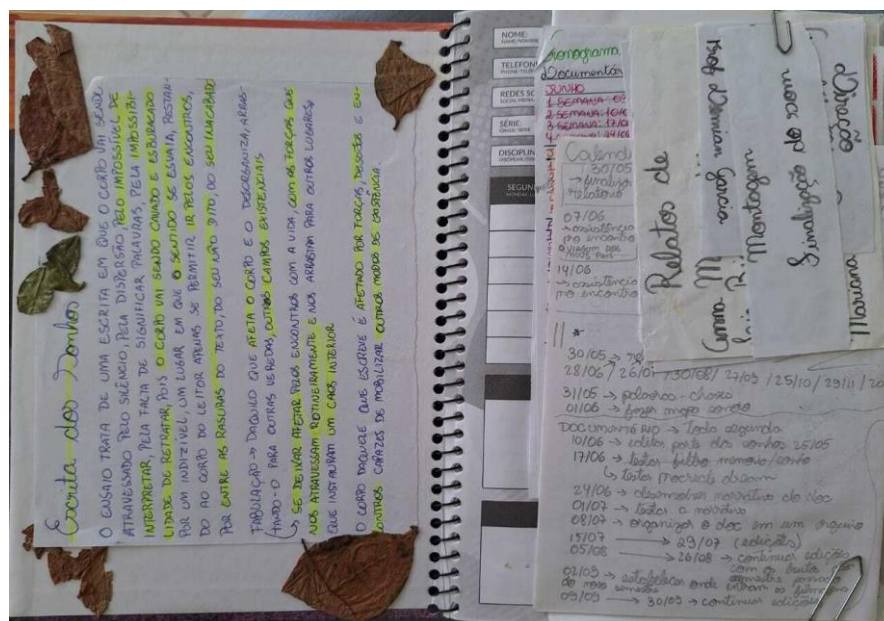
O relato da monitora evidencia desafios estruturais e subjetivos na prática da monitoria acadêmica. A dificuldade inicial em estabelecer essa comunicação eficaz reflete o caráter dinâmico e desafiador da mediação em ambientes que reúnem múltiplos agentes com perspectivas e necessidades distintas. Esse aspecto é ainda mais relevante no contexto em

questão, em que a monitoria conecta professores e estudantes e também atinge uma relação intercultural entre a universidade e a comunidade indígena. Essa experiência reflete um tensionamento entre as lógicas acadêmicas tradicionais e as demandas de um trabalho extensionista intercultural, que exige uma postura mais reflexiva e menos pautada por prazos e posturas rígidas.

O percurso de registros, como esse, foi promovido desde o início do processo da monitoria como forma de suprir uma metodologia calcada na reflexão-ação-reflexão e permitiu a geração do corpus apresentado em excertos neste artigo.

“Mantive, desde o início, um caderno de bordo que servia para escrever todos os acontecimentos e reflexões que surgiram com a monitoria. Nele desenvolvi fichamentos, relatórios de reuniões, relatórios dos encontros, anotações de reflexões acerca de leituras, desenvolvimento de pesquisas instigadas pelas disciplinas e o processo de confecção do documentário. Além disso, em razão de um interesse particular, comecei a relatar diversos sonhos que tinha na noite anterior aos dias dos encontros que acabavam trazendo elementos ligados à natureza, ansiedades pessoais ou locais muito semelhantes ao território Guarani de Araçá’i” (Relato da monitora registrado).

Figura 1: Caderno de bordo



Fonte: Os autores (2024)

Ao longo das disciplinas realizamos diferentes tipos de exercícios. Além da confecção da cartografia sonora, exibimos filmes, propusemos a feitura de filmes curtos, passamos leituras acerca das temáticas das disciplinas, desenvolvemos um exercício de captura sonora específico para música no território, realizamos oficinas ministradas pelos discentes, entre outros. As atividades propostas eram estendidas a todos os membros da nossa Comunidade de Prática.

Assim, além de proporcionar uma horizontalização em que todos eram provocados a aprender fazendo-compartilhando, no papel de sabedores-aprendizes, buscamos promover aproximações aos nossos objetos de interesse a partir de diferentes técnicas e recursos.

“Para me preparar e entrar em sintonia com as disciplinas fiz leituras indicadas pelos professores em relação a estudos sobre som e a cultura do povo Mbya Guarani. Para além disso, outras ferramentas que me auxiliaram foram manter o caderno de bordo atualizado, como um diário, sempre escrevendo sobre todo o processo, manter registrado os sonhos que mais me chamaram atenção e a feitura de dois mapas sonoros em Curitiba, na região onde moro. O primeiro mapa foi um exercício solicitado pelos professores para começarmos a treinar nossos ouvidos para ter uma maior atenção aos sons que normalmente ignoramos em nosso dia a dia” (Relato da monitora registrado).

A atividade de elaboração de mapas sonoros⁵ foi importante para nosso desenvolvimento da percepção e da linguagem audiovisual, especialmente ao introduzir uma abordagem sensível ao som como elemento fundamental da experiência e da criação no cinema.

“No primeiro dia que fomos todos lá, prestei bastante atenção para ver se sentia ou ouvia esse som de vento. Mas, no começo do dia não teve, ele apenas apareceu quando começaram a tocar a música do lado de fora, porém não tão forte quanto uma colega tinha comentado. No segundo dia, o vento apareceu com um pouco mais de força. Pode parecer um relato de pouca relevância, mas, por conta dos exercícios de mapa sonoro, a cada encontro que íamos ao território buscava prestar cada vez mais atenção nos sons ao redor e esse do vento me pareceu curioso, por mais simples que possa ser. Ainda em relação ao ar, no primeiro dia, entramos na casa de reza para primeiro gravar uma versão da música lá dentro e depois uma versão na área externa. Como nunca tinha ido ali, sentia algo diferente no ar, que não sabia explicar. Hoje, já imagino que seja pelo cheiro do pýtangua⁶ fumado ali dentro e pela estrutura de uma casa de arquitetura própria, com estrutura de barro e bambu. Mas, no dia acreditei que fosse a energia do lugar que, de fato, é diferente dos outros locais do território, tanto dentro da Opy⁷ quanto no seu redor. Não há uma explicação muito clara para essa sensação, mas foi o que senti e, por isso, em respeito àquele lugar, busquei no primeiro dia andar com uma certa leveza e cuidado. Quando fomos gravar a música na área externa o vento passeou por nós, tímido” (Relato da monitora registrado).

O exercício inicial permitiu um primeiro contato sistemático com a escuta atenta e com a prática de registrar sonoridades, incentivando uma reeducação dos sentidos e um deslocamento para o ouvir. Essa preparação contribuiu para ampliar nossa consciência sobre a riqueza sonora de nossos contextos cotidianos e serviu como base para a exploração dos sons no Tekoa Araça’í. O relato da monitora exemplifica a reeducação dos sentidos proporcionada pela prática da cartografia sonora. A observação atenta do vento e do ambiente sonoro da casa de reza, por exemplo, demonstra como elementos sensoriais muitas vezes negligenciados podem adquirir significados mais amplos no contexto de uma prática reflexiva. Tais percepções enriquecem a

⁵ A cartografia sonora busca mapear e compreender as paisagens acústicas de um território, enfatizando o papel dos sons na construção das experiências espaciais e sociais (Lima, 2018; Mapurunga, 2020; Feld; Palombini, 2014).

⁶ Cachimbo Guarani.

⁷ Casa de reza.

linguagem audiovisual dos participantes e indicam a potência do som como mediador cultural e expressivo. A coleta e análise dos sons, longe de serem apenas uma atividade técnica, tornaram-se práticas enraizadas na relação intercultural, revelando camadas sonoras que documentam o território e expressam sua identidade. Essa relação dialógica entre os registros e as análises reafirma o papel da monitoria como parte ativa na construção de um ambiente educativo que privilegia o respeito, a escuta sensível e o engajamento crítico. A monitora, em seu papel híbrido de aprendiz e facilitadora, exemplifica como o cinema e o audiovisual podem ser mobilizados como ferramentas pedagógicas e formativas, contribuindo para a construção de um olhar e uma escuta mais atentos e sensíveis sobre os mundos visuais, sonoros e culturais que nos cercam.

“Por mais que tenhamos tido encontros em que os discentes do curso de cinema apresentaram conceitos do audiovisual e oficinas técnicas para aprender sobre equipamentos de captação sonora, também tivemos encontros em que o pessoal do Tekoa nos apresentou produções audiovisuais próprias e compartilhou seus conhecimentos sobre conteúdos, técnicas e espaços de produção. Dessa forma, sinto que houve verdadeiramente uma troca de conhecimentos, em que em diferentes encontros uma pessoa ou outras tinham esse lugar de destaque para compartilhar o que sabiam. Assim, se desenvolveram os encontros de disciplinas que se organizam de tal maneira a permitir que sempre que em contato uns com os outros, nós aprendamos assuntos macros e micros. Distanciando-se muito do tipo de educação presente tradicionalmente em escolas e faculdades” (Relato da monitora registrado).

As percepções da monitora sobre o processo reforçam a relevância do emprego de metodologias tais como a hermenêutica diatópica no processo de construção de conhecimento coletivo no campo do cinema e do audiovisual, em que diferentes saberes são ativados em uma busca pela descentralização de poderes. O relato da monitora destaca dimensões do processo educativo intercultural ao enfatizar a troca de conhecimentos como eixo central das disciplinas extensionistas realizadas no Tekoa Araça’í. Nesse sentido, a metodologia adotada incorpora aspectos da hermenêutica diatópica e seu desenvolvimento acaba por corroborar com os princípios de uma Comunidade de Prática, que propõe uma articulação entre saberes diversos, sem hierarquizá-los, mas valorizando-os em seus próprios contextos e dinâmicas discursivas e dialógicas que estabelecem agências contingentes e vínculos ao redor de objetivos comuns, respectivamente. A alternância de papéis entre quem ensina e quem aprende, evidenciada no relato, promove uma descentralização das relações de poder pedagógicas, permitindo que tanto docentes, a monitora e estudantes quanto membros do Tekoa ocupem espaços de protagonismo em diferentes momentos. Essa dinâmica contribui para desestabilizar as concepções tradicionais de autoridade acadêmica e para criar um espaço mais horizontal de aprendizagem, em que os saberes locais são reconhecidos como essenciais.

A valorização de saberes micrológicos, mencionada pela monitora, aponta para uma

ampliação das possibilidades epistemológicas dentro do campo do cinema-educação. Em vez de restringir-se à abordagem de temas generalistas ou universalistas, o processo permitiu que conhecimentos específicos e enraizados nas vivências dos participantes fossem legitimados. Ainda assim, essa abordagem apresenta desafios importantes, como a necessidade de mediação constante para assegurar que as diferenças de ritmo, linguagem e expectativa entre os grupos envolvidos não gerem tensões que dificultem a interação. A hermenêutica diatópica, nesse contexto, exige dos mediadores uma postura atenta e reflexiva, capaz de equilibrar as diversas demandas e promover um ambiente de colaboração.

Outra atividade componente do plano de trabalho das disciplinas é a assistência ao processo de produção de um videoclipe, projeto de autoria dos participantes do Tekoa Araça'í financiado por edital municipal de fomento à produção artística. Essa é a atividade mais recente nas disciplinas e ainda segue em desenvolvimento quando da escrita deste artigo. Nesse caso, a monitora cumpriu uma função de assistência geral, em vez de estar associada a um dos departamentos. Sob orientação dos professores, a monitora tem cumprido o papel de incentivar os discentes a continuarem a manter contato com os colegas de departamento do Tekoa nos interstícios entre os encontros presenciais e conversar sobre os andamentos das equipes acerca do cronograma da pré-produção. Além disso, mantém o papel de registrar com vídeo e foto os encontros, o que poderá ser utilizado para elaboração de um *making of* da produção do videoclipe.

Essas ações reforçam a dimensão iniciática e artesanal do cinema na educação, enfatizando que o aprendizado não deve se restringir à técnica, mas abarcar a formação do olhar, a escuta sensível e a experiência de um audiovisual vivido, como proposto por Fresquet e Bergala. Essa dinâmica exige adaptações metodológicas constantes, principalmente para equilibrar as demandas técnicas do audiovisual com os tempos, valores e modos de organização próprios da comunidade.

A atividade de produção do videoclipe atravessada pela monitoria se consolida como um campo para reflexões no âmbito do cinema e audiovisual e suas interseções com a educação. A prática educativa mediada, junto a essas expressões artísticas, implica a criação de espaços de experimentação que mobilizam os sujeitos para a construção de sentidos singulares e coletivos. Dessa forma, a experiência pretende promover um encontro estético e ético entre os participantes e a formação expandida da monitoria.

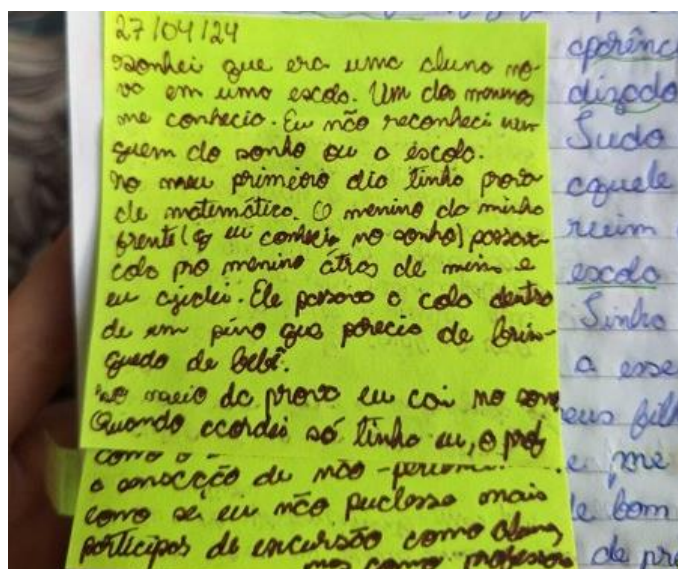
É relevante explorar como a experiência da monitoria tem uma grande importância para os egressos que buscam formas de se inserir no mercado de trabalho, especialmente no caso da monitora em questão, já que boa parte de sua graduação ocorreu em contexto pandêmico, o que

não permitiu ampla possibilidade de testar formas diferentes de trabalhar com o cinema e audiovisual. A monitora iniciou o trabalho ainda com referências de discência, enquanto precisava transicionar para um local entre discente-docente. Torna-se relevante aqui a aproximação ao entendimento de Maltaca:

O deslugar é indizível, assim como as imagens interditas, não está dentro nem fora do contexto e implica uma relação com o espaço situacional e de seu ocupante por um desajuste momentâneo, uma fratura, um estranhamento (Maltaca, 2023, p. 65).

Assim, contextualiza-se o sonho registrado no caderno de bordo em que não se é aluna, nem professora, o que representa essa posição conflitante e até confusa do trabalho de monitoria para uma pessoa egressa que ainda tateia entre os dois lugares.

Figura 2: Registro do sonho



Fonte: os autores (2024)

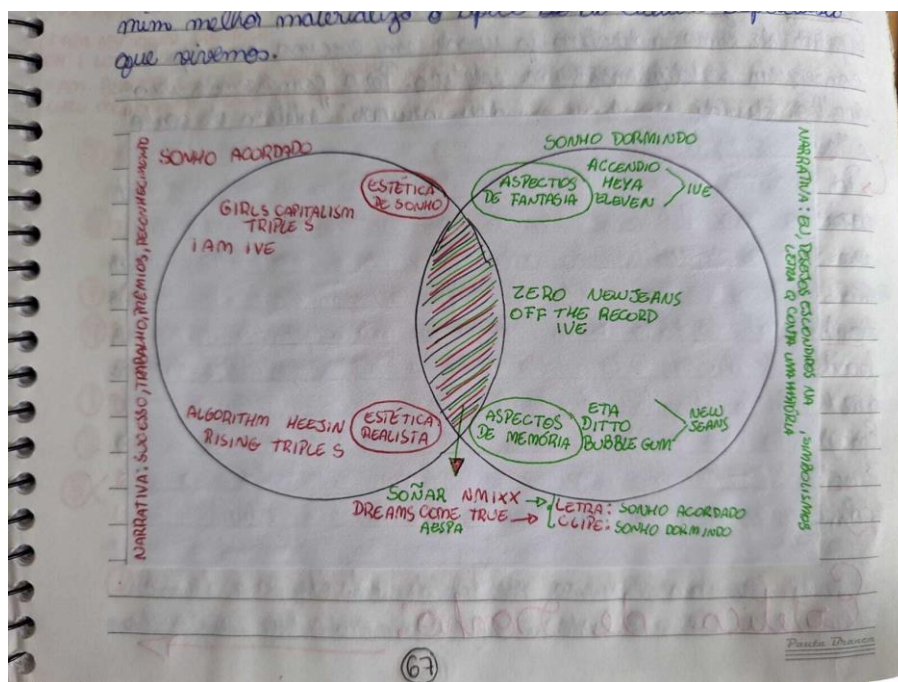
Vale ressaltar que tendo o cinema-educação como um interesse pessoal, o processo da monitoria acabou se tornando uma oportunidade. Assim, a egressa pôde experimentar e dialogar com questões tais como a prática docente e as possíveis manifestações educativas do cinema e audiovisual. Os desafios intrínsecos à mediação, como a adaptação ao ritmo e às necessidades específicas de um contexto intercultural, ressaltam as potencialidades formativas da experiência, especialmente no que diz respeito à capacidade de lidar com a diversidade epistemológica e cultural.

2.2 Práticas artísticas e afetividades

Dentre as já mencionadas atividades da monitoria, torna-se relevante destacar a realização de uma obra audiovisual documental destinada ao registro dos processos das disciplinas e a uma elaboração artístico-reflexiva desse lugar singular da monitoria na Comunidade de Prática. O documentário “Sonhos Afluentes” se fundamentou em dois projetos poéticos principais: o desejo de filmar a vida como ela se apresenta, seguindo ideias da cineasta e documentarista Agnès Varda, que propôs que “nada é banal, se filmar as pessoas com empatia e amor, se as considerar extraordinárias como eu as considero” (Maltaca, 2023, p. 78) e o profundo interesse por retratar sonhos no audiovisual que retratassem, imaginassem e relembassem acontecimentos dos encontros das disciplinas. Esse segundo ponto tem como inspiração os sonhos que foram vivenciados pela monitoria egressa desde o primeiro dia em que começou o trabalho, que pareciam lembranças de acontecimentos anteriores e que, por vezes, chegavam a parecer prever o que viria acontecer. Por exemplo, na noite anterior ao segundo encontro, ainda no campus da sede do curso e sem adentrarmos no Tekoa, a monitoria teve um sonho em que estava em uma mata fechada, caminhando com um grupo de pessoas, e encontrou no caminho uma ninhada de cachorros pretos junto de sua mãe e, quando acordou, pela manhã, tinha um gosto de mel na boca. Na semana seguinte, primeira vez que fomos juntos ao Tekoa, fizemos uma caminhada por um caminho de mata, onde encontramos muitos cachorros e durante a trilha passamos pela *Eiró*, a Casa do Mel.

Reparando nessas situações, a monitoria se tornou cada vez mais instigada a pesquisar sobre sonhos e seguiu esse caminho sob orientação dos docentes, experimentando possibilidades oníricas no audiovisual para o documentário. Somado a isso fez uma pesquisa teórica e análises de produções audiovisuais que se assemelhassem com uma estética onírica. Assim, estabeleceu a linguagem que usaria na produção do documentário unindo o interesse por narrativas de sonhos com o encargo de registrar as disciplinas.

Figura 3: Gráfico que expõe as diferentes formas de representar sonhos no audiovisual.



Fonte: os autores (2024)

O modo de filmar e montar o documentário foi influenciado pela lógica de não sincronia sonora. Seguindo a premissa de gerar um filme documental que retrata os acontecimentos das disciplinas com uma narrativa onírica, a não sincronia sonora parecia funcionar muito bem, pois intui a experimentação e uma textura sonora que manipula a realidade, assim como um sonho. “Apenas o uso polifônico do som com relação à peça de montagem visual proporcionará uma nova potencialidade no desenvolvimento e aperfeiçoamento da montagem” (Eisenstein, 2002, p. 226). A não sincronia sonora destaca a importância de o som ser uma criação tão própria quanto os elementos visuais de um filme, para assim gerar uma produção criativa que experimente diferentes possibilidades audiovisuais, como apontaram os cineastas russos Serguei Eisenstein, Vsevolod Pudovkin e Grigori Alexandrov: “O primeiro trabalho experimental com o som deve ter como direção a linha de sua distinta não-sincronização com as imagens visuais” (Eisenstein, 2002, p. 226). Dessa forma, com as capturas sonoras de trilhas e com os relatos de discentes sobre a experiência com as disciplinas, foram-se criando experimentações junto das imagens filmadas.

A maneira de se filmar seguiu uma fluidez de movimento, mudanças focais e uso de zoom enquanto se gravam escolhas provocadas por uma intuição criativa. Assim, captaram-se as conversas dos encontros, as caminhadas dos mapas sonoros e os ambientes do Tekoa Araçá’í com uma expectativa que gerasse maior proximidade com as temáticas que se perceberam sustentações para um cenário onírico, como a memória, nostalgia, estranheza e interrupções

inesperadas de uma lógica racional.

Figura 4: Frame do documentário Sonhos Afluentes



Fonte: os autores, 2024

“Antes de apenas chegar lá e ligar a câmera para gravar os acontecimentos daquele encontro, perguntei se teria problema fazer isso ali e fui liberada. No primeiro dia, testei todas as possibilidades diferentes em relação ao jogo de luz lá dentro, pois é bem escuro, já no segundo dia senti que tive maior facilidade. De modo geral, sempre que voltamos do Tekoa sinto que meu corpo fica mais relaxado e cansado, não sei ao certo se é pela viagem de carro ou pelo descanso da mente que sinto lá no território, por ter menos barulhos de cidade urbana, porém, nos dois dias em que fomos na casa de reza, voltei para casa muito mais cansada do que o normal e mais relaxada também” (Relato da monitora registrado).

Esse relato retrata a preocupação com as atividades de registro audiovisual dos encontros, principalmente nos dias em que se passavam na Opy, um espaço sagrado para os Mbya Guarani. Esse cuidado com o ato de filmar se refletiu na forma de construir o documentário, por meio do qual abriu-se a possibilidade para que discentes, docentes e o grupo do Tekoa compartilhassem relatos em áudio sobre a experiência com as disciplinas. Ao longo do processo de criação, fazíamos uso apenas do que nos fosse permitido, fossem relatos, filmagens de espaços, de momentos, de personagens. Por mais que isso trouxesse limitações para a construção narrativa, instigou ainda mais a criatividade para pensarmos em soluções para o formato e formas de trabalhar.

Além da não sincronia, da estética onírica e nostálgica, há planos que incentivam a contemplação daquilo que foi vivido, seja do caminho de carro ao som das capturas sonoras das

trilhas ou um plano longo ambientado em um mesmo cenário, sem pressa para cortar ao próximo. Essa característica tem relação com a ideia de relaxamento presente nos sonhos enquanto dormimos, mas também com as próprias disciplinas e a forma como os discentes, docentes e monitores se sentem ao estar no território. Diversos comentários foram feitos durante as disciplinas sobre a capacidade de se sentir relaxado no Tekoa, contrastando com a mente exausta e corpo tensionado, habituado com os sons estressantes e rotina apressada de Curitiba. Por ser um detalhe simbólico das disciplinas, o documentário acabou por buscar refletir esse estado de espírito.

“Sinto que esse processo de desacelerar e me permitir relaxar, algo que não fazia há anos, me permitiu ter outra relação com esse trabalho. Aprendi muito nesse processo e ainda estou aprendendo. Além disso, minha relação com o som mudou desde então e mesmo quando estou rodeada pelos sons metálicos da cidade urbana, não me sinto mais tão agitada quanto antes” (Relato da monitora registrado).

Durante toda a execução da disciplina foi primordial evidenciar a importância da dimensão afetiva. Nessa experiência, é reforçada a constatação de que para a efetiva realização de uma hermenêutica diatópica são necessários inúmeros contatos particulares, compartilhamentos de relatos pessoais e estabelecimento de vínculos de confiança que definem, em grande medida, os desdobramentos e até o sucesso das experiências.

“Ao longo dos encontros, é perceptível aqueles que acabaram se aproximando mais e como essas trocas são também importantes para a educação. Naturalmente, ensinamos o que sabemos e eles nos ensinam, em uma conversa, e esse tipo de situação aconteceu em diferentes momentos, como nas trilhas, quando se dividiu a turma em pequenos grupos” (Relato da monitora registrado).

Os componentes relacionais, impossíveis de contenção e exposição em um trabalho escrito como este, foram sustentações imprescindíveis à realização de nossos objetivos. Essas dimensões, muitas vezes negligenciadas em abordagens tradicionais de pesquisa e ensino, configuram-se como elementos essenciais para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e dialógico. De acordo com princípios da pedagogia freireana (Freire, 1987), a educação é, antes de tudo, um ato de amor e coragem, no qual a afetividade não é antagônica ao rigor, mas sua aliada. Nesse sentido, os laços estabelecidos facilitaram o compartilhamento de conhecimentos e também possibilitaram uma abertura emocional e cognitiva para a construção conjunta de significados.

“Enquanto nós, Mbya e Juruá, estávamos reunidos no refeitório da escola pra tomar café antes da trilha, um menino jogava embaixadinha. Alguns colegas da universidade se juntaram na brincadeira, dessa forma ele se expressava e comunicava quebrando as barreiras que existem entre as comunidades” (Relato da monitora registrado).

No contexto das disciplinas extensionistas, os vínculos de confiança foram

particularmente importantes para a superação de barreiras culturais e institucionais, criando condições para que os participantes se sentissem confortáveis em compartilhar suas perspectivas e participar ativamente das atividades propostas. Esse processo de construção de confiança é intrínseco ao desenvolvimento de Comunidades de Prática e à eficiente elaboração de uma hermenêutica diatópica, que reconhecem a importância de um espaço de diálogo genuíno e respeitoso.

“No papel que colei no começo tem escrito um tipo de desabafo por ter tido uma extrema dificuldade de comunicar com colegas e profs. Parecia que ninguém me escutava ou eu estava falando de uma forma muito estranha. No caminho de volta paramos para comer um pastel (muito gostoso) e fui desabafar com uma colega. Ela me entendeu e disse que, às vezes, essas coisas acontecem. Como se as energias não batessem na hora, mas depois tudo iria se reajustar. Não pensei que fosse ser tão rápido, mas só de sentar pra comer com o resto do grupo do carro me senti inserida no grupo novamente. Sem sentir mais receio de falar e me expressar como sentia antes. Fui me tranquilizando e vendo aquele trabalho sem o estresse e pressão que colocava sobre mim. Assim, a comunicação com o tempo se tornou cada vez mais fácil” (Relato da monitora registrado).

A afetividade também se manifestou como uma força catalisadora para a criatividade e a expressão audiovisual, que estão no centro das atividades realizadas. Esse aspecto afetivo das práticas pedagógicas e audiovisuais reforça a ideia de que a educação não é apenas um processo técnico, mas um encontro profundamente humano.

A afetividade, enquanto componente estruturante das interações, ampliou o alcance das práticas criativas, promovendo vínculos que transformaram o audiovisual em uma ferramenta de ressignificação e pertencimento. Com essas práticas, foi possível observar como o cinema e o audiovisual engajam os participantes em reflexões críticas sobre suas realidades, ao mesmo tempo em que abrem caminhos para a construção de imaginários alternativos, em um processo formativo que opera no cruzamento entre as dimensões éticas, estéticas e epistemológicas da educação.

CONCLUSÃO

A análise dos registros documentais, narrativos e audiovisuais permitiu explorar como os processos de monitoria acadêmica e as dinâmicas de disciplinas extensionistas curricularizadas, em contexto intercultural, apresentam potencialidades para a formação dos participantes e para o diálogo entre diferentes saberes, resultados que não foram eximidos de desafios. A realização de oficinas e atividades práticas, como a cartografia sonora e a assistência ao videoclipe, ofereceu aos estudantes e participantes a oportunidade de articular experiências vivenciais e conhecimentos teóricos, ampliando suas perspectivas sobre a função social do cinema e do vídeo. O envolvimento direto com o processo criativo também permitiu que os estudantes

desenvolvessem habilidades técnicas e de colaboração, explorando as implicações éticas e estéticas das práticas audiovisuais em um contexto intercultural. Ainda assim, os desafios inerentes à mediação entre ritmos e expectativas diferentes, somados às dificuldades logísticas e comunicacionais, ressaltam a complexidade do trabalho e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptativas e sensíveis às particularidades de cada contexto. As práticas audiovisuais, nesse cenário, contribuíram para a formação técnica dos envolvidos e ofereceram um campo de experimentação que promoveu a autonomia criativa dos participantes.

Mediada pelo audiovisual, a interação intercultural demonstrou ser um catalisador para a construção de diálogos mais horizontais, enriquecendo o processo educativo com perspectivas múltiplas e colaborativas. Por outro lado, os desafios observados, como a necessidade de desaceleração para respeitar os tempos próprios da comunidade e a gestão das responsabilidades dos estudantes, apontam para limites que exigem contínua reflexão e ajuste. Atuando como um elo, a monitoria favoreceu o trânsito por territórios de aprendizado compartilhado, em que o cinema e o audiovisual emergiram como ferramentas pedagógicas e meios de expressão artística e cultural. Os processos de mediação, especialmente em um ambiente intercultural, desafiaram a monitora a lidar com complexidades relacionadas à tradução de saberes, adaptação de linguagens e gestão de dinâmicas coletivas. Esses desafios, no entanto, também impulsionaram reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de respeitar os tempos, ritmos e valores das comunidades envolvidas.

A afetividade destacou-se como um aspecto relevante nos processos educativos analisados, desempenhando um papel importante na construção de vínculos entre os participantes e na promoção de um ambiente de confiança e cooperação. No contexto das atividades realizadas entre o curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Unespar e os habitantes do Tekoa Araça'í, a afetividade não se limitou à esfera emocional, mas contribuiu como um recurso pedagógico para facilitar as interações entre diferentes culturas, linguagens e formas de conhecimento. Esse elemento mostrou-se útil para fomentar diálogos mais equilibrados e para valorizar as narrativas, perspectivas e saberes trazidos pelos envolvidos. Além disso, o cultivo de relações afetivas ajudou a lidar com desafios como a necessidade de conciliar ritmos e expectativas distintas, criando um espaço mais propício para a troca de experiências e aprendizados.

O estudo propôs-se a contribuir com a formulação de abordagens pedagógicas que conectem o audiovisual a valores de diversidade e diálogo, reiterando seu potencial transformador na educação contemporânea. A análise dos processos formativos ainda em curso sugere a possibilidade de aprofundar investigações sobre o papel do audiovisual em práticas

interculturais e em projetos que integram o ensino superior à educação comunitária. Finalmente, os desdobramentos deste trabalho abrem caminho para a aplicação e ampliação dessas práticas em outros contextos educacionais, incluindo comunidades não indígenas e escolas regulares.

REFERÊNCIAS

BERGALA, A. **Hipótese cinema**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 1. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: UDUFU, 2015. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v21n47/v21n47a12.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 107-131.

EISENSTEIN, S. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FELD, S.; PALOMBINI, C. Pensando na gravação de paisagens sonoras: Steven Feld entrevistado por Carlos Palombini. *Música e Cultura*. **Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia**, v. 9, 2014. Disponível em: https://www.abet.mus.br/wp-content/uploads/2022/04/5_vol_9_feld.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

FELIX, F. M. **Hermenêutica Diatópica sobre Língua(gem) e Ensino Linguístico numa Pesquisa-Ação com Professores da Educação Escolar Indígena**. 2021. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/73899/R%20-%20T%20-%20FERNANDA%20MARTINS%20FELIX.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FOPPA, C. C.; FELIX, F. M.; GÓES, L. M. Experiências do Projeto Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná. **Ethnoscientia**, v. 7, n. 2, 2022, p. 132-154. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscientia/article/view/13413/13413447688>. Acesso em: 14 ago. 2025.

em: 14 ago. 2025.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, [S. l.], n. 7, p. 77, 2010. DOI: 10.22456/2236-3254.11961. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. (Orgs.). **Cinema e educação: modos de fazer e pensar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 30 nov. 2024.

IVARRA ORTIZ, R.; MACHADO, A. Na estrada da terra sem mal guarani: história, memória e cosmologia. **Faces da História**, v. 5, n. 2, 2018, p. 244-165. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1106/1151>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LICONTI, J. L. Perfografia e Escrita Situada: caminhos para uma pesquisa em arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 15, n. esp., p. 01-17, 2020. DOI: 10.5965/1808312915252020e0022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/17931>. Acesso em: 14 ago. 2025.

LIMA, H. R. de S. O mapa sonoro como tecnopolítica de transculturação aural. **Revista Indisciplinar**, v. 4, n. 1, 2018, p. 232-255. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/32891/26299>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MALTACA, S. **Inspirar, criar, compartilhar: convergências nos processos de criação de Agnès Varda**. Curitiba: Letraria, 2023.

MAPURUNGA, M. **Treinar a escuta por meio de mapa sonoros em cursos de cinema e audiovisual**. Arte Sonora do 3º Congresso Intersaberes em Arte, Museu e Inclusão; III Encontro Regional da ANPAP, 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de E. Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p. Tradução de: *La tête bien faite*.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de C. E. F. da Silva e J. Sawaya. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PANIKKAR, R. **Myth, Faith and Hermeneutics**. New York: Paulist Press, 1979. 484 p.

POPYGUA, T. V. T.; EKMAN, A. **Yvyrupa: A terra uma só**. São Paulo: Ed. Hedra, 2017.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: UFPR, 2018.

WALESKO, A.; FELIX, F. M. Formação de Professores em Uma Comunidade de Prática: O Caso do Núcleo Inglês Sem Fronteiras na UFPR. **Revista X**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 67-92, 2018. DOI: 10.5380/rvx.v13i2.59166. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/59166>. Acesso em: 14 ago. 2025.

WENGER, E. Communities of practice: learning as a social system. **The Systems Thinker**, Colorado, v. 9, n. 5, p. 1-10, 1998.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Os autores realizaram o texto em conjunto.

Recebido em: 24/01/2025

Parecer em: 02/05/2025

Aprovado em: 18/08/2025