

Edwaldo Sérgio dos Anjos Júnior

**O AUDIOVISUAL NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM  
TURISMO NO BRASIL: interfaces e tensões com o lazer**

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/ UFMG

2021

Edwaldo Sérgio dos Anjos Júnior

**O AUDIOVISUAL NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM  
TURISMO NO BRASIL: interfaces e tensões com o lazer**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de doutor em Estudos do Lazer.  
Linha de Pesquisa: Identidade, sociabilidades e práticas de lazer.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Christianne Luce Gomes

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/ UFMG

2021

A599a Anjos Júnior, Edwaldo Sérgio dos  
2021 O audiovisual na prática de docentes do ensino superior em turismo no Brasil:  
interfaces e tensões com o lazer. [manuscrito] / Edwaldo Sérgio dos Anjos Júnior –  
2021.

228 f.: il.

Orientadora: Christianne Luce Gomes

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação  
Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 207-228

1. Lazer – Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4.  
Turismo – Teses. I. Gomes, Christianne Luce. II. Universidade Federal de Minas  
Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: nº 3132, da  
Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO / TESE

ATA DA 72ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO  
 EDWALDO SÉRGIO DOS ANJOS JUNIOR

Às 13h30min do dia 20 de setembro de 2021 reuniu-se de forma virtual (online – pela plataforma GoogleMeet) a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho “O AUDIOVISUAL NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM TURISMO NO BRASIL: interfaces e tensões com o lazer”, requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, a Presidenta da Comissão, Profa. Dra. Christianne Luce Gomes, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Profa. Dra. Christianne Luce Gomes (Orientador/a)	X	
Prof. Dr. Ari da Silva Fonseca Filho (UFF)	X	
Prof. Dr. Elcio Loureiro Cornelsen (UFMG)	X	
Prof. Dr. Euler David de Siqueira (UFRRJ)	X	
Prof. Dr. Sandro Campos Neves (UFPR)	X	

Após as indicações, e considerando a qualidade, a relevância e a originalidade do trabalho apresentado, o candidato foi considerado: **APROVADO**.

O resultado final foi comunicado publicamente, para o candidato pela Presidenta da Comissão. Nada mais havendo a tratar a Presidenta encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 20 de setembro de 2021.

Profa. Dra. Christianne Luce Gomes

Prof. Dr. Ari da Silva Fonseca Filho

Prof. Dr. Elcio Loureiro Cornelsen

Prof. Dr. Euler David de Siqueira

Prof. Dr. Sandro Campos Neves



Documento assinado eletronicamente por **Christianne Luce Gomes, Professora do Magistério Superior**, em 20/09/2021, às 23:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Euler David de Siqueira, Usuário Externo**, em 21/09/2021, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elcio Loureiro Cornelsen, Professor do Magistério Superior**, em 21/09/2021, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Campos Neves, Usuário Externo**, em 22/09/2021, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ari da Silva Fonseca Filho, Usuário Externo**, em 28/09/2021, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0974133** e o código CRC **C53E0DBD**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a três mulheres, a quem presto a devida reverência: Romilda, minha esposa e companheira de jornada, que não só contribuiu decisivamente para a conclusão da tese, como oportunizou lindas dádivas ao longo da minha vida, sobretudo os nossos filhos Clarice, Letícia (*in memoriam*) e Davi; na sequência, o reconhecimento à minha mãe, não só por ter me concedido a existência, mas, também, pelo suporte irrestrito ao longo das graduações e do Mestrado em Ilhéus/BA. Por fim, o agradecimento carinhoso à professora Christianne Luce Gomes, a Chris, não só pelas orientações atenciosas, mas por me ensinar que é possível uma educação mais humanística, crítica, vivaz e libertária. Um “muito obrigado” é pouco diante do que fizeram por mim.

A minha gratidão aos meus demais familiares, como o meu pai, Edwaldo, os meus irmãos, Edgar e Eliza, e as tias, por terem feito um grande esforço para que eu fosse o primeiro membro da família, após sucessivas gerações, a alcançar a pós-graduação. Um marco para as famílias “Santos” e “Anjos”.

Ademais, o meu cumprimento fraternal aos colegas e professores do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, do grupo de pesquisa LUCE, aos técnicos administrativos, aos faxineiros, seguranças, porteiros e demais trabalhadores dos Serviços Gerais da Universidade Federal de Minas Gerais, cujos ofícios, muitas vezes invisibilizados, são apreciados por mim. Ao Danilo, pela presteza e humanidade.

Não é possível deixar de registrar o suporte dado pelo Departamento de Turismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mediante a concessão de meu afastamento integral para a conclusão do Curso de Doutorado, bem como o apoio financeiro propiciado pelo Programa de Apoio à Qualificação (Proquali), iniciativa da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFJF, ao longo de alguns meses de meu doutoramento.

Estendo meus cumprimentos a todos os professores que se dispuseram a colaborar com esta investigação. E, além disso, meu reconhecimento ao Antônio Augusto Moreira de Faria, professor aposentado junto à Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, que me descerrou novos horizontes acerca da Análise Linguística do Discurso, sempre me concitando a dar atenção aos silenciamentos contidos nos textos.

Por fim, dois agradecimentos: primeiramente, aos amigos, crianças e jovens da Associação Herculano Pires, meu pouso de fortalecimento espiritual em Juiz de Fora, o meu carinho e o meu apreço, algo extensível aos companheiros Valter Borges (*in memoriam*) e Tristão (*in memoriam*). Em segundo lugar, a todos os educandos da minha trajetória acadêmica, fundamentais para o meu amadurecimento enquanto ser humano e, conseqüentemente, como profissional.

*O cinema,  
que os intelectuais acusam de alienante,  
mas que é uma arte que  
ensina a superar a indiferença,  
pois transforma em heróis,  
os invisíveis sociais,  
ensinando a vê-los por um outro prisma.*

*Edgar Morin*



## RESUMO

As produções audiovisuais têm sido utilizadas em diferentes ambientes de cursos de graduação, dentre eles os de Turismo. O audiovisual e o turismo se aproximam na medida em que ambos se centram nas imagens, e podem ser articulados na perspectiva do chamado turismo induzido por filmes. Nessa perspectiva, nesta investigação tem-se os seguintes objetivos: a) Investigar de que maneiras o audiovisual tem sido empregado por professores de Cursos de Graduação em Turismo de Instituições de Ensino Superior no Brasil; b) Compreender de que maneiras as produções audiovisuais se articulam com as práticas de ensino dos docentes; c) detectar as motivações, os desafios e as escolhas por dadas produções, bem como formas de utilização; d) Discutir se eles percebem que o uso do audiovisual em sala de aula qualifica o lazer da comunidade acadêmica envolvida. Os fundamentos teórico-conceituais foram desenvolvidos com vistas a permitir a compreensão acerca dos usos do audiovisual na educação, buscando tecer articulações com o consumo e com o lazer. Para se alcançar os objetivos almejados, optou-se pela abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa, por intermédio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise mediante ferramentas analíticas oriundas da Análise do Discurso de entrevistas realizadas com 34 docentes. A análise foi realizada a partir da identificação dos principais temas e figuras presentes nos discursos materializados nos textos, bem como as principais ideias combatidas e as principais ideias defendidas. Em seguida, se procurou realçar aspectos explícitos, implícitos e silenciados nos enunciados. Os resultados apontam para um uso do audiovisual nas graduações que visa, sobretudo, complementar aspectos teóricos discutidos por intermédio de textos escritos. Ademais, se observou que os professores de turismo entrevistados têm nos tempos de lazer momentos privilegiados para sua formação docente, especialmente ao ter contato com produções audiovisuais que possibilitem um uso pedagógico em sala de aula. Todavia, nem o turismo induzido por filmes, nem o trabalho com elementos técnicos da produção audiovisual, como roteiro, iluminação, trilha sonora, figurinos e edição, são aspectos presentes nas práticas desses docentes. Sobre articulações do lazer com o ensino de turismo, os professores, a despeito de reconhecerem a importância de se incorporar elementos do lazer nas práticas docentes, geralmente o fazem inspirados mais em ações recreativas do que propriamente vivências capazes de criticar e suscitar a reflexão dos acadêmicos.

**Palavras-Chave:** Audiovisual. Ensino Superior em Turismo. Lazer. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

Audiovisual productions have been used in different environments of undergraduate courses, including Tourism. Audiovisual and tourism come together insofar as both are centered on images, and can be articulated in the perspective of so-called film-induced tourism. From this perspective, this investigation has the following objectives: a) To investigate in what ways the audiovisual has been used by professors of Undergraduate Courses in Tourism at Higher Education Institutions in Brazil; b) Understand the ways in which audiovisual productions are articulated with the teaching practices of teachers; c) detect motivations, challenges and choices for given productions, as well as forms of use; d) Discuss whether they perceive that the use of audiovisual in the classroom qualifies the leisure of the academic community involved. The theoretical-conceptual foundations were developed with a view to allowing an understanding of the uses of audiovisual in education, seeking to weave links with consumption and leisure. In order to achieve the desired objectives, a qualitative approach was chosen as a research methodology, through bibliographical research, documental research, and analysis using analytical tools from the Discourse Analysis of interviews carried out with 34 teachers. The analysis was carried out from the identification of the main themes and figures present in the speeches materialized in the texts, as well as the main ideas fought and the main ideas defended. Then, an attempt was made to highlight explicit, implicit and silenced aspects in the statements. The results point to a use of audiovisual in graduations that aims, above all, to complement theoretical aspects discussed through written texts. Furthermore, it was observed that the tourism teachers interviewed have privileged moments in their leisure time for their teacher training, especially when they have contact with audiovisual productions that enable a pedagogical use in the classroom. However, neither film-induced tourism nor working with technical elements of audiovisual production, such as script, lighting, soundtrack, costumes, and editing, are aspects present in the practices of these teachers. Regarding the articulation of leisure with the teaching of tourism, despite recognizing the importance of incorporating elements of leisure into teaching practices, teachers generally do so more inspired by recreational actions than experiences capable of criticizing and raising academic reflection.

**Keywords:** Audiovisual. Undergraduate courses in Tourism. Leisure. Pedagogical Practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cursos de Turismo participantes do ENADE 2018 por .....	32
Figura 2 – Desdobramentos de indicações da semente Catherine .....	126
Figura 3 – Desdobramentos de indicações da semente Dylan .....	126
Figura 4 – Desdobramentos de indicações da semente Keira .....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos mais assistidos em 2020 – Plataforma Globoplay.....	88
Quadro 2 – Conteúdos mais buscados em 2020 – Plataforma Netflix .....	89
Quadro 3 – Roteiro das entrevistas .....	113
Quadro 4 – Detalhes relativos a alguns contatos iniciais da pesquisa .....	120
Quadro 5 – Principais figuras do tema educação .....	134
Quadro 6 – Outras referências aos alunos.....	134
Quadro 7 – Exemplos de menções às residências .....	137
Quadro 8 – Excertos sobre a figura “texto” .....	142
Quadro 9 – Críticas ao excesso de textos escritos .....	146
Quadro 10 – Observações sobre as disciplinas .....	148
Quadro 11 – Afirmções de respondentes sobre ilustrar conteúdo.....	158
Quadro 12 – Afirmções de respondentes sobre motivação dos estudantes.....	161
Quadro 13 – Algumas razões para se fazer uso de produções audiovisuais .....	164
Quadro 14 – Séries citadas nas entrevistas .....	167
Quadro 15 – Documentários citados nas entrevistas .....	170
Quadro 16 – Filmes citados nas entrevistas.....	171
Quadro 17 – Comentários sobre uso de produções fílmicas completas .....	180

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCE - Associação Brasileira de *Shopping Centers*.  
ANCINE - Agência Nacional do Cinema.  
APEX - Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos.  
CAPES - Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica.  
CONGRAD - Conselho Setorial de Graduação.  
CNE - Conselho Nacional de Educação.  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.  
COVID-19 - Doença do Coronavírus - 2019.  
ECA - Escola de Comunicações e Artes.  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.  
EEFFTO - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.  
FCs - *Film Commissions*.  
FSA - Fundo Setorial do Audiovisual.  
GT - Grupo de Trabalho.  
GTT - Grupo de Trabalho de Turismo Cinematográfico.  
IES - Instituições de Ensino Superior.  
IF's - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.  
IFBAIANO - Instituto Federal Baiano.  
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.  
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte.  
IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.  
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases.  
LUCE - Ludicidade, Cultura e Educação.  
MGM - Metro-Goldwyn-Mayer.  
MTUR - Ministério do Turismo.  
NDE - Núcleo Docente Estruturante.  
OMT - Organização Mundial do Turismo.  
PROQUALI - Programa de Apoio à Qualificação.  
PPP - Projeto político-pedagógico.  
RN - Rio Grande do Norte.  
RPG - *Role Playing Game*.  
TBC - Turismo de Base Comunitária.  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.  
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.  
UEG - Universidade Estadual de Goiás.  
UFF - Universidade Federal Fluminense.  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora.  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.  
UFPR - Universidade Federal do Paraná.  
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia.  
Unipampa - Universidade Federal do Pampa.

USP - Universidade de São Paulo.  
EUA - Estados Unidos da América.  
UK - United Kingdom (Reino Unido).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 Justificativa.....	22
<b>2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TURISMO, LAZER E AUDIOVISUAL</b> .....	<b>27</b>
2.1 Educação superior em Turismo no Brasil: breve histórico e questões didático-pedagógicas.....	27
2.2 Possibilidades do lazer na Educação Superior em Turismo .....	41
2.3 Audiovisual e educação .....	57
2.3.1 <i>O audiovisual nos cursos de graduação em Turismo</i> .....	63
<b>3 CONSUMO, TURISMO E AUDIOVISUAL: interfaces, tensões e possibilidades</b> .....	<b>70</b>
3.1 Reflexões sobre consumo e audiovisual.....	71
3.2 O mercado audiovisual no Brasil: tendências e desafios .....	79
3.2.1 <i>O cinema</i> .....	79
3.2.2 <i>O streaming</i> .....	87
3.3 O turismo e o audiovisual.....	90
3.4 O turismo induzido por filmes.....	98
<b>4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS</b> .....	<b>110</b>
4.1 Considerações preliminares.....	110
4.2 Notas metodológicas.....	112
4.3 A seleção dos informantes-chave ou sementes.....	120
4.4 A coleta de dados: os desafios e a construção do processo .....	124
<b>5 O AUDIOVISUAL NA PRÁTICA DOCENTE: olhares para o discurso dos professores</b> .....	<b>133</b>
5.1 Educação .....	134
5.1.1 <i>Alguns silenciamentos relativos ao tema “educação em turismo”</i> .....	154
5.2 Audiovisual.....	157
5.2.1 <i>Objetivos do uso do audiovisual</i> .....	157
5.2.2 <i>Usos e dificuldades em relação ao audiovisual</i> .....	167
5.2.3 <i>Os silenciamentos concernentes aos temas do audiovisual e do turismo</i> .....	185
5.3 O lazer na educação superior em Turismo: “não só possível, como necessário”.....	187
5.3.1 <i>Os silenciamentos concernentes ao tema do lazer</i> .....	197
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>207</b>

<b>REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS.....</b>	<b>224</b>
--------------------------------------	------------



## 1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o audiovisual parece ser uma realidade cada vez mais presente junto às pessoas, constituindo uma vivência de lazer bastante popularizada. Por um lado, pode possibilitar aprendizados; por outro lado, o audiovisual é alvo de reflexões em torno da sua capacidade de apresentar leituras enviesadas da realidade.

Alguns autores consideram que, há alguns anos, prevalece o paradigma da “sociedade da imagem”, caracterizada pela predominância imagética (FRIDMAN, 1999). E isso se torna ainda mais perceptível ao se pensar que o turismo, enquanto um produto “intangível” (MANCINI; COSTA; GUILLEN, 2017), acaba por depender muito da dimensão visual, sobretudo na tomada de decisão quanto à viagem. Isso porque as imagens podem transmitir segurança, bem como estimular os sonhos daqueles que se farão presentes na localidade turística.

Augé (1998) entende que a imagem possui importante centralidade no turismo, visto que a busca por novos ícones é um recorrente anseio por parte dos visitantes. Tal demanda torna-se, assim, um dos temas relevantes no debate na área do turismo, visto haver um intenso sistema de produção e distribuição de imagens, visando estimular deslocamentos.

Importa considerar que a imagem é compreendida aqui, tal como Tacussel (2006 *apud* MONTARDO, 2006), como uma produção icônica capaz de remeter a uma representação. Essas representações seriam de duas naturezas: aquelas imagens que seriam a cópia daquilo que conseguimos ver e outras representativas de algo que nem sempre estaria acessível à vista, como, por exemplo, a imagem do medo ou do amor, expressões essas relacionadas a sentimentos. Relativamente às articulações entre audiovisual, imagens e turismo, parece oportuno mencionar a contribuição de Gunn (1972), ao explicitar a relevância que as produções audiovisuais possuem para a centralidade da imagem no turismo.

Para o autor, existiriam dois tipos de imagens: as orgânicas, provenientes de fontes não relacionadas explicitamente aos interesses turísticos, como filmes, livros e revistas; e as imagens induzidas, resultado de esforços publicitários visando a promoção de um destino. Nesse sentido, Gunn (1972) considera que os meios capazes de apresentar imagens orgânicas poderiam ter um impacto até maior junto às pessoas, pois tenderiam a ser percebidos como agentes mais autônomos na

formação e na difusão de valores ligados a um destino, na medida em que não assumiriam explicitamente uma posição de defesa ou de persuasão explícita da localidade.

Se, por um lado, as imagens tendem a contribuir para a conformação de dados imaginários junto à sociedade (MONTARDO, 2006), têm sua existência, por outro lado, determinadas pelo próprio imaginário. Ou seja, os conjuntos de imagens vigentes na sociedade seriam o resultado, não apenas o suporte do imaginário, contribuindo assim para a construção dessa atmosfera sociocultural que circunda os indivíduos, ou dessa cultura de um dado grupo (MAFFESOLI, 2001). Isso, de certo modo, explica o porquê de dadas representações audiovisuais encontrarem audiência junto ao público, na medida em que produtores e expectadores compartilhariam com dadas referências socioculturais presentes nas sociedades.

Diante da consideração de que a contemporaneidade evidencia o papel do olhar em suas práticas culturais, Gastal (2005) afirma que a ascensão de novas tecnologias ligadas à imagem disponibilizou um grande acervo imagético para as pessoas. Mas, essa peculiaridade do mundo atual não residiria apenas numa profusão imagética. Antes, é a relação dos indivíduos para com a imagem que se transformou, na medida em que a abundância e a grande velocidade desses signos fizeram com que houvesse um deslocamento na maneira pela qual as pessoas se relacionam com o espaço à sua volta. Do ter, isto é, do tocar, do sentir, do pegar, o referencial primário dos sujeitos se deslocou para uma predominância da estética na vida social, como uma consequência da própria hegemonia do visual. Não por acaso, Charney e Schwartz (2004) compreendem o cinema, no fundo o próprio audiovisual, como uma estética afim à excitação e à estimulação visual, fenômenos presentes e marcantes da vida cotidiana atual.

Nessa reorganização da vida social, inclusive do lazer, a partir de uma profusão imagética, surge ainda a possibilidade de dissociar a experiência sensorial do desfrute estético. Ou seja, seria possível, a partir de um acervo de imagens, geralmente em movimento, aguçar os sentidos em relação a dado local ou realidade sociocultural, sem, contudo, ali estar presencialmente de imediato, fato esse que tenderia a afetar sobremaneira o turismo. Tacussel (2006 *apud* MONTARDO, 2006) assinala que o acesso a esse grande acervo de imagens favorece inclusive a uma presentificação da vida cotidiana. No fundo, uma permanente vivência do presente, que não só permite o acesso a um lastro muito diversificado de representações do

mundo, como também pode gerar um certo distanciamento presencial de dados contextos, como, por exemplo, o bairro em que se vive e de vínculos geograficamente próximos, como vizinhos.

A potência do audiovisual como um difusor de imagens de localidades ganha intensidade, na medida em que não só a imagem a ser difundida pode ser tratada, como também pode ganhar o uso de trilhas sonoras (PEREIRA NETO; SCHMIDLIN, 2013), de maneira a estimular dadas sensações junto ao público. Além disso, os autores consideram que, num cenário de crescente competitividade entre destinos turísticos, expressões audiovisuais tendem a ser cada vez mais acionadas para a atração de turistas, inclusive aqueles associados a um turismo induzido por filmes (ROELSH, 2009).

Um outro aspecto posto neste debate estaria ligado à certa dissonância entre o papel que as imagens têm atualmente e o espaço dado a elas em sala de aula, ainda que seja possível considerar a existência de uma civilização fortemente perpassada pela imagem (GASTAL, 2005). Embora ela não prescindia de outros códigos, como a escrita, não oblitera outras possibilidades, mas, antes, favorece uma nova articulação entre a imagem e a escrita (MARTÍN-BARBERO, 2009).

Gastal (2005) salienta que a visualidade centrada nas imagens é capaz mesmo de organizar muitas experiências dos sujeitos na sociedade. Pires e Silva (2014) não só corroboram com essa tese, como afirmam algo mais: que passariam a ser múltiplas as formas de aprender, de se desenvolver o conhecimento e de difundir os saberes em virtude das possibilidades de uma sociedade em rede. Aliás, as situações supracitadas podem ser inseridas em um debate muito mais amplo sobre o audiovisual e a educação, inclusive com reflexos na docência de Turismo. Percebe-se que, se de um lado, emergem reflexões relativas à importância do cinema no processo formativo de futuros profissionais egressos de cursos superiores (PETERS, 1961; DUARTE, 2002; MORIN, 2000; SILVA; DAVI, 2012; BOTELHO, 2014), visualiza-se, por outro turno, um conjunto de tensões que tendem a dificultar o uso de produções audiovisuais ao longo do Ensino Superior. É possível inclusive perceber a existência de limitações quanto aos usos da televisão, dos vídeos e dos *smartphones*, por exemplo, no processo de ensino-aprendizagem (OROZCO GÓMEZ, 2006).

Essas dificuldades se dão por múltiplas razões. Há limitações concernentes à infraestrutura, como apontado por Christofolletti (2009), restrições relativas ao uso

em decorrência de articulações políticas, como lembra Medeiros (2016), ou ainda limitações didático-pedagógicas ligadas ao audiovisual na educação, tal como apreendido por Silva e Davi (2012).

Para além do já exposto, é relevante considerar que a formação docente universitária também se efetiva a partir de vivências pessoais, inclusive do lazer dos próprios professores<sup>1</sup> de Magistério Superior (ALMEIDA, 2016; MONTENEGRO, 2019). Portanto, não há como desconsiderar que o audiovisual, enquanto uma vivência possível do lazer, tenda a se fazer presente também nos hábitos de boa parte dos docentes e dos discentes universitários. Nesse sentido, Montenegro (2019) considera que a formação cultural dos professores na atualidade é muito associada aos meios de comunicação em massa, o que afeta diretamente a trajetória formativa desse profissional. Para o pesquisador supracitado, o processo de vivenciar diferentes experiências culturais, assentadas em distintas linguagens, não só permite ao docente se aproximar daquilo que é produzido socialmente, como também oportuniza que ele diversifique seu acervo de conhecimentos e recursos, de maneira a enriquecer a sua ação pedagógica.

Ainda no que tange aos educadores, importa considerar que são permanentes os dilemas vivenciados por eles na contemporaneidade, inclusive no campo do audiovisual. Ao pensar os filmes, Fischer (2007, p. 298) considera que “talvez um dos trabalhos pedagógicos mais revolucionários seja o que se refere a uma ampliação do repertório de professores, crianças e adolescentes, em matéria de cinema [...]”. Paradoxalmente, Orozco Gómez (2005) chega a considerar que vigora certo desconhecimento, por parte dos professores, no que diz respeito às relações possíveis entre os meios de comunicação, as tecnologias de informação e a educação. Inclusive, segundo o pesquisador, a maioria das práticas que se valem da imagem serviria para dar suporte aos discursos oral ou escrito, legitimados socialmente para a transmissão de conhecimentos. Já ao refletir sobre a adoção de filmes no cotidiano educacional, Couto (2013) constata haver a recorrência da

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que este trabalho reconhece um valor sociocultural que perpassa a convenção da norma culta padrão na língua portuguesa, especialmente no que concerne a flexão de número de substantivos de diferentes gêneros, na medida em que, no plural, os termos “professor” e “professora”, bem como “educador” e “educadora”, usualmente flexionam no plural na forma masculina (Os professores, os educadores). Porém, com o intuito de manter a fluidez da leitura, optou-se, ainda que com ressalvas, pela manutenção dessa flexão, tomando-se o cuidado de reconhecer que sempre haverá professores e professoras, educadores e educadoras. A mesma linha de raciocínio se faz presente quando do uso dos termos no singular, mantendo-se normalmente os vocábulos no masculino.

perspectiva ilustrativa de conteúdo na educação superior, o que naturalmente reforça a ênfase sobre os textos escritos, que careceriam de “exemplificações”.

Assim, há de se problematizar que alguns possíveis benefícios do audiovisual na educação não estariam dados inerentemente, não sendo, portanto, uma consequência automática da adoção desse recurso. Tal ação carece de reflexões, como, por exemplo, as intencionalidades dos docentes, o tipo de programa ou vídeo exibido, as leituras realizadas pelos discentes e a abertura a possibilidades outras de trabalho.

Ao passo em que se tem um cenário educacional cuja presença do audiovisual é reiteradamente assinalada como uma possibilidade factível no contexto de ensino-aprendizagem, sobretudo em decorrência da Pandemia da COVID-19 que acometeu o mundo a partir do segundo semestre de 2019, se vislumbra que a formação dos professores muitas vezes se faz com lacunas nessa seara.

Enquanto há um crescente movimento de se vivenciar o lazer a partir do audiovisual, se percebe haver ainda críticas a essas práticas, tidas como “comerciais”, “alienantes” ou “superficiais”.

Num contexto de crescente mediação do mundo pelas imagens, com impactos até mesmo no turismo, existe, por outro lado, práticas educativas que inibem a presença de novas tecnologias da informação e da comunicação e do audiovisual no ensino.

Se, de um lado, tem-se o reconhecimento quanto à importância do futuro turismólogo ter contato com referenciais artísticos e ser capaz de pensar criticamente os diversos contextos culturais, como proposto pelas próprias Diretrizes Curriculares da área, percebe-se, por outro turno, uma primazia de uma forma de ensino-aprendizagem na educação superior que prioriza os conteúdos, bem como certa escassez de produções científicas associando ensino superior em Turismo e audiovisual.

Nesse intrincado cenário, indaga-se: De que maneiras os recursos audiovisuais têm sido empregados por professores de cursos de graduação em Turismo?

Essa inquirição primária pode ser desdobrada em outras perguntas, que guiam este trabalho: Em suas aulas, como os professores articulam o uso do audiovisual com outras metodologias de ensino? Que dilemas são vivenciados pelos docentes quanto ao uso do audiovisual e quais as alternativas vislumbradas para

enfrentá-las? Quais são as opções audiovisuais escolhidas pelos professores e quais seriam as razões que levariam os educadores a privilegiar tais opções? E que compreensões possuem acerca das articulações da educação com o lazer?

Levando-se em conta tais questionamentos, este trabalho tem o seguinte **objetivo geral**: Investigar de que maneiras o audiovisual tem sido empregado por professores de cursos de graduação em Turismo de Instituições de Ensino Superior no Brasil. E, no que tange aos **objetivos específicos** desta investigação, eis que eles seriam os seguintes:

- i) Compreender de que maneiras as produções audiovisuais se articulam com as práticas de ensino dos docentes.
- ii) Detectar as motivações, os desafios e as escolhas por determinadas produções, bem como formas de utilização.
- iii) Discutir se eles percebem que o uso do audiovisual em sala de aula qualifica o lazer da comunidade acadêmica envolvida.

Sob outros termos, o interesse deste trabalho é, portanto, identificar como as diferentes produções audiovisuais, como filmes, séries, entrevistas e outros programas de TV se fazem presentes no cotidiano da relação de ensino-aprendizagem de cursos de graduação em Turismo. Isso já considerando também a relevância do audiovisual no processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto, quando, ao que parece, parte das relações entre docentes e discentes passou a ser mediada por plataformas capazes de congregam imagem e som.

### 1.1 Justificativa

Quanto às **justificativas** para a realização desta pesquisa, duas situações foram determinantes para o ensejo em investigar, ao longo do Doutorado em Estudos do Lazer, a presença de aspectos audiovisuais na prática docente em cursos superiores de Turismo: certa escassez de pesquisas ligadas à presença do audiovisual em cursos de graduação em Turismo e alguns desafios vivenciados pelo pesquisador em seu cotidiano docente.

No que tange às pesquisas relativas à presença do audiovisual em cursos de Turismo, nota-se que, embora existam algumas investigações, seu alcance é reduzido. Parte dos estudos analisa o uso de filmes em disciplinas isoladas da graduação, como apontado pelo trabalho de Clemente Júnior (2017); outra parcela

se destina a inventariar filmes passíveis de serem utilizados no curso de Turismo, tal como realizado por Astorino (2019). Uma terceira via ao se pensar o audiovisual na graduação foi discorrer sobre experiências pontuais em cursos destinados a professores e estudantes da área, viés esse apresentado nos trabalhos de Silva, Moreira e Perinotto (2013), bem como por Mancini, Costa e Guilen (2017).

Além disso, ao se observar as pesquisas sobre o audiovisual no ensino superior, se percebe que o lazer é pouco refletido nessas investigações, quando não silenciado. E, quando é levado em consideração, é pensado, em muitos casos, de uma maneira dicotômica, isto é, os filmes ou seriam encarregados de promover o prazer e o relaxamento ou deveriam ser alvo de abordagens mais refinadas na sala de aula, tal como se percebe, por exemplo, nos trabalhos de Napolitano (2003) e Christofolletti (2009).

Dessa forma, esta pesquisa procura avançar no debate acerca dos vínculos da educação e do lazer, tomando como eixo de análise o audiovisual, não mais restringindo o lazer a uma atividade ou uma dinâmica, tampouco alocando-o em uma disciplina sobre o tema. Assim, busca-se compreender como os diferentes sujeitos envolvidos, sobretudo os professores, visualizam a presença e o potencial desse fenômeno sociocultural ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, não apenas nesses “lugares comuns” aos quais o lazer é normalmente vinculado, até porque se vislumbra que ele pode vir a ser algo mais permanente e contínuo na educação superior. Isso porque ele poderia fazer parte de um processo ligado ao próprio questionamento de uma educação centrada nos conteúdos, nos professores e nas exposições orais.

Outrossim, observa-se que não foi identificada uma pesquisa capaz de pensar o uso do audiovisual para além de experiências pontuais em cursos ou disciplinas ou, ainda, que ultrapassassem a inventariação de filmes com interesses para a área de turismo. Até por isso, entende-se que esta pesquisa carrega consigo um certo caráter de ineditismo, na medida em que não só procura investigar o uso do audiovisual em cursos de diferentes graduações em Turismo, como também procura compreender o uso dessa linguagem ao longo do tempo. Ou seja, busca considerar diferentes momentos das trajetórias dos docentes, inclusive contemplando os usos do audiovisual durante o ensino remoto desencadeado pela Pandemia da COVID-19.

A segunda justificativa para se empreender esta pesquisa decorre de minha experiência<sup>2</sup> docente no Curso de Turismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), especialmente no que tange às disciplinas oferecidas na Graduação, entre 2011 e 2017, a saber: *Fundamentos do Lazer e Patrimônios Culturais & Turismo*. Nelas, eu sempre me fazia valer de filmes, palestras gravadas durante encontros de Educação e, por último, programas de televisão.

Quanto aos filmes, se, em *Fundamentos do Lazer*, era de praxe exibir *O nome da Rosa*<sup>3</sup>, em *Patrimônios Culturais*, quase sempre havia a projeção de *Narradores de Javé*<sup>4</sup>. Já as gravações de palestras exibidas contavam, em geral, com a explanação do educador português José Pacheco durante encontro com professores na Universidade Federal do Paraná, campus litoral, em 2012. Ao lançar mão dessa gravação, pretendia-se suscitar questionamentos sobre a possibilidade de se romper com certas tradições educacionais, como a centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, a ênfase nos conteúdos, a avaliação centrada em aspectos ligados à memorização de conceitos, a predominância do texto escrito em sala de aula e o diminuto espaço para a metodologia de projetos na educação superior. Ademais, eventualmente, se tinha a exposição de palestras ligadas à Cultura e ao Patrimônio Cultural, sobretudo do pesquisador Ulpiano Bezerra de Menezes. Além disso, era frequente o uso de programas televisivos, sobretudo do *Globo Rural*, que vai ao ar aos domingos pela manhã na Rede Globo, especialmente para tratar elementos do patrimônio cultural no Brasil.

Ademais, durante a minha vinculação junto à Coordenação da Graduação em Turismo, da UFJF, entre outubro de 2012 e janeiro de 2016, passo a participar de fóruns relativos à discussão de questões caras à graduação, dentre elas as metodologias de ensino, como o Núcleo Docente Estruturante (NDE), esfera

---

<sup>2</sup> O único momento deste documento em que se lança mão da primeira pessoa do singular é esta sequência de parágrafos concernente às razões que levaram o pesquisador a se interessar pelo tema desta investigação.

<sup>3</sup> O filme *O nome da rosa* foi lançado em 1986, a partir do romance homônimo de Umberto Eco. Foi dirigido por Jean-Jacques Annaud, sendo estrelado por Sean Connery. O filme retrata a tensa relação entre religiosidade e as artes na Idade Média, tendo como pano de fundo um conjunto de crimes ocorridos num mosteiro medieval, o que demanda a presença de um padre franciscano especializado na resolução de mistérios dessa natureza.

<sup>4</sup> Drama brasileiro lançado em 2003, dirigido por Eliane Caffé, que retrata a mobilização da comunidade que habita a cidade de Javé, que seria acometida por uma enchente em decorrência da construção de uma represa, para salvar a região de uma inundação. Para isso, buscaram registrar materialmente as memórias dos moradores, com vistas a barrar a represa, alegando serem detentores de um patrimônio cultural excepcional, não contando, entretanto, com os desvios do responsável pelo registro, Antônio Biá (José Dumont).



consultiva composta por cinco docentes que visava dar suporte à Coordenação de Curso no que tange a aspectos didático-pedagógicos, o Conselho de Unidade e o Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD). A despeito de se identificar nesses espaços a presença de menções concernentes às artes e a experiências em torno do audiovisual em sala de aula, nem sempre tais considerações eram problematizadas mais a fundo, seja pela ausência de tempo, face às diversas pautas existentes dessas reuniões, seja por, muitas vezes, serem encaradas apenas como uma forma de se “ilustrar conteúdos”. Embora houvesse experiências ligadas ao audiovisual na graduação, parecia haver pouco espaço para a reflexão e trocas de percepções em torno dessas práticas com outros docentes, bem como a ausência de fóruns em que se pudesse realizar debates acerca dessa iniciativa.

Posto isso, importa considerar que, além deste capítulo introdutório, esta investigação contará com mais cinco capítulos.

No capítulo 2, “Educação em Turismo, lazer e audiovisual”, além da realização de um breve histórico dos cursos de graduação em Turismo, são debatidas alternativas para a presença do audiovisual na educação superior, bem como se busca compreender possíveis ausências dessa linguagem. No capítulo há ainda a discussão em torno de como educação e lazer podem se articular para além de fenômenos estanques. Nesse momento, abrir-se-á espaço para o levantamento de possibilidades metodológicas presentes na educação superior, buscando perceber as articulações da ludicidade em sala de aula.

No terceiro capítulo, serão discutidas as interfaces, tensões e possibilidades de se pensar o turismo e o audiovisual. Há especial interesse no debate pelo tema do consumo e como essa prática simbólica e econômica, ao perpassar o turismo, merece ser mais bem compreendida.

Já o quarto capítulo será dedicado ao detalhamento das escolhas metodológicas levadas a efeito ao longo desta investigação. Contudo, de antemão, importa realçar que esta investigação se pautou numa pesquisa bibliográfica, numa pesquisa documental e em entrevistas semiestruturadas com 34 professores de cursos de graduação de Turismo do Brasil. Quanto à pesquisa bibliográfica, ela se deteve nos seguintes assuntos: educação superior em Turismo, o audiovisual na educação superior, lazer e educação, lazer e entretenimento, além do turismo induzido por filmes. Quanto à pesquisa documental, ela se deteve basicamente em

relatórios do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) do Curso de turismo e projetos pedagógicos de alguns cursos de graduação do país.

O capítulo 5 é reservado ao debate dos resultados advindos das entrevistas, enriquecido dos aportes oriundos do referencial teórico do trabalho e dos documentos analisados, de maneira a melhor problematizar os dados coletados.

À guisa de conclusão, emergem as considerações finais no sexto e último capítulo, momento em que não só se tem uma síntese dos principais pontos identificados na investigação, como um retorno aos objetivos anteriormente propostos, para, na sequência, tentar explicitar os resultados ligados a cada um desses objetivos.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TURISMO, LAZER E AUDIOVISUAL

Este capítulo visa debater possibilidades e desafios no que tange à Educação Superior em Turismo, o lazer e o audiovisual. Num primeiro momento, será realizado um histórico sobre a trajetória dos cursos superiores de Turismo, buscando salientar aspectos mais específicos da educação praticada nessa área de ensino. Na sequência, se problematizará os vínculos do lazer com a educação superior na área, procurando evidenciar tensões e diálogos entre esses campos. Por fim, se discute como o audiovisual pode se fazer presente na educação superior.

### 2.1 Educação superior em Turismo no Brasil: breve histórico e questões didático-pedagógicas

Nesta seção, espera-se apresentar, sinteticamente, a trajetória dos cursos superiores em Turismo no país, buscando salientar o atual panorama dessa formação em nível de graduação. Além disso, são discutidos alguns dos desafios ligados à docência nesse setor, tendo como pano de fundo a própria configuração das universidades brasileiras e o marco legal para a área, sobretudo as diretrizes curriculares de Turismo. Na sequência, são evidenciados alguns dados oriundos do Relatório do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) da área de Turismo de 2018. A finalidade dessa contextualização é trazer informações atuais acerca da distribuição dos cursos no país, o papel das instituições públicas e privadas, as percepções de discentes e docentes quanto a questões ligadas ao audiovisual em sala de aula, como infraestrutura, manuseio de novas tecnologias de comunicação e informação, bem como identificar se os estudantes visualizam iniciativas em torno do lazer nos ambientes universitários.

Os primeiros cursos superiores de Turismo no Brasil remontam à década de 1970. Há de considerar que, à época, havia no país uma política de estímulo à criação de cursos profissionalizantes, o que fez com que a maioria dos cursos de graduação em Turismo se iniciasse em instituições privadas, aproveitando-se, assim, dos incentivos governamentais (DENCKER, 2006). Importa considerar ainda que os primeiros cursos tinham como eixo central o planejamento turístico, até porque vigorava no país um entendimento que ressaltava a importância do planejamento dessa área, sobretudo entre 1980 e 1985, quando as políticas públicas

passam a considerar o turismo como um agente de desenvolvimento (HENZ; LEITE; ANJOS, 2010). Segundo os autores supracitados, esse aspecto ligado à operacionalização do turismo acabou por dar um menor espaço à reflexão humana e à possibilidade de maior aguçamento de um espírito crítico junto aos discentes naquele momento.

Já na década de 1980, houve certa estagnação quanto à abertura de cursos superiores de Turismo, sobretudo em decorrência dos problemas econômicos vivenciados pelo país naquele período. Esse quadro se modifica a partir dos anos de 1990 e início dos anos 2000, quando há um crescimento significativo de graduações, sobretudo em instituições privadas, num contexto de abertura a novas modalidades de cursos, tal como consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Para se ter uma ideia mais precisa acerca do grau de crescimento de cursos na área de Turismo, Ramos *et al.* (2011) atestam que, em 2005, as graduações de turismo e afins chegaram a 697 cursos. Cenário bem diferente das décadas anteriores, na medida em que um levantamento publicado por Matias (2002) apontava 25 cursos de Turismo e/ou Hotelaria no final da década de 1980, passando para 60 cursos de Turismo em 1997 (RAMOS *et al.* 2011, p. 782).

Aliás, na área do Turismo, esse aumento causou um efeito colateral relevante: fez com que se conformasse um excesso de oferta de cursos de graduação, com reflexos até os dias atuais. Dentre esses desdobramentos, a existência de um significativo contingente de turismólogos formados sem, entretanto, ter acesso ao mercado de trabalho no Turismo.

Outro ponto digno de reflexão quando se pensa nessa vertiginosa expansão diz respeito à qualidade desses cursos. Lara (2010) aponta que, diante de um cenário de explosão de vagas, nem sempre havia docentes bem-preparados para a assunção das turmas, comprometendo, em alguns casos, o próprio ensino ministrado.

Todavia, a partir de 2008, após forte crescimento, começa a haver um declínio dos bacharelados de Turismo, especialmente aqueles oriundos das instituições privadas de ensino superior. Concomitantemente a isso, passa a haver uma maior oferta de vagas em instituições públicas, o que parece ter sido importante para melhorar a qualidade do ensino na área.

Com vistas a se obter um panorama mais recente do quadro de cursos de Turismo no Brasil, optou-se por realizar uma prospecção de dados concernentes às

graduações junto ao relatório oriundo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) da área de Turismo de 2018. Optou-se por essa fonte por ser oficial, na medida em que os cursos em operação regular no país, necessariamente, carecem de inscrever estudantes para o exame. É diferente, por exemplo, da situação quando se consulta a listagem de cursos de turismo ativos no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, do Cadastro e-MEC, disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/>, na medida em que parece haver ali apenas a sinalização quanto ao *status* jurídico dos cursos, isto é, se estão ativos ou não junto aos órgãos de regulação da Educação Superior.

Para se ter uma ideia da discrepância entre os dados do ENADE e os de cursos de Turismo (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos) ativos no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, eis uma amostra: enquanto o relatório do ENADE 2018 apresentava 99 cursos regulares de Turismo, o portal E-Mec apresentava 272 cursos ativos de Turismo no dia 10 de junho de 2021 (BRASIL, 2021a)<sup>5</sup>. Assim, embora um dado público, ao olhar criticamente para as informações do e-MEC, acredita-se que ele acabe por apresentar inconsistências, visto que, embora haja uma gama maior de cursos ativos ali, na prática, entretanto, eles não se encontram em operação, seja por ausência de procura, seja por opção da mantenedora em não ofertar regularmente vagas para Turismo. Ou, ainda, por se encontrarem em processo de extinção.

Posto isso, segundo os dados do relatório publicado em 2019, dos 99 cursos superiores em funcionamento nesta área, apenas dois deles eram exclusivamente a distância, embora Guimarães *et al.* (2020) tenham identificado posteriormente três cursos exclusivos dessa modalidade, o que pode sinalizar que esse número já tenha, inclusive, aumentado, especialmente de cursos tecnológicos, algo, aliás, perceptível na consulta ao Sistema E-Mec. Isso porque se notou que, de 2019 para cá, pelo menos 11 cursos tecnológicos, sendo nove à distância, parecem ter sido habilitados, porém sem nenhuma turma em andamento, denotando que há um crescimento dessa modalidade de ensino, quase que exclusivamente ofertada por instituições privadas e, em menor quantidade por Institutos Federais (BRASIL, 2021).

---

<sup>5</sup> BRASIL. **Relatório Consulta Pública Avançada Curso 11\_15\_55**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Além disso, parece haver um certo crescimento da modalidade do ensino a distância, visto que cursos presenciais também têm lançado mão dessa possibilidade (GUIMARÃES *et al.*, 2020), ainda que Pimenta (2015) aponte haver ainda não só certa resistência em relação a essa modalidade de ensino, como também desconhecimento acerca de suas possibilidades. A pesquisadora registra ainda a fragilidade das políticas públicas ligadas a esse tipo de ensino, razões que podem explicar essa diferença entre cursos a distância e cursos presenciais. Para efeito de melhor compreensão, no portal E-Mec, dos 272 cursos de Turismo em atividade no país, 49 constam como a distância. E, em alguns deles, é assinalada a informação de que turmas não foram iniciadas. Uma hipótese para tal situação é que os processos de autorização de parte desses cursos são recentes, denotando, portanto, uma tendência de crescimento da modalidade, sobretudo em sua feição de cursos tecnológicos.

Deixando o banco de dados do Portal E-Mec e retornando ao relatório do último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, volta-se ao universo de 99 cursos de graduação em Turismo no ano de 2018 que consubstanciam o banco de dados do relatório, ou seja, se encontravam em pleno funcionamento e, conseqüentemente, formando turismólogos. Infere-se que, embora haja o quantitativo atual de 272 cursos em atividade, apenas 99 deles se encontravam com turmas regulares aptas a realizar o exame naquele momento.

Posto isso, a partir de dados do último Exame, 47 cursos participantes (47,5%) são de instituições públicas e 52 (52,5%) provêm de instituições privadas. Quando se observa, contudo, o Relatório do ENADE de 2015, publicado em 2016, percebe-se que, naquele momento, eram 142 os cursos avaliados, sendo que 94 deles (66,1%) provinham de faculdades, centros universitários ou universidades privadas (BRASIL, 2016). Ou seja, num intervalo de 3 anos, houve um decréscimo de 47 cursos de instituições privadas, ao passo que houve uma tendência de pequeno crescimento nas instituições públicas, saltando de 48 cursos, em 2015, para 52 em 2018.

A despeito desse quadro de decréscimo, chama a atenção, a partir da consulta ao banco de dados do E-Mec, que parece haver nos últimos anos, como já manifesto, uma crescente habilitação de cursos tecnológicos. Talvez possa estar havendo uma reconfiguração da oferta de cursos, com uma concentração maior

dessa modalidade de graduações em instituições privadas, ao passo que os bacharelados tenderiam a se fazer mais presentes em instituições públicas.

Quanto aos professores de instituições privadas, é possível considerar que eles se veem pressionados pelo recuo da área nessas organizações. Já a educação levada a efeito pelos educadores de instituições públicas passa a ter uma crescente importância do ponto de vista estatístico, visto haver um aumento dos cursos superiores de IES públicas. Além disso, há um impacto do ponto de vista qualitativo, na medida em que aspectos como a tríade ensino-pesquisa e extensão, em tese, tendem estar mais presentes no percurso formativo dos discentes. Nesse cenário, compreender como o audiovisual se articula com essas duas tendências pode contribuir para compreender como esse aspecto dialoga com as metodologias de ensino vigentes, com os currículos levados a efeito, bem como as leituras de mundo realizadas nessas graduações.

Dos 99 cursos de Turismo avaliados no ENADE 2018, 69 (69,7%) eram advindos de universidades, ao passo que 19 cursos (19,2% do total) provinham de faculdades e sete eram ofertados por centros universitários (7,1% do total). Já os CEFET ou IF's apresentaram quatro cursos, o que, naquele momento, correspondia a 4,0% do total (BRASIL, 2019a). Tal dado, portanto, permite inferir que há uma maior concentração de cursos em Universidades.

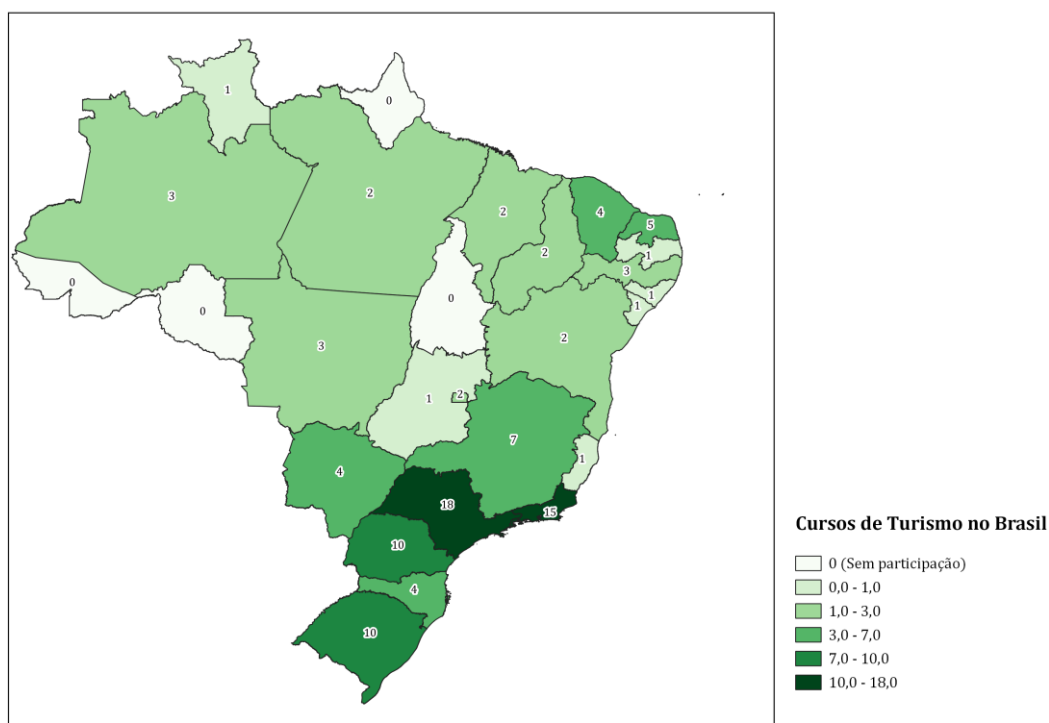
E, ao se lançar um olhar para a proporção de cursos de instituições públicas em relação ao total de cursos em alguns estados, nota-se o estratégico papel da universidade pública na formação de profissionais de Turismo em diversas localidades. Um dos exemplos é o estado da Bahia que, atualmente, possui dois cursos superiores presenciais de Turismo, a saber: Turismo e Hotelaria, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, do Instituto Federal baiano (IFBAIANO), Campus Uruçuca. A mesma situação em Goiás, que, com dois cursos de Turismo, conta com uma Graduação de Turismo e Patrimônio junto à Universidade Estadual de Goiás (UEG), e o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

É importante salientar ainda a distribuição geográfica dos cursos de Turismo no país, de maneira a perceber eventuais desigualdades concernentes à oferta de vagas na área no Brasil. Segundo os dados de 2018, dos 99 cursos avaliados pelo Exame, 41 cursos, ou 41,4% do total nacional, provinham da região Sudeste. Por

sua vez, tanto as regiões Nordeste e Sul contavam com 21 cursos cada, correspondendo a 42,4% do total de cursos. Já a região Centro-Oeste tinha dez cursos (10,1%), ao passo que a região Norte possuía, naquele momento, seis, isto é, 6,1% do total (BRASIL, 2019a).

O relatório apresenta ainda um mapa que permite visualizar a distribuição dos cursos por unidade da federação, aqui reproduzido com vistas a facilitar a percepção relativa à concentração dos cursos por estado.

Figura 1 – Cursos de Turismo participantes do ENADE 2018 por Unidade da Federação



Fonte: Adaptado de: MEC/Inep/Daes - Enade/2018; BRASIL, 2019a, p. 27.

Primeiramente, chama a atenção que é possível identificar algumas alterações nos dados evidenciados na Figura 1. A título de exemplo, o fato do Estado de Goiás ter hoje duas, não apenas uma graduação em Turismo. Além disso, o fato de se ter ciência da extinção de ao menos uma graduação de Turismo no Rio Grande do Sul.

Todavia, chama a atenção dos dados da região Sudeste não apenas a concentração relativa à maior parte dos cursos do país, como também o fato de ser a única das regiões em que havia mais estudantes oriundos da iniciativa privada do que advindos de instituições públicas. Uma hipótese para isso é que parece haver



nessas regiões não só um grande contingente populacional, como também melhores indicadores de renda em relação ao restante do país, algo capaz de estimular a concentração dessas instituições privadas nessa região.

A despeito desse panorama ligado à distribuição e à origem dos cursos, é importante para esta pesquisa refletir também sobre as questões didático-pedagógicas na área do Turismo. Até porque,

[...] a maioria das publicações que trata deste assunto limita-se à apresentação cronológica de criação dos cursos de Turismo no Brasil, apresentando poucas informações que possam enriquecer o estudo sobre a formação profissional e acadêmica na área do Turismo (GOMES *et al.*, 2009, p. 6).

A partir da citação anterior, parece haver certa tendência das publicações ligadas à reflexão sobre cursos de turismo no Brasil, aqui consultadas, de priorizar aspectos históricos, como a formação do primeiro curso, a evolução das graduações e as conjunturas política e econômica subjacentes à criação dessas graduações. Todavia, dois outros aspectos importantes tendem a ser obliterados em muitos desses trabalhos: a distribuição geográfica dos cursos e os aspectos didático-pedagógicos relativos ao ensino de Turismo. Se o primeiro item já foi abordado anteriormente, oportuno se faz tratar do segundo aspecto, intimamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios ligados à educação superior em turismo surgem logo no início do processo de conformação da área no Brasil. Ao analisar o contexto dos cursos de Turismo nos anos de 1990, a questão da docência de turismo já se constituía num problema (MATIAS, 2002). Já numa investigação mais recente, Silva, Holanda e Leal (2019) atestam que existe inclusive um desalinhamento entre aquilo que é ensinado nos cursos superiores e as necessidades das organizações, quadro esse que tende a gerar dificuldades profissionais.

Nessa esteira, Sogayar e Rejowski (2011) reforçam que a formação de um corpo docente capaz de atender a demanda dos cursos seria um dos desafios estruturantes da área, além da imagem do curso perante a sociedade e a ambiguidade em torno do cerne da formação. Além disso, existiria outro problema que acomete o setor: a discrepância entre os salários e as atividades passíveis de exercício pelo turismólogo.

Quanto à educação, não parece crível considerar que desafios no campo da docência superior estejam circunscritas aos cursos de turismo. Antes disso, importa destacar que o próprio profissional de educação superior no Brasil é, muitas vezes, acometido por um conjunto de percalços, como o excesso de trabalho.

Ao se pensar os impactos de uma jornada de trabalho muito ampla junto à vida dos docentes, nota-se, inclusive, consequências para o usufruto do lazer, não só um dos componentes constituintes do percurso formativo de professores, como também uma vivência importante para os sujeitos. Segundo Souza, Alvez e Figueireiro (2017), numa conjuntura em que educadores têm que assumir vários compromissos administrativos, como feitura de relatórios e pareceres, além de possuírem uma carga horária alta, há indícios de que haja impactos do trabalho inclusive em outras esferas da vida dos docentes, algo, aliás, também percebido na pesquisa de Montenegro (2019).

Segundo dois docentes de universidades públicas:

Você fica preso na lógica né, você trabalha, tudo que você trabalha na universidade aí você publica então aí vai mais uma carga horária que nunca é contabilizada e aí não é só isso também né, porque tem casa, tem família né, e aí tem outras responsabilidades, aí você vai somando tudo isso e se perde e eu digo que eu durmo pouco por causa disso. (Docente A)

De uns dois anos para cá eu não tenho conseguido fazer de repente tudo o que eu gostaria. (Docente B). (MONTENEGRO, 2019, p.1744).

Os depoimentos acima revelam alguns aspectos interessantes: primeiro diz respeito a haver uma espécie de infiltração de uma lógica de mercado junto ao trabalho docente, na medida em que existe um apelo crescente à produtividade. Outro elemento passível de debate é referente às críticas passíveis de serem feitas ao entendimento de lazer como “tempo livre” (GOMES, 2011), visto que não parece haver plena autonomia e liberdade dos sujeitos para se experienciar o lazer, em que pese, como os casos mencionados, um excesso de trabalho capaz de perpassar até mesmo outros momentos da vida desses professores.

Ademais, é pouco provável que os educadores supracitados possam pensar num lazer desvinculado de outras esferas da vida social, como a família e o trabalho, ainda que, em tese, não estejam junto aos familiares ou trabalhando. Ao que parece, o trabalho invade psicológica e fisicamente esses sujeitos. É algo, aliás, que vai na contramão da suposição de que o “tempo livre” surgiria como uma espécie de

“suposto tempo de liberdade, de liberação das amarras, obrigações e contradições presentes no mundo do trabalho” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 122). Ou seja, não parece crível conceber o lazer desvinculado plenamente do labor e da própria conjuntura socioeconômica que vigora no mundo contemporâneo, mas, antes, é oportuno procurar compreender como ele se articula, é afetado e influencia tais aspectos.

Além dos desafios supracitados, o docente de Turismo se vê ainda com algumas peculiaridades inerentes ao próprio curso em que atua. Dentre elas, o fato dessa área do saber ser recente, o que denota não haver, ainda, um pleno amadurecimento epistemológico. Isso pode desencadear que o educador tenha um rol um tanto quanto limitado de teorias e/ou um acervo um tanto quanto diversificado de conceitos fundamentais de sua área (PANOSSO NETTO, 2005; SOGAYAR; REJOWSKI, 2011), gerando restrições ou até mesmo certa ambiguidade no trato dos conteúdos.

Todavia, na esteira dessas reflexões, Sogayar e Rejowski (2011) consideram que os cursos de turismo deveriam dispender também maior atenção a essas novas tecnologias. Nesse sentido, compreender como possibilidades de audiovisual se articulam parece interessante, na medida em que ele favorece não apenas leituras diversificadas da realidade, como também se articulam intimamente com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

É importante considerar que não é a pura adoção de novas tecnologias que vá ser capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem algo mais condizente com as necessidades contemporâneas. Nesse sentido, Trigo (1998, p. 180) observa que a educação em turismo carece de ser mais humanística, combatendo preconceitos, indiferenças e a intolerâncias, e menos centrada em “se posicionar sobre métodos, tecnologias e modelos educacionais”. Uma observação carece de ser feita aqui: não parece haver na consideração supracitada uma desvalorização das novas tecnologias, tampouco das metodologias de ensino, mas, antes, compreender que elas podem ser utilizadas a serviço de uma proposta educacional centrada não só nos conteúdos, mas também em valores humanos, como a solidariedade e a ética, no “ser” antes do que no “ter”. Em suma, compreender e ter clareza do que estaria em jogo no processo educacional, usando os recursos de maneira crítica, não eivados de modismos, de forma acrítica ou mediante pressões de dados grupos.

Eis que, dessa maneira, a despeito desse anseio, a posição dos professores, em muitos casos, parece residir em um paradoxo: há, por um lado, o reconhecimento quanto à importância de se educar os discentes para uma formação profissional e humanística; por outro lado, há uma ênfase nos conteúdos visando o aspecto profissionalizante, algo mais associado, aliás, à instrução:

[...] O aluno hoje, o aluno não... o brasileiro em si, ele tem uma deficiência de leitura muito grande. Então, nós docentes, temos que buscar estimular é, e desenvolver estratégias, pra tentar mostrar pro aluno a importância da leitura, né?! A importância de desenvolver esse hábito cotidiano de ler, dependendo menos tempo com televisão, com internet e procurar ler e escrever como habilidades essenciais pra, também futuramente, se tornar profissionais, né, da nossa área (PROFESSOR B *in* BRITO; SOUZA, 2018, p. 94) (Grifo nosso).

Mais importante do que apresentar esse estado de coisas, é necessário, antes, tentar compreender o porquê dessa situação. Uma das hipóteses é que os educadores tendem a reproduzir aspectos aos quais foram sujeitos durante seu percurso formativo. Nesse sentido, Day (1999) defende que a formação de professores universitários ocorre frequentemente de maneira espontânea, algo, portanto, marcadamente pessoal. Haveria mais um conjunto de trajetórias possíveis, perpassadas por diferentes experiências do que somente a oferta de situações organizadas de formação. Eis aqui uma consideração que permite valorizar o lazer por um outro prisma: em articulação com outras esferas da vida (GOMES, 2008b), o lazer tem um papel no processo formativo dos docentes. Se, por um lado, a afirmação descerra um campo de investigação (o lazer na vida dos docentes e seu impacto na docência), por outro, apresenta a seguinte questão: na universidade, ocorrem práticas formativas capazes de estabelecer diálogos e reflexões em torno do lazer e da educação?

Além disso, as opções de lazer dos docentes podem se manifestar ao longo do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, se ele valoriza a leitura de livros e a reflexão durante seus momentos de lazer, em detrimento de vivências do audiovisual, ele pode vir a demandar dos discentes uma postura semelhante, ainda que visando contribuir para a formação dos turismólogos. A título de ilustração da afirmativa anterior, ao ser questionado sobre quais os mecanismos que são centrais na avaliação dos discentes, um educador da área de Turismo apresenta a seguinte resposta:

PROFESSOR C: — *Leitura, leitura, leitura, leitura! Fichamento, fichamento, fichamento e discussão, discussão, discussão!* Eu acho que tá faltando, não somente pra sociedade brasileira como um todo, a leitura; mas, principalmente os alunos que estão no Curso de Graduação, ler minimamente ao longo do Curso, dois livros por semestre e, pelo menos, de quinze a vinte artigos por semestre, são a média que eu faço (BRITO; SOUZA, 2018, p. 94) (grifos nossos).

O depoimento acima parece apontar duas situações: a primeira é o ensejo do docente em estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura, como, por exemplo, a interpretação do texto. O segundo aspecto é a existência de um certo descolamento entre a ênfase nessas metodologias (discussão e fichamento) e as vivências de lazer dos estudantes, muitas delas assentadas nas imagens.

Aliás, ao se pensar o lazer, pode-se inferir certos hábitos existentes dentre muitos estudantes e, por conseguinte, favorecer que metodologias de ensino dialoguem com essas vivências. Para se ter uma ideia de tal afirmação, em recente pesquisa intitulada *Cultura nas capitais: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte*, publicada em 2018, Leiva e Meirelles (2018) apresentam dados relativos a vivências de lazer em 12 capitais do Brasil. E os dados assinalam que 29% dos entrevistados têm predileção por vivências de lazer ligadas à mídia, em que pese o uso de *smartphones* e computadores, inclusive para se ler jornais e revistas. Já 27% dos entrevistados optam pelo cinema, por assistir filmes ou ler como ações prediletas de lazer (LEIVA; MEIRELLES, 2018). Esse último dado tende a reforçar um entendimento de que o deslocamento a uma sala de exibição ainda era uma das formas mais populares de se acessar filmes, a despeito do crescimento dos serviços de Tv por assinatura e das plataformas de *streaming*.

No caso do Turismo, os desafios quanto aos discentes não se restringem a um certo descolamento entre suas vivências de lazer e a educação por eles experienciada. Os problemas tendem ainda a ser reforçados por cursarem uma área sem muita tradição e sem muito reconhecimento social. Tal fato faz com que muitos jovens se deparem até mesmo com a falta de apoio familiar em relação à escolha pelo Turismo, tal como diagnosticado por Trentin e Silva (2010) e Pequeno (2012).

Ainda nessa intrincada seara, há outros desafios didático-pedagógicos referentes ao ensino do Turismo. Um deles seria a multidisciplinaridade vigente na área e nos currículos, o que provocaria uma fragmentação da educação, visto que há estudos um tanto quanto superficiais de diversas teorias, sem maiores

interrelações entre elas e correlações com a área (COOPER; SHEPERD; WESLAKE, 2001; SOGAYAR; REJOWSKI, 2011). Ruschmann (2002), por sua vez, pondera que, referente aos docentes, seria possível perceber neles certas fragilidades, como uma dificuldade em relacionar experiências prévias junto ao próprio turismo, conduzindo, assim, a formação para um nível demasiadamente teórico, abstrato.

Tal realidade descerra para os professores de ensino superior uma realidade para o qual, em geral, eles não se encontram preparados. Perante um conjunto de situações vivenciadas em seu cotidiano, os educadores universitários de Turismo se confrontam com uma realidade problematizada por vários pesquisadores do ensino superior: a falta de formação pedagógica do docente deste nível de ensino (PRYJMA, 2009; COUTO, 2013; GIL, 2015).

Ora, ao considerar, assim como Pryjma (2009, p.78), que “a docência é uma atividade complexa”, permeada de um conjunto de desafios, dentre os quais alguns já elencados até aqui, eis que o contexto contemporâneo no Brasil se apresenta diante de um paradoxo: o crescimento do ensino superior no país contrasta com uma estrutura de formação docente ainda incipiente. Leite (2008) vai ainda mais longe: considera que não há um currículo capaz de formar um docente intelectual público.

Gil (2015) assinala que o ensino dos professores universitários e, conseqüentemente, suas práticas são envoltas em um conjunto de afirmativas sem uma base sólida de sustentação: i) de que o docente de nível superior, para ser bom, basta ter uma boa comunicação; ii) de que os estudantes universitários, por já serem mais velhos, não exigiriam tanto de seus tutores; iii) o fato de que os discentes, na medida em que já saberiam o que “querem da vida”, demandariam poucos recursos de seus educadores; iv) de que a Didática seria algo voltado apenas ao ensino fundamental e médio, não cabendo a ela um papel de destaque no ensino superior. Aliás, um depoimento de um docente de turismo parece ilustrar parte dos percalços didáticos enfrentados pelos educadores:

Professor D: — Outro desafio também pro professor: “como é que você vai estimular a criatividade dos alunos?” *Então, a gente não tem, os professores de Turismo, eles não estudam, na nossa Graduação, não tem uma linha, uma área, que você estude didática, por exemplo* (BRITO; SOUZA, 2018, p.94) (Grifo nosso).

E quando se pensa em uma discreta formação didático-pedagógica na universidade, pode-se pensar também na própria conformação da estrutura universitária. A preocupação com a qualificação profissional de docentes de ensino superior no Brasil deu origem, em 1951, à Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujos desdobramentos desencadearam a criação da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Coube a essa instituição, a partir da década de 1960, regulamentar programas de pós-graduação, por sua vez, responsáveis pela formação de pesquisadores e cientistas (PRYJMA, 2009). Recentemente, Gil (2015) alertou que os cursos de pós-graduação, como mestrados e doutorados, priorizam a formação do pesquisador, não contendo, em suas grades curriculares, um conjunto mais robusto de disciplinas e projetos ligados às práticas de ensino.

Aliás, a formação pedagógica dos professores foi também preterida da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. No artigo 65, consta que a formação dos professores de ensino superior não careceria de práticas de ensino. E, no artigo seguinte, fica claro que, para o exercício do magistério de ensino superior, necessário se faz apenas a titulação de mestre ou doutor, não demandando, assim, qualquer tipo conhecimento pedagógico mais preciso para se trabalhar nessa instância de ensino (COUTO, 2013).

Assim, considera-se que uma das causas para a diminuta formação didático-pedagógica do professor de ensino superior se encontra diretamente ligada à estrutura dos cursos superiores do Brasil (no fundo, da própria estrutura universitária), bem como a conformação dos cursos de mestrado e doutorado. No caso do turismo, outro depoimento de um docente é esclarecedor para se perceber essas lacunas na formação didático-pedagógica desses cursos:

[...]. Por mais que eu tenha feito a graduação e, quando eu fiz a graduação inicialmente, o meu foco não era trabalhar com docência, né?! Mas aí, ao longo do curso, eu fui percebendo e despertando esse interesse em mim, né?! E aí fui fazer um mestrado pra me aprimorar, pra fazer essa formação continuada, doutorado também. Entretanto, em ambos os cursos, eu sentia uma deficiência de, é [...] capacitação pra atividade docente (BRITO; SOUZA, 2018, p. 87).

No que tange, especificamente, à organização dos cursos superiores, necessário se faz remontar às próprias raízes da constituição das universidades. Tal

digressão permite considerar que a falta de preocupação com a formação pedagógica dos docentes é mais antiga do que se pode imaginar preliminarmente.

Valdemar Sguissardi (2006), ao analisar os modelos clássicos de organização universitária – napoleônico, humboldtiano ou alemão, inglês ou norte-americano – e os modelos atuais, chamados pelo autor como “modelos de ocasião” (SGUISSARDI, 2006, p.275), realiza um interessante apanhado do percurso histórico da universidade brasileira, considerando, assim como Couto (2013), que, de maneira geral, a universidade no país herda, ainda hoje, o viés napoleônico, ou, em termo atuais, “neonapoleônico”. Esse paradigma, segundo os autores supracitados, pouca atenção dá ao debate sobre a didática dos professores, na medida em que considera o docente como um detentor pleno do saber, cabendo a ele apenas transmiti-lo.

Outro ponto que tende a comprometer a formação pedagógica do docente diz respeito ao fato de parte dos professores não assumirem a dimensão do ensino como a instância fundamental do seu ofício, isto é, de sua identidade docente. Antes, os educadores se veem defrontados com uma profusão de identidades, como o de extensionista, de pesquisador, de pró-reitor, de chefe de departamento, de coordenador, dentre tantas outras possíveis. Isso, em uma estrutura universitária segmentada, que prioriza indicadores de produtividade e que nem sempre estimula uma articulação mais plena do ensino-pesquisa-extensão (ideal humboldtiano), acaba provocando a não priorização da sua formação pedagógica, porque, no fundo, não se valoriza densamente o ato de ensinar (COUTO, 2013) em detrimento, sobretudo, do ato de pesquisar ou administrar.

Além da conformação da universidade brasileira, Sogayar e Rejowski (2011) assinalam ainda que os descompassos concernentes ao ensino na área não devam ser atribuídos apenas aos docentes. As autoras são críticas da própria formulação do marco legal dos cursos de graduação em Turismo no Brasil. Isso porque defendem haver excesso e dispersão no que tange às habilidades e competências que o profissional de turismo deva desenvolver ao longo da graduação. Consideram que as diretrizes curriculares da área vigentes no Brasil, ao propor inúmeros objetivos a serem alcançados junto aos discentes de bacharelados, são generalistas.

Algo passível de vir à tona neste debate diz respeito à própria universidade passar por uma autorreflexão acerca de seu papel. Não mais formar uma elite



intelectual, mas antes “se expandir à grande maioria da população focando uma formação que exige o preparo para a atividade profissional” (FRANCO, 2013, p. 149). Posto isso, há de se considerar que, diante da busca pela universalização do ensino superior no Brasil, um dos efeitos que se percebe é o ingresso de estudantes que trazem consigo dificuldades em se inserir nos processos de aprendizagem, quando não carregam consigo significativa desmotivação perante o ensino superior. E uma das possibilidades de se mitigar problemas no ensino superior pode ser problematizar não só a educação vivenciada nesses ambientes, mas também refletir sobre possibilidades de o lazer se fazer mais presente nas universidades.

Após realizar um apanhado acerca da história, características e desafios da Educação Superior de Turismo no Brasil, nota-se não só um quadro de profundas transformações na oferta dos cursos de Turismo, mas também no trabalho docente. Essas alterações têm concitado aos professores lançar mão de um conjunto de estratégias didático-pedagógicas capazes de favorecer uma melhor experiência de ensino-aprendizagem, que, historicamente se viu envolta em percalços devido à formação docente, além de se verem permanentemente desafiados por obstáculos da própria estrutura acadêmica. Após essas considerações, há de se debater as possibilidades de se pensar o Lazer na Educação Superior de Turismo.

## 2.2 Possibilidades do lazer na Educação Superior em Turismo

Este tópico discute algumas possibilidades de se pensar o lazer na educação superior em Turismo. Em que pese haver em muitos trabalhos acadêmicos a feitura de uma seção destinada a explicar conceitualmente o que seja lazer, optou-se, antes, em estabelecer demarcações teóricas acerca deste fenômeno sociocultural ao longo deste item, articulando-o com o tema da educação superior. Se, porventura, tal intento eventualmente dispersaria uma análise mais centrada do lazer, tem a vantagem, no entanto, de aproximá-lo do contexto analisado.

De antemão, não se parte de uma noção idealista ao considerar que aspectos desse fenômeno sociocultural sejam a resposta para se dirimir eventuais problemas do ensino superior na área; também não se comunga, de outro turno, com um ponto de vista que não visualiza elementos do lazer na educação. Antes, o que se procura é debater possibilidades ao pensá-lo no ensino-aprendizagem na área de Turismo e,

quicá, apresentar algumas experiências levadas a efeito por educadores, sempre tendo como pano de fundo o audiovisual.

Em um primeiro olhar para os cursos de Turismo, pode-se pensar que a ludicidade na educação levada a efeito nesses ambientes estaria vinculada, por exemplo, a dinâmicas, manejo do audiovisual ou visitas técnicas. Ou, ainda, que seria algo circunscrito às disciplinas de lazer existentes nas grades curriculares, aliás, como se percebeu em algumas respostas advindas dos professores. Contudo, a despeito de se observar nessas práticas culturais possíveis elementos do lazer, é relevante considerar que não são as atividades em si que fazem delas automaticamente vivências do lazer na educação. Embora não haja impedimento em se refletir sobre elas, no fundo, é a articulação entre os sujeitos e os sentidos construídos nessas experiências que seriam determinantes para se perceber a presença e de que forma o lazer se apresentaria nessas práticas educativas.

Antes de adentrar em outras possibilidades do lazer na seara do ensino de Turismo, é oportuno contemplar o que as diretrizes curriculares de Turismo consideram em relação ao lazer.

Inicialmente, ao se levar em conta a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Superior, número 13, de 2006, percebe-se que são considerados dez elementos estruturantes que devem constar nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Turismo. Ali, consta o lazer nos seguintes termos:

O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Turismo poderá admitir Linhas de Formação Específicas, direcionadas para diferentes áreas ocupacionais relacionadas com o turismo, abrangendo os segmentos ecológicos e ambientais, econômicos, culturais, *de lazer*, de intercâmbio de negócios e promoção de eventos e serviços, para melhor atender as necessidades do perfil profissiográfico que o mercado ou a região exigirem (BRASIL, 2006, p. 2) (Grifo nosso).

Nota-se, assim como Gomes, Ramos e Serejo (2010), que o lazer é pensado, nessa diretriz destinada aos bacharelados, como uma área de atuação profissional. Tal interpretação tende a influenciar que currículos sejam concebidos nessa linha, o que acaba por reduzir o lazer apenas a uma área prática de atuação.

Já no artigo 4º da resolução, relativa às competências e habilidades que um turismólogo deva amearhar ao longo do curso, é possível identificar o lazer em dois momentos:

X - Domínios de técnicas relacionadas com a seleção e avaliação de informações geográficas, históricas, artísticas, esportivas, recreativas e de entretenimento, folclóricas, artesanais, gastronômicas, religiosas, políticas e outros traços culturais, como diversas formas de manifestação da comunidade humana (BRASIL, 2006, p. 3);

XVII - Compreensão da complexidade do mundo globalizado e das sociedades pós-industriais, onde os setores de turismo e entretenimento encontram ambientes propícios para se desenvolverem (BRASIL, 2006, p. 4).

Há, aqui, duas situações dignas de maior atenção. A primeira diz respeito à possibilidade de ocorrer uma certa confusão conceitual, na medida em que o documento parece dar a entender que lazer e recreação tendem a ser sinônimos, como posto no seguinte trecho: “domínio de técnicas relacionadas com a seleção e avaliação de informações [...] recreativas (BRASIL, 2006, p. 5)”.

A confusão conceitual entre lazer e recreação ganha outros contornos ao se levar em conta que uma das formas predominantes de obtenção e difusão do conhecimento na seara da recreação geralmente se pauta nos “manuais de recreação”, isto é, publicações que difundem um conjunto de ações a serem desenvolvidas, com ênfase na técnica e, frequentemente, na (re)produção descontextualizada e acrítica de determinados conteúdos e metodologias. O problema reside na adoção desse paradigma em uma diretriz curricular de um curso superior, algo que pode, inclusive, acarretar perdas, na medida em que tal opção tende a obliterar leituras e reflexões mais profundas sobre o Lazer, entendido aqui como um fenômeno sociocultural, assentado na ludicidade das vivências e experienciado em tempos e espaços diversos, sempre modulados pelas posturas dos sujeitos.

Em segundo lugar, a ocorrência do vocábulo “entretenimento”, em duas ocasiões, parece evidenciar ênfase nesse aspecto do lazer, acabando por minimizar, por exemplo, outras questões, como as políticas públicas, os conteúdos culturais do lazer, a sustentabilidade e a própria interface do lazer com outros fenômenos sociais. Posto isso, cabe a indagação: se as próprias diretrizes curriculares dos bacharelados de Turismo não são claras ao considerar as especificidades do lazer<sup>6</sup>, estariam as práticas docentes em caminho oposto?

---

<sup>6</sup> Importa considerar que, no caso dos cursos tecnológicos, as diretrizes curriculares realçam ainda menos aspectos ligados ao lazer, sobretudo ao se considerar a Resolução Cne/Cp 3, de 18 de dezembro De 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o

Serejo (2003), ao estudar um dos pioneiros bacharelados de Turismo em Minas Gerais, afirma, ao refletir sobre a situação desses cursos de maneira geral, que o lazer era encarado de forma simplista nos currículos já naquela época. Segundo ele, havia a tendência em se enfatizar aspectos técnicos e metodológicos, com ênfase na recreação e no consumo acrítico de atividades.

Já Sousa e Gonçalves, durante estudo de planos de ensino da disciplina de Lazer em cursos de Turismo de Natal, Rio Grande do Norte, afirmam que as associações entre turismo e lazer, no campo teórico-conceitual, seriam embrionárias (2009), portanto, comedidas. Além disso, constatam haver, ao se colocar o lazer em prática nessas disciplinas, uma ênfase num conjunto de técnicas para se entreter o turista. As autoras alertam ainda que essas ações devem ser vistas em consonância com os projetos pedagógicos desses cursos, na medida em que, nesses documentos, o lazer é apresentado eivado de aspectos operacionais, com ênfase no saber-fazer.

Se esses aspectos do lazer nos Cursos de Turismo fomentariam tratar conteúdos de maneira ilustrativa ou estimulante, é possível perceber também que eles possibilitam incorporar elementos para uma educação mais integral. Isso se daria especialmente pelas relações interpessoais e intrapessoal fomentadas por ele. Por fim, permitiriam o aguçamento do espírito crítico e da empatia, seja mediante o conhecimento de outras realidades, seja através da vivência de outros papéis sociais, como, por exemplo, nas dinâmicas e jogos.

Esse apontamento é digno de nota, na medida em que parece avançar na questão do lazer, não reduzindo-o a um instrumentalismo, isto é, ser adotado como uma simples “ferramenta” no processo educativo. Antes, se evidencia que ele, o lazer, é, por si mesmo, um fim, não apenas um meio capaz de ser utilizado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, algo próximo da compreensão de que

[...] O lazer poderá outorgar identidade (individual e coletiva) e autonomia a quem o vive. Assim, a educação baseada na aprendizagem transformacional vinculada ao lazer poderá entregar a possibilidade de vivenciar os processos educativos como algo próprio e não como algo externo, obrigatório e imposto por outros (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 155).

Como se observa na citação, o lazer na educação superior pode favorecer que o processo de ensino-aprendizagem faça mais sentido aos estudantes, contando com maior adesão e participação dos discentes. E umas das causas para que isso se dê estaria ligado ao fato de o lazer trazer para o espaço universitário sensações e sentimentos, reflexões e aprendizados intimamente ligados à própria vida social, isto é, elementos constituintes da existência dos educandos, como o jogo, a brincadeira, o riso e a interação.

Importa reconhecer que o lazer está relacionado a outros fenômenos sociais, de modo que não é possível percebê-lo como algo isolado (GOMES, 2011). Esse aspecto é importante, pois pensá-lo no ensino superior em Turismo implicaria relacioná-lo junto à própria educação.

As imbricações entre lazer e educação foram também alvo do interesse de Rolim (1989) e Marcellino (1990), além de Gomes e Elizalde (2012). Inclusive os autores defendem que haja uma educação pelo lazer e para o lazer, reconhecendo uma potência pedagógica nesse fenômeno ao possibilitar contribuições ao processo educacional. Todavia, Marcellino (1990) alerta acerca do papel das instituições de ensino e dos educadores quanto ao fato de favorecer a vivência de novas experiências, expandir o repertório cultural dos educandos e estabelecer diálogos mais amplos com os registros da cultura, de maneira a propiciar a vivência de outras formas de lazer diferentes das formas habitualmente vivenciadas pelas pessoas.

Em tempo: esse debate sobre a educação pelo e para o lazer carece de ser feito com cuidados. Ao considerar essas possibilidades de articulação entre o lazer e a educação, não se pretende desconsiderar ou desvalorizar as vivências espontâneas de lazer de cada sujeito. Tampouco desqualificar dados estilos de manifestações culturais, como da música, do canto, do esporte ou do audiovisual já experienciados no cotidiano dos educandos. Antes, um dos papéis possíveis na educação superior é compreender e valorizar esses saberes e práticas dos universitários, muitas vezes relegadas à margem, na medida em que certas manifestações culturais escolhidas pelos professores ou pelas instituições de ensino tendem a se sobressair no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, ao invés de se estabelecer um diálogo, uma troca, pode haver o risco de haver uma “imposição”, ou seja, a adoção de dadas manifestações culturais que, a despeito de guardarem afinidades com o lazer, são representativas de dados grupos sociais que pouco podem sensibilizar os discentes.

É possível perceber o lazer no processo educativo vinculado a diversas iniciativas em que a criatividade (ROLIM, 1989) e a ludicidade se façam presentes. Se a ludicidade estaria calcada em vivências educacionais centradas no estímulo aos sentidos, no brincar e na exaltação de emoções (GOMES, 2014), a criatividade se faria presente sobretudo por intermédio de práticas centradas na criação, na invenção e no estabelecimento de inovações no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, num contexto sociocultural no qual podem prevalecer as práticas recreativas copiadas de manuais, portanto, quase sempre descontextualizadas em relação ao ambiente de ensino-aprendizagem vivenciado pelos sujeitos, pode ser mais profícuo, apesar de mais desafiador, criar algo situado ao contexto e aos educandos.

Além disso, é possível perceber a incorporação de elementos do lazer no próprio cotidiano das atividades curriculares, sobretudo ao i) estimular novos sentidos, ii) favorecer a manifestações de diferentes emoções, iii) e oportunizar a expressão de sentimentos, por intermédio de práticas que podem ser percebidas em afinidade com os conteúdos ou interesses culturais do lazer, a saber: físicos, manuais, artísticos, intelectuais, sociais (DUMAZEDIER, 1980), turísticos (CAMARGO, 1986) e, mais recentemente, o conteúdo virtual do lazer (SCHWARTZ, 2003).

Antes de avançar, é importante discorrer brevemente sobre os traços constituintes do próprio lazer: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espço social (GOMES, 2014). Embora a ludicidade já tenha sido alvo de alguns comentários, alguns esclarecimentos adicionais se fazem necessários.

Ao se pensar a ludicidade na educação, não se vislumbra que ela seja uma característica dada *a priori* nas experiências levadas a efeito nas graduações em Turismo. Antes, ela seria fruto de uma construção entre os indivíduos. Uma experiência tida como uma vivência com a ludicidade seria aquela em que elementos, como a imaginação, o brincar e o divertir-se estariam presentes e percebidas pelos partícipes. Algo permeado de estímulos aos sentidos e emoções (GOMES, 2014), todavia, que careça de assim ser compreendido pelos participantes dessas iniciativas.

Aliás, no que tange à ludicidade na educação superior, existe uma gama relativamente ampla de trabalhos dedicados a analisar o impacto de dadas práticas pedagógicas no ensino superior que guardariam, numa leitura mais imediata,

relação com o lazer (VELOSO, 2003; CARVALHO; VIEIRA; VIANA, 2012; BOVO, 2015; QUIRINO; CAMPOS; OSHIMA, 2017; BUSATO; RODRIGUES; GARCIA, 2018), ainda que nem todos os trabalhos estejam associados à área do Turismo.

Dentre essas vivências, poder-se-iam elencar as visitas técnicas, passando pelas dinâmicas, além dos jogos. E essas pesquisas trazem consigo interessantes reflexões acerca de diálogos possíveis entre elementos do lazer e da educação, bem como salientam pontos de tensão ou, ainda, silenciamentos, especialmente ao se pensar formas de lazer que transcendam a simples operacionalizações de atividades práticas e divertidas.

Algumas análises acerca das visitas técnicas no Turismo, embora reforcem seus benefícios, sobretudo ao reconhecer a oportunidade de se aliar teoria e prática (VELOSO, 2003; CARVALHO; VIEIRA; VIANA, 2012), minimizam diálogos entre essa ação educativa e as experiências de lazer tidas pelos sujeitos durante a visitação. Com isso, não se quer dizer que o lazer não exista nessas experiências, mas, ele parece não ter sido sequer problematizado pelas pesquisas.

Aqui, um detalhe merece atenção nas investigações supracitadas: se o lazer, enquanto um objeto de conhecimento teórico-prático não está contemplado *a priori* nas visitas técnicas, isto é, ele não é entendido pelos pesquisadores como algo “dado” ou “inerente”, ele também não parece constar *a posteriori*, ou seja, não se apreende esse elemento ao longo da prática, pelo menos do ponto de vista de evidenciá-lo discursivamente. Assim, se há um cuidado ao não o vincular a dadas experiências curriculares de antemão, parece haver, na sequência, uma ausência quanto à sua presença nessas ações educativas por parte dos autores. Essa invisibilização ou exclusão podem estar assentadas numa lógica da educação superior que pensa as visitas técnicas apenas como uma atividade curricular, portanto, centrada exclusivamente em conteúdos oriundos dos programas das disciplinas.

Assim, ao se manejar os trabalhos supracitados, a ênfase das análises recai mais na valorização dos conteúdos apreendidos pelos estudantes do que em possibilidades de lazer fomentadas aos sujeitos durante essas experiências, como: i) estímulo aos sentidos; ii) vivência de novas emoções; iii) ampliação do repertório cultural, muitas vezes de forma descontraída e animada; iv) expansão de experiências pessoais e interpessoais. Esses elementos, numa leitura mais ampla da própria educação, ao transcender o aspecto da instrução, viriam ao encontro de

uma educação no Turismo inclusive mais comprometida com a ética (TRIGO, 1998), porque profundamente enraizada numa maior compreensão das diversidades sociais e dos próprios estudantes para consigo próprios. Importa considerar que ambos, conteúdos programáticos e vivências de lazer, são relevantes e podem até se imbricar.

Aliás, é possível se vislumbrar alguns traços de ludicidade em outras ações no Ensino Superior de Turismo, como na possibilidade de adoção dos **jogos**. Exemplos dessa possibilidade se encontram em projetos político-pedagógicos de cursos superiores de Turismo e, dentre eles, se tem o exemplo do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo na modalidade presencial, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que aventa o uso de jogos durante a disciplina de “Língua Inglesa Aplicada ao Turismo” (2014, p. 122) e Plano Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) na disciplina de “Turismo Adaptado” (2015, p. 61).

Há ainda uma outra vertente, em que graduandos e professores de turismo se propõem a usar o jogo não no contexto universitário, mas como instrumento de sensibilização para o turismo dentre as crianças. Nota-se, nessa experiência, não só a valoração do jogo como um elemento socializador mais afeiçoado à infância, como também uma prática capaz de congrega lazer e trabalho universitário (SERAFIM; CATRAMBY; OLIVEIRA, 2017).

E, ao se pensar nas brincadeiras, não se considera que sejam algo restrito à infância, na medida em que é possível vislumbrar elementos do brincar e dos jogos na própria educação superior. Até porque Huizinga (2007) chega a considerar que a presença do jogo é algo bastante antigo e recorrente nas sociedades humanas, inclusive em diferentes estágios da vida. Segundo o autor, o jogo seria

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Tal como visto na citação, é importante perceber que a própria opção por jogos na educação superior traz consigo a experimentação de novos sentimentos e emoções, carregando consigo uma possibilidade de emulação e, por que não, de,



inclusive, realizar diagnósticos. Diagnósticos possíveis, pois, em uma situação de jogo, pode haver uma certa soltura de dadas amarras sociais, de maneira que estudantes manifestem de forma mais saliente características, como a frieza, a impulsividade, a passionalidade, o individualismo, o cooperativismo ou a racionalidade. Isso permitiria ao professor trabalhar não apenas conteúdos concernentes às disciplinas, mas também valores e competências, em sintonia, inclusive, com as Diretrizes Curriculares do Turismo, que almejam, dentre outros fins, que os turismólogos sejam capazes de ter:

XVIII - *profunda vivência e conhecimento das relações humanas*, de relações públicas, *das articulações interpessoais*, com posturas estratégicas do êxito de qualquer evento turístico;  
XIX - conhecimentos específicos e adequado desempenho técnico-profissional, *com humanismo, simplicidade, segurança, empatia e ética* (BRASIL, 2006, p. 3) (Grifos nossos).

Como se observa, é possível explicitar junto aos discentes, mediante um autoexame, a observação do teor das relações humanas e articulações interpessoais desenvolvidas ao longo das atividades, de forma a favorecer que essas habilidades se façam presentes junto aos futuros turismólogos. E, ao se pensar no jogo, é possível se vislumbrar o potencial para a vivência dessas competências durante o processo de prática dos jogadores. Inclusive, avaliar o exercício da empatia e da ética durante essas ações, pois, ainda que o jogo carregue consigo, segundo Huizinga (2007), um ar “desinteressado”, seria ele “uma parte integrante da vida em geral” (p.10), portanto relacionado à vida social dos futuros profissionais.

Uma experiência digna de nota se refere aos discentes da turma de Turismo Gastronômico, dos cursos de Turismo e Gastronomia da Universidade Federal de Pelotas. Os participantes dessa disciplina, segundo relato de Berton, Ustároz e Costa (2016), buscaram trabalhar com jogos educativos de maneira a trabalhar com roteiros turísticos de Pelotas, Rio Grande do Sul. A transposição de roteiros para um jogo inspirado em jogos de tabuleiros permitiu, de acordo com as pesquisadoras, não só fomentou uma maior integração e parceria entre os participantes, como tornou as aulas mais atrativas. Segundo as autoras, “a ludicidade – que facilita o aprendizado na educação turística – foi utilizada como método de ensino-aprendizado, visando um melhor aproveitamento da disciplina” (p.8).

Uma outra experiência intimamente ligada ao jogo diz respeito à gamificação. Nessa prática, geralmente há a presença de plataformas digitais centradas nas novas tecnologias da informação, que buscam estimular os discentes e facilitar o aprendizado a partir do uso de jogos. Inclusive, já existem relatos concernentes à adoção dessa prática em cursos de turismo. Lima *et al.* (2020) realizam uma reflexão acerca dos benefícios, das dificuldades e dos impactos no processo de ensino-aprendizagem ao fazer uso da plataforma virtual de *quizzes* Kahoot! junto a discentes do curso de turismo de uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Aliás, outras características estariam presentes nessa prática cultural (jogo). Um desses aspectos seria a característica de liberdade (HUIZINGA, 2007, p. 10), isto é, uma prática espontaneamente vivida pelos sujeitos, escolhida por eles. Todavia, se essa mobilização, em tese, deva ser “livre”, como pensar seu uso em atividades didático-pedagógicas, que, em geral, são obrigatórias e atreladas à nota?

Nesse sentido, a teoria de Gomes e Elizalde (2012) pode apontar caminhos ao não compreender as vivências de lazer como cartesianamente separadas das demais experiências sociais. Ou seja, para os autores, não faz tanto sentido em se indagar se dada vivência estaria apenas no campo do lazer, no campo do trabalho ou no campo da educação. Antes, pode-se pensar num tempo e num espaço socialmente construídos para o lazer, mas também clivado de outras ações, anseios e práticas culturais.

Além disso, parece relevante para esses autores refletir sobre os objetivos propostos, os valores subjacentes à experiência e como os sujeitos as assimilariam, as (re)significando. Até porque a noção de plena liberdade no lazer, muito ainda eivada da noção de “tempo livre”, parece despropositada, na medida em que se pode indagar se existe, de fato, alguma experiência completamente isenta de valores, limites e imposições sociais (GOMES; ELIZALDE, 2012). Eis, portanto, um segundo elemento para se refletir, de maneira a possibilitar que se considere o jogo, num espaço educativo, como uma vivência cultural também ligada ao lazer, não apenas como um recurso ou instrumento pedagógico.

Outra característica do jogo para Huizinga (2007) seria a capacidade de ser vivenciado em um plano paralelo à vida real. Ou seja, se percebe que não se trata da própria vida, mas, antes, há um caráter de “faz-de-conta”, retomando aqui a questão do tempo e dos espaços socialmente construídos. Portanto, ao se pensar no exercício do jogo durante as aulas, um suposto tempo para a educação, esse

tempo paralelo da partida é um exemplo dessa articulação sociocultural entre os membros para se criar uma temporalidade própria inerente à prática durante as aulas<sup>7</sup>.

A ordem e a tensão são, por conseguinte, outros aspectos constituintes do jogo (HUIZINGA, 2007), bem como o fato de se perceber nele uma manifestação cultural. Portanto, a despeito de ser jogado um tanto quanto “descolado” da realidade empírica, ele, o jogo, enquanto prática cultural, carrega subjacente a si valores, costumes e questões da própria cultura de um grupo. Reconhecer isso é trazer para a sala de aula uma possibilidade não só de manifestação cultural, portanto que guarda articulação com o patrimônio cultural de um grupo, como também permitir uma reflexão sobre a própria cultura. Algo, aliás, em consonância com as Diretrizes Curriculares de Turismo, que reforçam quanto à capacidade dos cursos superiores e dos futuros turismólogos compreenderem e articularem diferentes registros da cultura humana.

Tal reflexão é interessante, pois o lazer é uma manifestação cultural. Assim, é possível considerar que passeios e viagens, jogos e dinâmicas possam ser elencados como expoentes de práticas simbólicas centradas no estímulo aos sentidos, para além do próprio aspecto do conteúdo. Ademais, manifestações artísticas, como o audiovisual, além de várias outras vivências, poderiam ser expressões de experiências culturais centradas no gozo, no desfrute, no aproveitamento de distintas expressões culturais às quais as pessoas teriam acesso (GOMES, 2004).

Uma terceira possibilidade ao se pensar imbricações entre lazer e educação superior, e que guarda relação com o debate em torno do tempo e do espaço (além dos deslocamentos e jogos), tem sido o **uso de redes sociais no processo de ensino-aprendizagem** (BOSCH, 2009; QUINTANILHA, 2017; SCHERER; FARIAS, 2018).

---

<sup>7</sup> Para Huizinga (2007), outra característica do jogo seria a do isolamento ou limitação, visto que o jogo seria realizado num tempo e espaço próprios, guiados por regras internas, compartilhadas por todos os participantes. Eis aqui novamente a questão do tempo e do espaço para o lazer. Se se pensa numa atividade a ser levada a efeito em sala durante uma aula, pode-se vislumbrar a transposição da prática para um plano imaginativo, em que tempo e espaços sociais não seriam apenas o da aula e da sala. Seriam também aquele tempo e espaços do jogo, com suas regras e normas próprias. Normas essas que se constituiriam noutra aspecto constituinte dos jogos, segundo Huizinga (2007), e que seriam capazes de colocar à prova a ética, a honestidade e a capacidade dos jogadores em se relacionar coletivamente, orientado por dadas diretrizes compartilhadas. Na verdade, essa correlação entre regras e éticas podem permitir, por exemplo, que um educador explore essas posturas nos jogos e possíveis implicações éticas na vida social.

Quintanilha (2017) elenca que esse expediente permitiu não só uma maior interação e troca de materiais educativos, como fomentou, inclusive, o contato de alunos veteranos com novatos, na medida em que os mais velhos optaram por permanecer no grupo de *Facebook* criado ao longo da disciplina. Interessante notar nesse trabalho, entretanto, é a ausência de reflexões acerca de interfaces lazer-educação. Já Scherer e Farias (2018) apontam que as redes sociais se fazem presentes no cotidiano de muitos jovens, permitindo, assim, que haja uma maior aproximação entre suas experiências rotineiras de lazer e aquelas levadas a efeito na educação. Em geral, os trabalhos elencam que o uso de redes sociais em iniciativas do Ensino Superior permite uma educação mais colaborativa, na medida em que possibilita e, de certo modo, estimula, o intercâmbio de materiais e pontos de vista.

Um tanto quanto diferente do uso de redes sociais, porém, centrado no uso da internet como um suporte privilegiado de comunicação, é a experiência apresentada por Castro e Lima (2012). As autoras discorrem sobre a criação junto aos estudantes de um *blog* vinculado à disciplina de Comportamento do consumidor de um curso de Turismo. O *blog* ([www.cctur-se.blogspot.com](http://www.cctur-se.blogspot.com)), ainda existente, porém desatualizado, tinha como objetivo expor os resultados das pesquisas realizadas pelos acadêmicos, sobretudo ao buscar compreender o perfil do viajante ligado ao turismo cultural no Estado. As pesquisadoras atestam que, além dos estudantes se tornarem produtores de conhecimento, a iniciativa suscitou a colaboração entre os diferentes participantes da dinâmica.

Obviamente, é necessário chamar a atenção para o acesso restrito e desigual à internet no Brasil. Se, por um lado, o manejo de redes sociais e plataformas virtuais vem aumentando, sobretudo num contexto ligado à pandemia da COVID-19, o que afetou drasticamente o setor educacional, há ainda desigualdades gritantes quanto ao acesso à internet no país. E, ainda que se reconheça que o lazer vivenciado de forma *on-line* se constitua em uma tendência possível, há uma diferença expressiva relativa ao tipo de conexão necessária para aplicativos de bate-papo, por exemplo, e aquela indispensável, por outro turno, para se baixar livros ou assistir vídeos de forma frequente. Inclusive, Lima *et al.* (2020) atestam que a maior dificuldade encontrada para o uso de games junto a estudantes é, justamente, a dependência da plataforma da internet, o que pode gerar exclusões em relação aos discentes com dificuldade de acesso.

Paula Soprana, em reportagem da Folha de São Paulo, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), evidencia o quadro desigual em relação ao acesso da internet dentre os brasileiros: 42 milhões de brasileiros nunca acessaram a internet; entre as pessoas que utilizam a internet regularmente, 56% o fazem apenas via telefones celulares; dos 5 milhões de estabelecimentos rurais no país, 72% não tem acesso à internet; cerca de 25% dos municípios do Brasil não tem rede de fibra óptica, o que garantiria maior estabilidade em relação ao consumo de dados (SOPRANA, 2020).

Retomando as experiências de ensino que contemplem elementos de ludicidade, há o debate em torno de diferentes dinâmicas em ambientes virtuais de ensino, algo que Bovo (2015) associa à criatividade como elemento propulsor. Ao se fazer valer, por exemplo, de dinâmicas, como o júri, em que parte dos alunos defende uma proposta, enquanto outra parcela a contesta, ou o debate dinâmico, cujo professor segue lançando um conjunto de questionamentos à turma, o educador supracitado percebeu haver um bom retorno dos discentes quanto ao aprendizado realizado a partir dessas iniciativas<sup>8</sup>.

Eis aí, portanto, um desafio colocado ao se pensar o lazer na educação superior: conseguir problematizar, de forma estimulante e crítica, os interesses implícitos (GOMES; ELIZALDE, 2012) não apenas nos conhecimentos analisados, mas na maneira como são apresentados. Posto isso, há de se considerar, portanto, em que termos estariam assentados dadas vivências de lazer no ensino superior. Termos esses não apenas relativos à compreensão de lazer vigente junto aos educadores e às instituições, mas à própria noção de educação almejada, na medida em que parece vigorar, ainda, uma compreensão de educação marcadamente reprodutora de lógicas excludentes, centrada no ensino, não na aprendizagem; que priorizaria informações, sem, necessariamente, estimular o desenvolvimento de habilidades e competências. Posto sob outros termos, de uma educação um tanto quanto desconectada do contexto abrangente, e que não reuniria

---

<sup>8</sup> O trabalho supracitado traz ainda importantes apontamentos ao se pensar na adoção de dinâmicas no ensino superior. O pesquisador pondera que o uso dessas estratégias não acarreta, de forma automática, bons resultados. Antes, é preciso que o professor não apenas inove, isto é, introduza diferentes propostas ao longo do semestre, como seja capaz de exercer uma boa mediação e acompanhamento das atividades. Além disso, o autor recorda que, nas turmas, houve estudantes que admitiram dificuldades em processos de ensino-aprendizagem capazes de articular desafios, brincadeiras e jogos, preferindo, antes, uma proposta de educação mais tradicional (BOVO, 2015).

ainda as condições plenas para a formação de profissionais e cidadãos capazes de minimizar as desigualdades socioculturais e socioeconômicas. Nesse sentido,

Constata-se, ainda, uma profunda insatisfação com o atual sistema educativo formal, por ser pouco efetivo na constituição de seres humanos criativos, proativos, conscientes e transformadores. Em geral, o sistema educativo gera sujeitos reprodutores e funcionais ao modelo vigente, mesmo ciente de que esse modelo apresenta características excludentes e desumanas para amplos contingentes populacionais de vários países do mundo, notadamente na América Latina (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 134).

A citação concita a uma reflexão sobre o modelo educacional majoritariamente vigente em várias partes do mundo, tais como na América Latina. E, por extensão, permite questionar as articulações entre lazer e educação preponderantes no Brasil, inclusive considerando que a recreação, os jogos e as atividades prazenteiras, sobretudo para as crianças, seriam aquelas tipologias mais amplamente difundidas no país. Tais práticas culturais acabaram se engendrando nos processos de ensino-aprendizagem, em que pese o papel da Educação Física nesse quesito, na medida em que acabou por difundir práticas centradas no brincar orientado como sinônimo de lazer (GOMES, 2008b).

Efeitos colaterais dessa tendência são sentidos ainda hoje, como a confusão conceitual existente entre recreação e lazer; ausência de valorização de vivências mais contemplativas em detrimento das mais “práticas”; recorrência a manuais de atividades, minimizando os processos criativos de experiências por parte, inclusive, dos educadores; preconceito ao se associar exclusivamente a ludicidade às crianças, compreendendo-a não como uma linguagem inerente a todo ser humano, mas antes como uma linguagem “infantilizada”; dificuldade em se perceber que o lazer pode ser algo subjacente às práticas pedagógicas, sem, todavia, se tratar de uma “distração”, de um “desvio”, de uma “perda de foco” ou “ausência de conteúdos”.

Ademais, parece vigorar ainda um certo sentimento de culpa em reconhecer o lazer na educação. Isso pode ser explicado por uma longa tradição histórica em que, muitas vezes, o lazer foi associado à “ociosidade”, a uma prática atrelada ao desinteresse (no sentido pejorativo), algo oposto ao trabalho (GOMES, 2008b), tido como atividade mais nobre, evidenciando uma lógica social pautada na produtividade, numa perspectiva eurocêntrica de mundo (GOMES, 2014) e numa

visão cartesiana de tempos e espaços, cujas lógicas tendem a excluir tudo aquilo que não se alinharia aos padrões ditados por dados atores sociais.

Por fim, alguns apontamentos sobre o tempo e o espaço nas vivências do lazer. Não considerado como categorias abstratas, tempo e espaço, não só são concebidas em interdependência, como são fruto de um processo relacional entre os sujeitos envolvidos. Inclusive, Gomes (2011) alerta que a compreensão dessas categorias para o lazer passa pelo reconhecimento de aspectos objetivos, subjetivos, simbólicos, evidenciando muitos conflitos, contradições e, até mesmo, relações de poder. Trazendo o debate para o campo do ensino superior em Turismo, nota-se a possibilidade de se estabelecer compreensões diferentes sobre o processo de ensino-aprendizagem: de um lado, uma visão que reconhece a interação entre discentes e docente como um “trabalho”, “um momento educativo”; de outra, uma percepção que reconheça não só os dois campos, como também outros, como o do “lazer”.

Este trabalho opta pela assunção de um ponto de vista capaz de contemplar a possibilidade desses fenômenos coexistirem no ensino superior em Turismo de forma clivada, sem necessariamente haver perdas ou danos para qualquer um deles. Pelo contrário, podem haver novas e interessantes interseções entre lazer, trabalho e educação, especialmente ao se lançar um olhar para o uso do audiovisual em sala de aula.

Antes de avançar, parece oportuno traçar breve paralelo entre lazer e entretenimento.

Uma consulta ao dicionário *Houaiss* permite perceber a polissemia do verbete “entreter”: “prender, desviar a atenção de; distrair” são significados possíveis junto à palavra. Mas, além desses, há também os sentidos de “enganar”, “iludir”, bem como “distrair-se”, “consumir”, “ocupar, preencher o tempo”<sup>9</sup>.

Como se observa semanticamente, o termo permite diferentes leituras, como, por exemplo, se pensar em vivências de lazer que tenderiam a estimular a evasão e o descompromisso. Em que pese tais leituras, há também outras possíveis, como a do consumo, isto é, vivências de lazer pagas. Já Trigo (2003) reforça o

---

<sup>9</sup> Coan (2012) assinala que a palavra “entretenimento” provém do latim “inter” (entre) e “tenere” (ter). Em sua forma britânica, “entertainment” significa “aquilo que diverte com distração ou, ainda, recreação”. Também é possível vislumbrar o seguinte sentido: “um espetáculo público ou mostra destinada a interessar, divertir” (GABLER, 1999, p. 25).

entendimento do entretenimento como algo assentado em atividades programadas e geralmente pagas.

Trigo (2003) assinala que o entretenimento permitiu uma ruptura com uma hegemonia estética da aristocracia no que tange ao estabelecimento de “bons valores” nas experiências ligadas à arte e ao lazer, especialmente ao hierarquizar as produções, compreendendo com ressalvas inclusive a “sensibilidade popular” (p. 33). Até porque a arte passaria a ser objeto de consumo em larga escala e, nesse sentido, suas manifestações tenderiam a ser comercializadas e consumidas por um público cada vez mais amplo.

O entretenimento, apesar de estar intimamente ligado a desejos formatados pelo mercado (GOMES, 2008b), carece de ser compreendido não apenas pelo prisma econômico. Até porque há um conjunto de práticas simbólicas estabelecidas entre espectadores e produtores. Como já dito anteriormente, embora o criador de filmes não produza imagens a partir do “nada”, sendo perspicaz ou sensível o suficiente para captar signos e valores presentes no tecido social, as representações por ele concebidas podem não contar com a adesão plena das pessoas. Apesar de se reconhecer a possibilidade de o criador estar em sintonia com a atmosfera em que se encontra, reconhece-se, como Maffesoli (2001), que há uma relação entre os sujeitos, portanto sujeita a reinterpretações, questionamentos, adaptações.

Assim, parece oportuno considerar possível que, também a partir de experiências de entretenimento, dentre os quais o consumo de audiovisual, possa-se chegar a respostas sobre antecedentes que levaram os docentes à adoção do audiovisual junto às disciplinas. Não se descartam possibilidades, tampouco se valoram essas diferentes experiências. Antes, interessa à pesquisa compreender as articulações entre cinema e lazer, educação e turismo, até por que na vida cotidiana o lazer estabelece relações dialógicas com outros campos além do trabalho, tais como a educação, a política, a economia, a linguagem, a saúde e a arte, por exemplo (GOMES, 2014).

Assim, não só os filmes, mas diversas manifestações do lazer podem ser compreendidas não isoladamente, mas em estreita articulação com outros aspectos da vida cotidiana, como a economia, a educação e o próprio trabalho. Com isso, não se reduz o fenômeno (do lazer), mas se busca compreendê-lo de maneira relacional em relação a outros fenômenos culturais da contemporaneidade.



E, dando continuidade ao debate iniciado neste item, a reflexão sobre o audiovisual na educação é o tema do próximo tópico.

### 2.3 Audiovisual e educação

É possível considerar que, no ambiente escolar de maneira geral, ainda exista o fato de a correlação entre o registro audiovisual e o registro escrito ser, por vezes, ambígua, na medida em que ainda há certa primazia de um processo de ensino-aprendizagem que enfatiza a escrita no cotidiano universitário. Nesse sentido, Arroyo (2003), ao analisar o processo de ensino em instituições educacionais, considera que “falta-nos deixarmos contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade. A escola e a docência são reféns de uma linguagem e de uma leitura única” (ARROYO, 2003, p. 119).

O entendimento supracitado vai de encontro à própria centralidade da imagem na atualidade, visto que, segundo Fridman (1999), há uma recorrente caracterização que defende que o estágio atual da contemporaneidade seria pautado pelo paradigma da “sociedade da imagem”. Ela seria caracterizada pela predominância imagética, em que a mídia teria papel de destaque na concepção de narrativas intimamente ligadas a um mundo outro que não necessariamente o real.

A centralidade da imagem na contemporaneidade estaria ligada também a um processo de midiaticização do cotidiano. Essa dinâmica diria respeito à crescente relação entre os processos sociais e os comunicacionais, visto que a construção de sentido seria perpassada pela mídia. Sair de casa pode ser precedido de uma consulta meteorológica junto ao *smartphone*; o tédio de um congestionamento é subtraído à leitura de um jornal *on-line*; num diálogo, mais relevante que contar a experiência, é mostrar um trecho de um pequeno vídeo produzido pelo próprio sujeito durante a vivência; no turismo, é quase sempre possível realizar um *tour* virtual antes de visitar uma localidade desejada. Em suma, as possibilidades fomentadas pela comunicação e pelas novas mídias, ao favorecer novas apropriações das imagens, tendem a afetar a própria maneira pela qual os sujeitos se relacionam com o cotidiano e com as pessoas à sua volta.

Tal afirmativa logo descerra a compreensão de que nenhuma imagem é neutra, gratuita (AUMONT, 2001); em segundo lugar, de que não há a defesa de que exista uma relação de causa e efeito referente ao audiovisual. Posto sob outros

termos, não se pode compreender que as produções audiovisuais sejam, *a priori*, responsáveis, de forma isolada, por formatar e difundir valores ou práticas culturais. Seria mais prudente considerar que muitos dos aspectos levantados em dadas produções, inclusive aquelas destinadas usualmente ao mercado, teriam sido içados do tecido social mais amplo e agenciados nas obras. Portanto, trata-se mais em considerar a sensibilidade dos responsáveis pela realização de vídeos, filmes e, até mesmo comerciais, em pinçar e evidenciar dados elementos culturais da sociedade nas produções do que propriamente inventá-los.

Ainda sobre a imagem, ela seria, antes, uma construção visual e simbólica, que, ao ser registrada em algum suporte, evidencia uma soma de valores, de crenças, de ideias ou até mesmo de impressões que dados indivíduos possuem sobre algo, sobretudo aqueles responsáveis pela sua concepção. Por isso, parece correto considerar que todas as imagens são, em maior ou menor grau, resultado de uma intencionalidade, isto é, de uma ação proposital de dado sujeito ou de um coletivo. Se são capazes de atestar valores sociais, são, também, fruto da construção de alguém ou de algum grupo, o que não quer dizer que elas sejam absorvidas automaticamente pelos receptores. Importante salientar, portanto, que, ao reconhecer intencionalidades na produção e difusão de imagens, ainda que em diversos suportes audiovisuais, não se considera que, *a priori*, haja a manipulação dos sujeitos.

O debate em torno da relevância dos filmes na educação ganha contornos mais nítidos, ao se considerar, assim como Duarte (2002), que o ato educativo é relevante para a socialização do ser. Socialização essa que exigiria, do processo educativo, não apenas a apreensão de dados valores e comportamentos, mas o exercício crítico perante a própria cultura. Sendo o cinema uma instância capaz de favorecer a construção de valores, a problematização e a construção de significados perante questões da sociedade, ele poderia ser tido, segundo a pesquisadora mineira, como um importante recurso capaz de fomentar o exercício reflexivo e crítico de estar no mundo, a despeito da pesquisadora apontar que muitos estereótipos, preconceitos e reducionismos ainda sejam difundidos por essa linguagem.

Discutir o audiovisual implica também considerá-lo como uma arte, bem como uma expressão cultural que perpassa realidades socioculturais distintas. E, ao se pensar nos filmes, é possível considerar que esse tipo de produção é capaz até

mesmo de disparar discussões sobre questões culturais (TEIXEIRA, LOPES, 2003). Nesse ínterim, reconhece-se a potencialidade da linguagem cinematográfica na educação, como elemento capaz de problematizar “os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetermos” (TEIXEIRA, LOPES, 2003, p.10). Nos dizeres de Fischer (2007, p.298), uma maior amplitude em termos de cinema no campo da educação fomentaria o “ampliar as possibilidades de estabelecer relações”, característica que, a propósito, a própria arte carregaria consigo, enquanto registro humano compromissado com a dimensão estética e que, naturalmente, nos concita a uma relação com o outro.

Já Duarte (2002, p.17) enfatiza que “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. Ou seja, é possível reconhecê-la em estado de igualdade com outros subsídios para a educação. Desse modo, pode-se cogitar a possibilidade de se lidar com novos saberes, importantes para a formação não apenas de um profissional, mas de um cidadão capaz de articular diferentes saberes no mundo.

Assim, a linguagem cinematográfica, compreendida como o conjunto de planos, possibilidades de ângulos, movimentos de câmera e recursos ligados à montagem dos componentes de um vídeo, poderia não só fomentar o aguçamento do senso estético dos expectadores, mas poderia concitar também algum nível de reflexão em torno das culturas por parte dos estudantes, a começar pela cultura deles próprios, o que Teixeira e Lopes (2003) apontam como um dos importantes aspectos propiciados pelos filmes.

Alguns pesquisadores atestam ainda que um dos elementos interessantes ao se trabalhar com o cinema na educação é a capacidade de motivar os discentes. E essa motivação, segundo Napolitano (2003) e Christofolletti (2009, p.611), abarcaria até mesmo a possibilidade de se fazer reflexões que, em outros contextos, seriam pouco possíveis ou seriam pouco interessantes.

Mas, se, em um primeiro momento, poder-se-ia considerar os benefícios dos filmes como um ponto pacífico na educação, a questão não é isenta de dilemas. Isso porque, entre as possibilidades da presença dessa manifestação audiovisual na educação superior e a apreensão de sentidos dos filmes por parte dos discentes, encontra-se a figura dos professores, entendida por Silva e Davi (2012), como

indivíduos que atuam como mediadores entre o universo simbólico dos alunos e aquele do filme, abarcando não apenas a função de garantir a fruição da obra, mas também suscitando reflexões e leituras outras, viés esse, aliás, também corroborado por Napolitano (2003). Ou seja, exibir um filme não garante automaticamente os avanços supracitados, haja vista que muito do trabalho, para além do ato de exibição, caberia à ação do docente, por intermédio do planejamento, condução e avaliação das atividades.

A assunção da importância do trabalho docente ganha contornos de maior destaque, na medida em que estereótipos e reducionismos em torno da cultura dos outros podem ser efeitos de dadas produções audiovisuais. Além disso, é importante considerar que os registros fílmicos podem, como já mencionado anteriormente, enviesar a realidade, como nos lembra Medeiros (2016). Até porque, a título de exemplo, o estímulo ao uso de filmes por professores durante o período Vargas, especialmente quando da criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), em 1937, não fomentou a renovação das práticas pedagógicas, mas antes contribuiu para a difusão de hábitos e comportamentos da cultura burguesa no país.

Posto isso, nota-se que o uso dos vídeos em sala de aula não é, *a priori*, algo positivo, mas carece de ser problematizado em uma ampla esteira de variáveis, como o fazer docente, a política universitária vigente no país, as metodologias de ensino superior, as diretrizes curriculares em Turismo, as intencionalidades manifestas nos projetos pedagógicos dos cursos, a infraestrutura disponível e os objetivos das disciplinas e os processos de avaliação em voga.

A despeito das produções fílmicas no meio educacional serem percebidas como uma possibilidade de ilustração ou transmissão de conteúdo, de sensibilização dos estudantes para questões de fundo ético-moral; para o alargamento do senso estético; para uma maior motivação dos discentes ou ganho de habilidades relativas ao domínio das imagens, Teixeira *et al.* (2017) lembram de um outro aspecto inerente aos filmes no contexto pedagógico, além das cinco possibilidades já expostas anteriormente: a fruição dos filmes como uma vivência de lazer, algo que Gomes (2008b; 2016) já havia ressaltado.

Nesse ínterim, Teixeira e Lopes (2003, p. 53) asseveram que alguns professores pesquisados por elas não desprezariam:

O potencial lúdico do cinema, pois entendem que a distração não é uma atitude condenável. Ao contrário, é um elemento positivo da relação dos espectadores com as obras de arte, [pois] de acordo com essa concepção, a diversão não se coloca como oposta à apreciação interessada, sendo perfeitamente possível para um espectador divertir-se com um filme e, ao mesmo tempo, compreendê-lo e refletir sobre ele.

Em que pese o uso do vocábulo “distração”, um dos sentidos possíveis do entretenimento, as autoras reconhecem possibilidades de haver confluências entre o lazer e a educação, especialmente ao reconhecer que o próprio contato com produções audiovisuais pode ser, por si mesmo, algo enriquecedor, sem, necessariamente, haver a necessidade de um aparato didático-pedagógico capaz de “instruir” o espectador. Talvez haja, no máximo, a possibilidade de se estimular, por intermédio da educação, leituras outras ou aprofundamento daquelas percepções anteriormente construídas pelas pessoas durante o ato de exibição dos filmes.

Nesse sentido, um aspecto digno de nota carece de ser enfatizado: a percepção dos filmes não apenas como veículo de conteúdo, mas o reconhecimento de um fim em si mesmo nessa vivência da cultura.

Isso parece relevante de ser ressaltado, pois, alguns trabalhos, como o de Duarte (2002), embora reconheçam diversas possibilidades para se trabalhar o cinema na educação, acabam por subordiná-lo ao processo de ensino-aprendizagem. Trocando em miúdos, há uma instrumentalização das produções fílmicas, na medida em que se tende a reforçar em demasia sua dimensão de ilustrar conteúdos, percebendo assim o audiovisual como um “meio”, ao invés de valorizá-lo também como um fim em si mesmo. Nesse sentido, ao se pensar na fruição de uma produção também como um “fim em si mesma”, visualiza-se poder refletir e, eventualmente, trabalhar aspectos outros que aqueles não necessariamente ligados aos conteúdos propostos, visto que a experiência didático-pedagógica não se deteria no aspecto instrumental do ato de exibição. E, ao transcender os conteúdos ilustrados pela produção audiovisual, seria possível trazer à tona as intencionalidades da equipe de produção, ao se fazer valer de dados recursos nas montagens, assim como contextualizar a obra em um contexto cultural mais amplo, estimulando assim o desenvolvimento de algumas habilidades relativas ao audiovisual junto aos estudantes, bem como de outras reflexões que transcendam o “conteúdo proposto para a aula”.

Sobre essas relações do audiovisual e o processo de ensino-aprendizagem desencadeado por educadores, Napolitano (2003), ao pensar no preparo dos docentes para o trato do cinema nas instituições de ensino, aponta certos cuidados prévios para a abordagem do audiovisual, ainda que se note um certo tom de “manual” em suas elucidações. Segundo ele, recomenda-se que o professor tenha um mínimo de conhecimento sobre o filme a ser trabalhado, não se confundindo com a exigência do docente ser um *expert* em filmes, algo também defendido por Duarte (2002).

Ainda de acordo com os dois pesquisadores supracitados, de igual importância é fazer leitura de textos e artigos escritos sobre a produção audiovisual, bem como de entrevistas com diretores e atores. Além disso, entendem ser relevante levantar indicações e premiações; participação em festivais; curiosidades e peculiaridades; patrocinadores e financiamentos; créditos; trilha sonora; sítios das filmagens; especificação de metragem, publicidade e comercialização paralelas de produtos sobre o filme. Essas informações permitiriam esclarecer, dentre outros fins, vínculos com empresas, grupos econômicos, dados setores políticos, bem como permitir esclarecer a origem de aspectos do filme, como o uso do som e o porquê de outras escolhas.

Como se nota, o trato do cinema na sala, tal como defendido pelos autores, se reveste de algumas recomendações, que, embora úteis, parecem não considerar plenamente os conhecimentos prévios, sobretudo oriundos das experiências de lazer com filmes vivenciados pelos docentes. Uma hipótese para esse silenciamento talvez seja por considerar as manifestações espontâneas em torno do lazer e do audiovisual como “menos pretensiosas”.

Algo passível de corroborar essa hipótese diz respeito ao fato de Napolitano (2003) reconhecer a vivência do cinema como uma manifestação possível do lazer, todavia, o autor parece delegar à educação o papel de oportunizar leituras “ambiciosas” (p. 15), como se elas não pudessem também ser feitas durante os momentos de lazer. Já Christofolletti (2009) assinala que os filmes nas instituições de ensino são encarados preponderantemente pelos professores como um recurso didático, de forma a evitar que a linguagem cinematográfica seja tida apenas “como distração, forma de relaxamento ou recreação” (p. 612), retomando assim uma visão cética do próprio consumo de filmes, que estaria intimamente ligado a uma diversão descompromissada.

A abordagem deste trabalho vai de encontro à tese de Christofolletti (2009), na medida em que não se delimita, *a priori*, que ações relativas à incorporação da ludicidade na educação sejam compreendidas como uma simples evasão. Certamente não se corrobora a tese de que atividades inspiradas na ludicidade sejam, automaticamente, sinônimo de lazer e/ou de uma educação crítica e mais integral, ao congregar elementos oriundos dos conteúdos e valores, como a cidadania. Claro que aspectos relativos às possibilidades de desenvolvimento e realização pessoal também podem ser levados em conta dentro de uma proposta educacional em que o lazer possa ser um dos aspectos mobilizadores do processo de ensino-aprendizagem (GOMES; ELIZALDE, 2012). Dessa maneira, acredita-se que a ludicidade, em articulação a outros elementos, como a flexibilidade, o prazer e o respeito às culturas, pode possibilitar um desfrute e um aprendizado mais global.

### 2.3.1 O audiovisual nos cursos de graduação em Turismo

Relativamente ao trabalho com filmes nos Cursos de Turismo, Mancini, Costa e Guillen (2017) exibiram para quatro turmas de alunos e professores, entre os meses de maio e junho de 2016, *Diários de Motocicleta*, *Falando Grego*, *Iracema - uma transa Amazônica* e *Comer, Rezar e Amar*. Os filmes foram selecionados a partir da afinidade entre os conteúdos percebidos nas produções e aqueles a serem trabalhados nas disciplinas, contando com um questionário avaliativo a ser respondido pelos participantes após a exibição de cada filme.

Nota-se pela experiência que os mediadores sempre oportunizavam discussões relativas aos contextos geográficos e socioculturais referidos pelas produções. E que o resultado, em geral, foi positivo, visto que os participantes gostaram da experiência.

Entretanto, alguns outros pontos chamam a atenção no trabalho das autoras. O primeiro dele diz respeito ao fato de identificarem que apenas 10 dos 22 docentes do Curso de Turismo da instituição em questão trabalhavam ocasionalmente com filmes, apesar de, em geral, visualizarem pontos positivos no trato do audiovisual. Além disso, a conclusão da pesquisa traz dois pontos que carecem de um olhar mais acurado ao se pensar nos filmes em sala de aula: a tendência em encará-los como ilustradores de conteúdo e a dissonância entre o lazer e a educação. Lê-se nas autoras:

[...] é que os filmes acabavam sendo utilizados *como um recurso ilustrativo* e não como desencadeadores de discussões ou promotores de uma educação do sensível. *O cinema na sala de aula ainda estava sendo visto como um entretenimento e não como uma possibilidade de conteúdo* (MANCINI; COSTA; GUILLEN, 2017, p. 18) (Grifos nossos).

É curioso notar que, a despeito de haver certa ressalva à perspectiva da ilustração de conteúdo, reconhecendo, inclusive, a ausência de uma “educação do sensível”, as pesquisadoras não reconhecem a potencialidade do lazer em possibilitar essa conquista. Ou seja, não consideram que o próprio fato dos estudantes se relacionarem com um filme permitiria reflexões socioculturais, um aprimoramento estético e uma possibilidade de problematização de valores sociais. Uma hipótese para que tal possibilidade não tenha sido contemplada tem a ver com os mecanismos de avaliação, visto que elas parecem ter se detido sobremaneira nas respostas gravadas nos questionários. Uma segunda e, portanto, uma outra inferência para a situação diz respeito à vigência de uma tradição de ensino que dicotomiza as experiências, como a dizer: “estudo é estudo e diversão é diversão”. Tal fato pode ser compreendido por uma reprodução, por parte dos docentes, de uma forma de ensinar e de aprender por eles experienciada. Então, no fundo, tende a existir uma continuidade dessa lógica.

Desse modo, pensar as possibilidades do audiovisual em sala de aula implica também refletir acerca dos objetivos e mecanismos de avaliação levados a efeito, na medida em que se pode utilizar dos filmes, sem, todavia, haver uma ruptura com uma forma tradicional de educar, que implicaria também num sistema de avaliação centrado na escrita e na memorização de dados conteúdos trabalhados. Talvez parte dos diálogos pós-filmes pudesse ser mais espontânea, menos calcada em um roteiro pré-definido, que, geralmente, se detém nos aspectos ilustrativos dos conteúdos da disciplina. Além disso, recorrer a dinâmicas capazes de favorecer outras reflexões e realizar uma observação acurada das reações dos participantes, especialmente sobre o não-dito ao longo da exibição, fosse reveladora de outras percepções.

Silva, Moreira e Perinotto (2013), após aplicarem questionários com professores e alunos do curso de Bacharelado em Turismo, da Universidade Federal do Piauí, visando apreender desses sujeitos que filmes despertaram neles o desejo de viajar, selecionaram os dois filmes mais citados pelos participantes da pesquisa



para tecer uma análise com fins de verificação das potencialidades turísticas exibidas.

Os filmes escolhidos pelos integrantes do Curso de Turismo foram *Diários de motocicleta* e *Como dizer não à Toscana? Sob o Sol da Toscana*. Após essa escolha, os autores do trabalho se detiveram na coleta de elementos presentes nas produções capazes de favorecer a promoção dos destinos turísticos representados.

Ainda na seara de cursos de Turismo, Clemente Júnior (2017) disserta sobre a experiência relativa a trabalhar elementos de Hospitalidade, a partir da exibição da animação *Lilo & Stitch* – produção dos estúdios Disney, a alunos do curso de graduação em Turismo da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo. Segundo o professor, a adoção da animação foi uma tentativa de se inverter a lógica de uma aula tradicional, em que o professor explicaria a matéria primeiramente. Antes, o docente, após explicar como seria a exibição do filme à turma, pediu a eles que estudassem a teoria relacionada à aula e explanou sobre a atividade a ser desenvolvida após o contato com a animação: eles receberiam uma folha com o quadro de domínios da Hospitalidade, proposto por Luiz Octávio de Camargo e preencheriam o entrecruzamento dos campos durante a exibição; após o término, se reuniriam em grupos de 4 a 6 discentes para discutir e tecer ajustes em suas respectivas tabelas.

Para Clemente Júnior (2017), o resultado foi positivo, na medida em que um dos anseios era assistir ao filme na íntegra e procurar, de maneira prática e lúdica, aplicar o conteúdo teórico à animação assistida. Além disso, ele destaca o ganho de responsabilidade dos discentes, bem como nota que explanar sobre a teoria foi algo facilitado pela adoção dos filmes.

Além disso,

O cinema abriu caminhos para uma discussão teórica menos dificultosa, mais simples, e que tirou dos próprios alunos as respostas aos seus questionamentos (CLEMENTE JUNIOR, 2017, p. 206).

Destaca-se na experiência o reconhecimento quanto à existência da ludicidade nessa prática, bem como haver uma forma mista de trabalho, que congregue o texto escrito, visto que eles se preparam anteriormente para a exibição do filme, o acesso à produção audiovisual e a existência de uma dinâmica realizada na sequência. Nota-se também a ênfase na correlação da produção audiovisual com

o conteúdo a ser trabalhado, bem como parece ter havido um espaço reduzido para o debate de aspectos socioculturais que transcendessem os elementos da Hospitalidade previstos para serem discutidos.

Astorino (2019), ao pensar o cinema e o turismo, vai em uma passada diferente: ela opta por realizar um inventário composto por 40 filmes passíveis de serem trabalhados na área do Turismo, inclusive com fins didáticos. E, inclusive, segmenta as produções de acordo com os seguintes conteúdos previstos: a) segmentação da oferta, com destaque para o turismo cultural, o turismo de sol e praia e o turismo de saúde; b) transporte, com a discussão centrada em torno dos modais; c) meios de hospedagem; d) agenciamento de viagens e turismo; e) empregos no setor turístico; f) roteiros turísticos e relacionamento de turistas e residentes.

A despeito do exaustivo trabalho de análise das produções audiovisuais empreendido na iniciativa supracitada, chama a atenção a distribuição geográfica e geopolítica dos filmes, isto é, os contextos em que foram produzidos. Isso se torna mais claro na medida em que se vislumbra que, dos 40 filmes, apenas três são brasileiros. Além disso, o trabalho contempla outras cinco produções latino-americanas, sendo duas delas realizadas em regime de coprodução com países europeus, além de uma produção indiana. Posto isso, os demais 31 filmes são produções norte-americanas ou europeias, o que parece não só reforçar a distribuição geopolítica do cinema mundial, como pode favorecer que dadas visões de mundo eurocêntricas se tornem hegemônicas. Aliás, algo próximo da seguinte perspectiva:

As grandes produções cinematográficas, sobretudo estadunidenses, têm alcance mundial e movimentam um setor da economia que é altamente lucrativo. Assim, seja no Brasil ou em outros países, o mercado cinematográfico tem pouco espaço para a distribuição e a projeção de filmes de outras origens, incluindo os próprios filmes nacionais. Possivelmente, os filmes brasileiros estariam ausentes das nossas salas de cinema se a sua exibição não fosse obrigatória em nosso país (GOMES, 2019, p. 194).

Embora não se considere de forma absoluta os locais de onde proveem as diferentes produções audiovisuais, na medida em que se reconhece o papel do expectador nesse processo de ressignificação das obras, chama a atenção a possibilidade de estar havendo, em dadas iniciativas educacionais, a reprodução de

lógicas hegemônicas do mercado audiovisual. Ou seja, há a transposição para o ambiente didático-pedagógico de uma dada perspectiva de cinema, que pode trazer consigo dadas leituras de mundo, que antes de estarem certas ou erradas, talvez precisem ser contrapostas com outras leituras ou arranjos diferentes.

Por fim, a despeito de toda essa série de desafios, olhares provenientes de estudantes de Turismo parecem reveladores para os debates aqui travados. Para tanto, uma nova consulta ao relatório de avaliação do ENADE 2018 se faz necessária, sobretudo ao evidenciar respostas dos discentes de Turismo em relação a temas caros a este capítulo, como o manejo do audiovisual em sala de aula<sup>10</sup>.

Os estudantes dos 99 cursos de turismo aptos a realizar o exame de 2018 foram questionados se “os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem)”. E mais de 75% dos respondentes afirmam concordar ou concordar totalmente quanto ao uso dessas estratégias de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 272), percentual similar em relação às respostas dos coordenadores.

Embora não haja uma correlação direta com o uso do audiovisual no questionário, uma das questões feitas aos graduandos é relativa à infraestrutura das salas de aula, aspecto esse que impacta diretamente na possibilidade de usos de recursos como filmes, algo discutido por Christofolletti (2009). Nesse item, se observa uma avaliação menos positiva por parte dos discentes. Questionados se “as condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas”, aproximadamente 37% afirmaram concordar totalmente, 25% concordavam e 17% concordavam parcialmente. Assim, nota-se que algo próximo de 79% dos acadêmicos têm uma avaliação média ou positiva. Todavia, chama a atenção o fato de quase ¼ dos discentes apresentarem insatisfação com esse aspecto, o que pode desencadear,

---

<sup>10</sup> Do ponto de vista dos estudantes, importa ressaltar que havia um universo de questões que compunham o questionário on-line, destinado a obter informações acerca do perfil dos discentes participantes do exame, informações de seu contexto, suas percepções e vivências, avaliação dos estudantes quanto à sua trajetória no curso e na IES, bem como certos aspectos importantes da formação profissional. Assim, dessa gama de questões, procura-se discutir alguns itens que dialogam com o audiovisual nos Cursos de Turismo. Já sob o prisma dos coordenadores, os itens eram semelhantes, de forma a permitir que houvesse uma comparação entre as percepções dos educandos e, via de regra, professores que assumem essa função.

dentre outras possibilidades, uma restrição quanto ao uso do audiovisual em sala de aula (BRASIL, 2019a, p. 275)<sup>11</sup>.

Feitos os apontamentos anteriores, é possível sintetizar a seguir os principais aspectos discutidos ao longo deste capítulo, referentes aos seguintes temas: a educação superior em Turismo no Brasil, as possibilidades do lazer na Educação Superior em Turismo e as relações entre o audiovisual e a educação, sobretudo ao debater a presença do audiovisual nos cursos de graduação em Turismo.

- Percebeu-se que a constituição dos Cursos de Turismo no Brasil, a partir da década de 1970, já continha problemas ligados à formação pedagógica dos professores, sobretudo em termos didáticos. Além disso, se num primeiro momento, havia escassez de docentes com formação na própria área de turismo, num segundo momento nota-se a presença de educadores que, embora ministrassem disciplinas específicas, não tinham tido experiências prévias nas áreas de ensino.
- No contexto atual, parece haver uma reorganização da oferta de vagas de Turismo, com uma participação mais efetiva de Instituições de Ensino superior públicas no que tange sobretudo aos bacharelados, ao passo que cursos tecnológicos de Turismo, muitos dos quais na modalidade de ensino a distância, têm emergido especialmente junto às instituições privadas.
- Constatou-se ainda que o processo de formação dos professores pode ser subdividido em duas dimensões complementares: a primeira ligada às suas experiências na Universidade, seja na graduação, seja na pós-graduação. Como se observou, vigora no país uma lógica que acaba por privilegiar, na pós-graduação, um viés que enfatiza o aspecto da pesquisa em detrimento do ensino. Todavia, a segunda dimensão do processo de formação do docente diz respeito às suas experiências pessoais, em que pese as vivências de lazer.
- Se a questão do uso do audiovisual em sala de aula apresenta pontos positivos, nota-se a existência de um conjunto de desafios, como aspectos

---

<sup>11</sup> Além disso, o proponente do Exame Nacional de Desempenho procurou saber ainda se a “instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social”. Acredita-se que o audiovisual possa ter se feito presente em alguns desses momentos, sem contar que, diante da formulação da questão, era possível se pensar que dados momentos de ensino poderiam ser percebidos pelos estudantes como “atividades de cultura ou de lazer. Nesse sentido, aproximadamente 75% dos participantes afirmou concordar, senão parcialmente, totalmente com o fato das instituições de ensino estimularem esse tipo de vivência” (BRASIL, 2019a, p. 281).

ligados à infraestrutura, dificuldades no domínio de elementos dessa linguagem e como o docente realiza o papel de mediador entre o universo simbólico ligado à trama e aqueles advindos dos estudantes. É importante frisar que não é a adoção de produções audiovisuais em sala de aula que garantirá automaticamente um processo de formação mais alinhado às diretrizes curriculares de Turismo e a uma proposta educativa mais crítica e humana. Antes, é importante considerar que os recursos audiovisuais se ligam a um conjunto de variáveis (objetivos docentes, proposta curricular vigente no curso, mecanismos de avaliação, relação com outras metodologias de ensino), portanto, devem ser compreendidos não de maneira isolada, mas associados a outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

- Constatou-se haver a presença de elementos do lazer nas práticas docentes nos cursos de graduação de Turismo, sobretudo por intermédio de visitas técnicas, jogos, dinâmicas, produções audiovisuais e uso de redes sociais. Porém, nem sempre as pesquisas refletiam o lazer ali vivenciado, silenciando-o ou minimizando tal debate.
- Se o audiovisual na educação superior apresenta benefícios, como ilustrar conteúdos, motivar discentes, favorecer discussões socioculturais profundas, suscitar temas cujo trato é delicado, dilatar o conhecimento em torno do patrimônio cultural e estimular a flexibilidade dos graduandos, apreendeu-se que o aspecto da ilustração de conteúdo é um quesito ainda predominante nas práticas. Isso pode suscitar que o audiovisual seja mais um auxiliar de uma educação centrada nos conteúdos, na escrita, na instrução e na memorização do que uma prática crítica, reflexiva e dialógica.

### **3 CONSUMO, TURISMO E AUDIOVISUAL: interfaces, tensões e possibilidades**

Este capítulo busca debater, a princípio, três questões fundamentais: A primeira é relativa ao audiovisual e o consumo. Ao eleger o cinema, os vídeos e a TV como eixos da reflexão, procura-se reposicioná-los no debate em relação ao consumo, relativizando análises que, ao rotular parte das produções audiovisuais como mero entretenimento, obliteram diferentes apropriações e ressignificações das pessoas.

Na sequência, procura-se expor um panorama acerca do perfil de consumo do cinema no Brasil, buscando apresentar elementos para melhor compreender a relação das pessoas com filmes no país, na medida em que a ida a uma sala de exibição constitui uma importante vivência de lazer da população brasileira. Assim, foram levantadas informações, como a disponibilidade de salas de exibição no país, a periodicidade relativa à ida aos cinemas e a quantidade de produções cinematográficas disponibilizadas para o público brasileiro. Além disso, busca-se refletir sobre como o cinema passa por transformações na atualidade e como tais alterações podem impactar essa experiência audiovisual, sobretudo ao se pensar no acesso a essa vivência. Por fim, se discute brevemente os impactos da pandemia de COVID-19 sobre o setor do audiovisual no Brasil, sempre salientando aspectos ligados ao consumo de filmes.

Eis que se chega ao terceiro item: o turismo induzido por filmes. Em que se considere, tanto o turismo quanto o audiovisual, como manifestações culturais centradas na imagem, também se leva em consideração serem parte de uma cadeia econômica. Assim, menos que minimizar a importância do consumo, entendeu-se importante considerá-lo, até porque, ao se pensar no turismo induzido por filmes, parte dos deslocamentos é suscitada após uma prática de consumo, qual seja: assistir a filmes, séries e programas televisivos, entre outros.

Ora, levar em conta a dimensão do consumo no audiovisual e no turismo pode desvelar novos horizontes para esta investigação, na medida em que será possível vislumbrar, mais adiante, como docentes se articulam com o cinema e com o turismo, não apenas em suas atividades pedagógicas, mas também em suas respectivas vidas. Além disso, para se compreender usos e possibilidades do emprego do audiovisual em sala de aula, parece oportuno compreender também como se dá a relação das pessoas com os filmes e como isso se articula com seu

lazer. Aliás, entender como o audiovisual, o lazer e o próprio entretenimento se articulam na trajetória dos sujeitos poderá permitir entender apropriações e abordagens desse recurso em sala de aula.

### 3.1 Reflexões sobre consumo e audiovisual

O setor audiovisual tem passado por profundas transformações ao longo das últimas décadas. Essas modificações são resultado não apenas de avanços das tecnologias da informação e comunicação, como também é importante recordar da valorização crescente da imagem na contemporaneidade. Nesse cenário, também as vivências de lazer, como o turismo, e a educação afetam e são afetadas pela linguagem audiovisual.

Espera-se, num primeiro momento, debater a questão do consumo de filmes. Se, por um lado, há uma expansão do acesso a essas produções por meio das plataformas de *streaming*, bem como por meio de plataforma de compartilhamento de vídeos presentes na internet, é possível, a partir das entrevistas com docentes, perceber que o cinema ainda foi e é, para muitos, uma referência quanto ao consumo fílmico. Ainda que, como dito anteriormente, as plataformas de *streaming* e *sites* de compartilhamentos de vídeos sejam relevantes para os sujeitos pesquisados.

Mas, afinal de contas, de que cinema se trata aqui?

Parece haver, de forma mais ou menos assentada, uma diferenciação entre aquilo que se pode denominar como cinema clássico, também associado ao cinema de Hollywood ou *blockbuster*, e cinema de arte, também denominado de “alternativo”<sup>12</sup>. Tal distinção embora exista é, aliás, digna de observações. Isso porque, cada vez mais, são tênues as linhas divisórias entre o chamado *blockbuster* e o cinema de arte.

Em linhas gerais, no cinema de arte haveria a presença de uma linguagem mais abstrata, exigindo do expectador uma parceria mais profunda em relação à interpretação e ressignificação da obra fílmica. Nesse tipo de produção, tenderia a haver maior imprevisibilidade, a relação com o tempo não seria necessariamente

---

<sup>12</sup> Outro parêntese parece oportuno neste momento. A própria consideração de que há cinemas “alternativos” parece, por si, digna de reflexão. Isso porque, se se considera algo “alternativo”, reconhece-se, por outro lado, a existência de um padrão comum, de uma modalidade “normal”, plenamente aceita, posição essa não compartilhada por este trabalho.

linear, a produção não se apresentaria de forma tão célere e as tomadas tenderiam a ser mais longas, permitindo ao espectador maior flexibilidade e diferentes leituras acerca da trama apresentada. Já na linguagem hollywoodiana de cinema estariam presentes algumas características recorrentes: fruição linear do tempo, tomadas curtas, presença de “heróis” *versus* vilões, a adoção de acelerados planos sucessivos, tendência a haver uma relação amorosa subjacente à trama e maior excitação (BRITO, 1995).

Contudo, nos dias atuais, um dado filme pode conter elementos de ambas as linguagens. Até porque, atualmente, há uma crescente diversidade de elementos, havendo, inclusive, hibridização entre aspectos classicamente ligados ao cinema de arte e elementos historicamente ligados aos filmes “comerciais”. Um exemplo disso é o filme 1917<sup>13</sup>, que, ao adotar tomadas longas, minimiza os efeitos de cortes de cenas na montagem, retomando assim um elemento caro aos chamados filmes de arte, qual seja: as sequências mais extensas. Assim, a despeito do reconhecimento de diferentes maneiras de se pensar o cinema, a divisão binária entre um filme comercial e um de arte tende, atualmente, a ser antes uma dicotomia difícil de retratar a diversidade técnica e de escolhas das produções cinematográficas.

Outro cuidado necessário ao se pensar dadas produções fílmicas, sejam elas destinadas ao cinema ou ao *streaming*, e a outras produções audiovisuais, como as telenovelas, é relativo a considerar essas manifestações artísticas apenas como um produto de “puro entretenimento e alienação das massas” (TOLDO; LOPES, 2017, p. 170). Tais atributos, em geral, estão relacionados negativamente ao entretenimento e, muitas vezes, a termos, como a alienação. Análises dessa natureza, via de regra, levam em conta o alcance das produções, o anseio do público por distração, a busca dos estúdios por dividendos ou até mesmo o êxito alcançado junto ao circuito comercial. Entretanto, com isso, tendem a minimizar certas questões, tanto da produção, como a interpretação dos atores e atrizes, bem como os trabalhos relativos ao figurino e as locações dessas produções, além da recepção, isto é, os usos e sentidos atribuídos a essas obras.

Digno de nota é a contribuição de Gomes (2019, p. 194), ao considerar que “o problema não é, necessariamente, o tipo ou a origem de um filme, mas a maneira como cada espectador interage com ele [...]”. Tal contributo desloca, assim, a

---

<sup>13</sup> 1917. Direção: Sam Mendes. Produção: Sam Mendes; Pippa Harris; Jayne-Ann Tenggren; Callum McDougall; Brian Oliver. Reino Unido/Estados Unidos: Universal Studios, 2019.



problemática do âmbito da produção para a relação estabelecida entre o espectador-sujeito e o filme, como, aliás, propõe Martín-Barbero (2009), quando da análise acerca de como as pessoas se relacionam às produções audiovisuais destinadas ao grande público. Assim, pensar o consumo de filme carece de maior reflexão, pois certa ressalva contemporânea ao “cinema de massa” parece ter importantes antecedentes históricos, como, por exemplo, entender o cinema enquanto uma diversão popular e ingênua e/ou associá-lo à cultura de massa e à indústria cultural (ROSSINI, 1999).

É possível notar no debate que valora o cinema e a televisão de forma depreciativa a aproximação do entendimento do lazer como sinônimo de uma vida descompromissada, sendo fomentada pelas discussões tecidas por Adorno e Horkheimer (1985). Adorno (2002) cunha o termo “indústria cultural” se apoiando, sobretudo, nos ideais marxistas de alienação e reificação, para enfatizar o caráter “estupidificante” e massificante das artes com imagens técnicas (STAM, 2003, p. 85). De alguma maneira, essa hierarquização em torno das manifestações culturais se fez presente em parte dos trabalhos da Escola de Frankfurt. As experiências de lazer e da própria comunicação eram encaradas, em geral, como práticas disfuncionais, capazes de tornar os sujeitos passivos e alienados.

Outro ponto a ser considerado nesse debate são os pressupostos ligados à compreensão de uma “cultura de massa”, uma vez que, até certo momento na história, ela era constantemente associada a manifestações culturais tidas como de menor qualidade quando comparadas àquelas oriundas de uma “cultura erudita”. Essa divisão é um desdobramento da hierarquização entre “alta cultura” e “baixa cultura”, prática levada a efeito pela nobreza, ainda no Antigo Regime, e retomada por intelectuais no Iluminismo (CHAUÍ, 2006), sobretudo ao considerar que a cultura poderia ser compreendida num *continuum*, isto é, numa escala evolutiva progressiva. Se essa divisão já era problemática, na medida em que tratava a cultura de forma essencialista e elitista, torna-se ainda mais precária na contemporaneidade, visto que, de acordo com Canclini (1997a), há, hoje em dia, um grande volume de interconexões culturais, de hibridismos, ou seja, processos de “formação cultural marcados por diferentes interculturalidades” (MARQUES, 2015, p. 45).

Martín-Barbero (2009) contribui ainda para o debate, ao considerar a necessidade de se compreender a própria cultura de maneira diferente. Segundo o

pesquisador, há de se ressaltar a sua natureza comunicativa, portanto, seu caráter produtor de significações. A partir de tal entendimento, rompe-se com a lógica de que a cultura e, conseqüentemente, as produções culturais seriam apenas esferas de circulação de informações e de reprodução de lógicas. Isso provoca, por consequência, uma ressignificação na compreensão do próprio receptor. Ele deixa de ser um simples decodificador daquilo que lhe chega, assumindo também um papel de produtor (MARTÍN-BARBERO, 2009). Posto isso, o autor critica ações que procuram separar a cultura daquilo que acomete as massas, pois, para o autor, aquilo que diz respeito às massas é fundamental para a própria compreensão da democracia (MARTÍN-BARBERO, 2009). Nesse outro olhar, há mais interesse em compreender as articulações entre a cultura, a mídia e o entretenimento, do que enquadrá-los como “baixa cultura”, “mídia de massa” ou apenas “lazer consumista”.

Já em Walter Benjamin, nota-se um alargamento no pensamento em torno da cultura, do cinema e da comunicação de massa, incidindo, assim, nas próprias vivências de lazer. Para Benjamin (1987), o impacto provocado pelo cinema na sensibilidade humana favorece as potencialidades epistemológicas progressistas, em contraposição ao que Adorno defendia, ao compreender essa manifestação cultural como um emblema da cultura de massa capitalista, cuja função seria a legitimação ideológica da dominação do capital. Nesta perspectiva, o cinema e os meios de comunicação poderiam vir a ser considerados como práticas culturais que, inseridas na vida cotidiana, poderiam veicular, ao mesmo tempo, normas desviantes e dominantes na medida em que proporcionariam acesso ao imaginário, desvendando, inclusive, os lapsos de uma sociedade. Desse modo, os filmes podem servir como contraponto a lógicas dominantes preestabelecidas na sociedade e trazer à tona contrapontos em relação a determinados poderes/saberes.

Ao se pensar o consumo e, conseqüentemente, o entretenimento como algo que, *a priori*, não é menor, nem negativo, chega-se novamente à noção de sociedade de massa, pormenorizadamente analisada por Martín-Barbero (2009). Associar entretenimento e massa, algo relativamente comum ao se pensar que muitas produções audiovisuais são reconhecidas por serem destinadas “ao grande público” ou por serem “comerciais”, é algo passível de revisão. Martín-Barbero (2009) defende que associações entre massa e anonimato, passividade e conformismo, deveriam dar lugar à compreensão de que a cultura de massa tem o

mérito de ser, em geral, a primeira a se comunicar com a sociedade, ou seja, possui não apenas capilaridade, mas uma linguagem acessível.

Turner (1997) vai ao encontro dessa concepção quando chega a considerar a existência de um “mítico mercado de massa” (p. 98), incapaz de dar conta, segundo ele, da ampla dinâmica e modificações dos públicos e das próprias produções. Charney e Schwartz (2004, p. 21) lembram que, ao longo do século dezanove, as audiências de massa foram identificadas como um “agrupamento quase sempre indiferenciado, com desejos e aspirações supostamente comuns”. Todavia, é justamente ao reconhecer a possibilidade de uma audiência de massa, aliado a um contexto de excitação visual e sensorial, que possibilitou a emersão de novas formas de entretenimento, como o cinema (CHARNEY; SCHWARTZ, 2004) e, mais tarde, a televisão.

Nesse debate, é importante, portanto, evitar análises depreciativas em torno do ato de se consumir produções culturais, sobretudo ao se generalizar o público. Mas é igualmente relevante reconhecer como o consumo tem um papel estratégico junto à própria condição humana. Contudo, parece oportuno diferenciar o ato de consumo e o consumismo, cujo sufixo “-ixo” já denota uma prática cultural (o consumo) permeada pela abundância, pelo excesso, pela recorrência.

Quanto ao consumo, Bauman (2007) reconhece, assim como Werneck, Stoppa e Isayama (2001), a dificuldade em se tratar a matéria, não sendo possível perceber o debate sob um único prisma interpretativo. Porém, o sociólogo salienta que as raízes do consumo são bastante antigas e, em sua forma arquetípica, seria algo ligado à própria condição metabólica dos seres humanos, portanto, vinculado também a um aspecto biológico dos próprios seres vivos, e que seria perpassado por diferentes práticas culturais de maneira a viabilizá-lo.

A diferença em relação à contemporaneidade estaria ligada à centralidade que o consumismo assumiria. Se priorizaria, hoje em dia, uma lógica em que o consumismo se faça mais presente, agora como um atributo da sociedade (BAUMAN, 2007). Prática cultural essa não mais centrada em atender tão somente às necessidades orgânicas, mas algo em torno de “uma intensidade de desejos sempre crescentes, o que, por sua vez, implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la” (p. 27) de forma compulsiva. Essa lógica, inclusive, se refletiria nas interações sociais, cada vez mais mediadas pela prática de se consumir (WERNECK; STOPPA; ISAYAMA, 2001).

Para se ter uma ideia de como o consumismo passa a gozar de uma posição estratégica nas próprias relações sociais, se observa como dadas práticas culturais, muitas vezes, são inconscientemente centradas nessa cultura: o fato de se trocar permanentemente de produtos por lançamentos; falta de apreço pelo que se torna “velho”; uma alta produção de lixo; grandes volumes de desperdício; a existência de uma estrutura para se coletar os resíduos (BAUMAN, 2007).

Bauman (2007) entende, ainda, que os encontros dos consumidores com os objetos de consumo se tornaram uma marca central das interações humanas na atualidade, capaz, inclusive, de repactuar os termos das relações sociais, na medida em que se visualiza atualmente uma “cultura consumista”, que passaria a assumir uma dimensão fundamental na vida contemporânea. Os encontros dos potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo tendem a se tornar as principais unidades na rede peculiar de interações humanas conhecida, de maneira abreviada, como “sociedade de consumidores”. Ou melhor, o ambiente existencial que se tornou conhecido como “sociedade de consumidores” se distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir do padrão e à semelhança das relações entre os consumidores e os objetos de consumo. Esse feito notável foi alcançado mediante a anexação e a colonização, pelos mercados de consumo, do espaço que se estende entre os indivíduos – esse espaço em que se estabeleceriam as interações (BAUMAN, 2007).

Possivelmente, a complexa teia simbólica em torno do ato de se consumir tenha levado Canclini (1997b, p. 262) a alertar que o “consumo serve para pensar”, sobretudo ao se reconhecer a circulação de um conjunto de ideias, valores e emoções junto às sociedades. Desse modo, antes que desconsiderar essa prática, parece oportuno refletir a partir dela.

Um dos aspectos passíveis de reflexão em torno do entretenimento é a lógica alinhavada ao lucro, tal como já manifesto no capítulo anterior. E, ao considerar esse aspecto, pode-se considerar que os benefícios socioeconômicos tendem a se concentrar, em maior proporção, junto a grandes organizações e conglomerados da área. No caso do audiovisual, um exemplo disso é o lucro recorde registrado pela *Netflix* no primeiro trimestre de 2021 (ROSCOE, 2021): US\$ 1,7 bilhão, uma alta de 141,2% em relação ao primeiro trimestre de 2020.

O raciocínio realizado para se pensar em filmes pode também ser aplicado às telenovelas, visto que parece haver, em diferentes níveis e formas, a existência de

resistências em relação à essa produção audiovisual. Do ponto de vista acadêmico, Borelli (2001) defende ter havido, entre os anos de 1970 e 1980 do século passado, um “preconceito acadêmico em relação à telenovela” (p. 29). De um ponto de vista social mais amplo, Fonseca (2020), em estudo recente, considera que as produções audiovisuais latino-americanas são tratadas como algo de menor valor, considerando, inclusive, haver um paradoxo no que tange à aceitação desse gênero no país. Segundo a autora,

No contexto brasileiro, a contradição é tanta, que, apesar de ser o principal produto televisivo, pelo qual o país é reconhecido internacionalmente, e estar presente no cotidiano de milhões de brasileiros, o ato de assistir a telenovela ainda é menosprezado, sendo sempre uma atividade “do outro”, incoerente com a popularidade e o sucesso de audiência do produto. Um preconceito contra o produto massivo que não existe de forma tão explícita quando se trata de um filme da indústria hollywoodiana ou seriados norte-americanos (p. 64).

A discussão colocada nesse momento poderá ganhar contornos mais concretos ao se perceber se os professores de Turismo adotam dados programas em sua prática pedagógica, como as telenovelas ou outros gêneros televisivos. Uma ausência nesse caso pode estar assentada numa restrição estética ou no desconhecimento. E isso acaba por ser paradoxal ao se discutir o Turismo no Brasil, na medida em que um levantamento recente, anterior à Pandemia da COVID-19, aponta que cresceu, vertiginosamente, a procura por destinos brasileiros que foram palco de telenovelas (KAYAK, 2018).

Portanto, pensar o audiovisual e o consumo requer alguns cuidados. Um deles é redimensionar a crítica de Adorno e Horkheimer quanto a uma espécie de degradação da cultura rumo à indústria da diversão, em que pese a estratégica da indústria cultural quanto à arte: uma forma de arte que, ao se identificar com uma fórmula de sucesso, a repete, de maneira a deixá-la mais acessível (MARTÍN-BARBERO, 2009). Apesar desse *modus operandi*, Martín-Barbero (2009) assinala que a ressalva levada a efeito por teóricos da Escola de Frankfurt, quanto ao deslocamento de arte para uma massificação, do seu deslocamento de um “patamar superior” para um “inferior”, poderia ser tida como

[...] um aristocratismo cultural que se nega a aceitar a existência de uma pluralidade de experiências estéticas, uma pluralidade dos modos de fazer e usar socialmente a arte. Estamos diante de uma teoria da cultura que não só faz da arte seu único verdadeiro paradigma, mas também que o identifica

com seu conceito: um conceito unitário que relega a simples e alienante diversão qualquer tipo de prática ou uso da arte que não possa ser derivado daquele conceito, e que acaba fazendo da arte o único lugar de acesso à verdade da sociedade (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 78).

Curioso pensar que o lazer parece se fazer presente nessa equação, em que a arte estaria “rebaixada” à sua função canônica e referencial do belo e dos valores da “alta” cultura. A arte, ao se associar com os meios de comunicação de massa, com as inovações tecnológicas capazes de reproduzi-la e com a diversão, parece ter se dessacralizado. O antropólogo trilha a rota que contempla diferentes experiências estéticas, que valoriza não apenas o popular, mas reconhece que o consumo das massas pode conter a chave para respostas de questões culturais vigentes na contemporaneidade. Ao criticar o entretenimento, *a priori*, não se estaria descartando importantes questões de pesquisa para o lazer, como, por exemplo: por que é que certas novelas impactam tanto o público? Como os expectadores articulam em suas vidas tramas assistidas muitas vezes no lar? O que, de fato, motiva a ida a filmes do circuito comercial de cinema?

Por fim, após essas observações, ao se pensar o audiovisual e o consumo ao longo deste trabalho, ressalta-se que serão entendidos como práticas culturais passíveis de serem experienciadas pelas pessoas, inclusive sendo ressignificadas por elas. Todavia, também se reconhece uma faceta problemática dessa experiência, que, ao centrar-se em demasia no aspecto comercial, pode vir a favorecer impactos de ordem ambiental, como já apontado por Bauman (2007), e socioculturais, como obliteração de outras manifestações e de certa padronização de produções culturais (WERNECK, STOPPA; ISAYAMA, 2001).

Desse modo, não se espera assumir neste trabalho uma postura depreciativa, tampouco elogiosa em relação ao consumo do audiovisual. Antes, crítica, ao reconhecer que esses fenômenos são manifestações culturais permeadas de valores, anseios e leituras de mundo e que são, também, recebidas e ressignificadas por uma audiência que, longe de ser única e acrítica, contrapõe à obra um conjunto de aspectos simbólicos. Também se reconhece possíveis desafios a essas práticas, porém não se entende oportuno condená-las, até porque, acredita-se que, no seio do entretenimento, haja uma ampla gama de produções, de produtores e de sentidos construídos.

## 3.2 O mercado audiovisual no Brasil: tendências e desafios

Após o debate entre audiovisual e consumo, oportuno se faz trazer à tona alguns números relativos ao cinema no Brasil, até como subsídio inicial para um debate relevante: a democratização do acesso a filmes no país e sua relação com o lazer e com a educação. Além disso, este item apresenta alguns dados relativos ao *streaming*, sobretudo no que tange às produções mais acessadas e dados relativos às principais empresas prestadoras desse tipo de serviço no país.

### 3.2.1 O cinema

Ao longo da segunda década do século XXI, houve uma melhoria nos indicadores de vendas de bilhetes de cinema no Brasil, saltando de aproximadamente 135 milhões de entradas comercializadas em 2010, para 163.454.506 *tickets* em 2018, tal como divulgado pelo Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual, órgão ligado à Agência Nacional do Cinema (ANCINE), a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No que se refere às salas de cinema, se, em 2010, o país contava com 2.206 destes equipamentos, isto é, construções edificadas para fins específicos de lazer (PELLEGRIN *In* GOMES, 2004, p. 70), já em 2018, chega-se ao número de 3.347 salas de exibição, um acréscimo de aproximadamente 50% (ANCINE, 2018) em relação ao período anterior. Ainda segundo esses indicadores, esse crescimento tem favorecido uma diminuição da média de habitantes por sala no Brasil, parâmetro útil para se avaliar a correlação de unidades desse equipamento em comparação à população. No início da década, para cada sala de exibição brasileira, havia pouco mais de 86 mil brasileiros, ao passo que, em 2018, essa correlação foi reduzida para 62.293 pessoas (ANCINE, 2018).

Mas, estaria aí um vestígio de maior democratização do cinema no país? Seria essa uma vivência de lazer mais acessível ao grande público?

Um estudo de 2016 confronta a tese da democratização. Isso porque o cinema no Brasil continuaria limitado a uma dada parcela de brasileiros, visto que, ainda em 2015, 46% da população ou cerca de 93 milhões de pessoas, não possuía acesso a essa manifestação em seus respectivos municípios de domicílio (PAIVA; ROSSI; CHIAVENATO, 2016). Magalhães (2015) argumenta ainda que, embora

assistir filmes no cinema tenda a ser uma vivência de lazer recorrente entre parcela da classe média, é oportuno pensar que há entraves para o acesso e o usufruto dessa experiência audiovisual, o que tende a fazer com que o contato com filmes se restrinja ou à televisão ou a *sítes*.

Quanto ao cinema, Roelsh (2009) elenca quatro causas primárias ligadas ao lazer para as pessoas se proporem a assistir a um filme : a primeira motivação seria decorrente da busca por diversão ou relaxamento, ou seja, as pessoas buscariam no cinema uma possibilidade de estímulo aos sentidos ou ainda a busca pela evasão; a segunda causa estaria ligada a pensar esse equipamento como um meio para se interagir socialmente, isto é, ir assistir filmes seria uma forma de se conviver com alguém ou com algum grupo; uma terceira motivação, segundo o autor, estaria contida na busca por minimizar a sensação de solidão; por fim, uma quarta intenção residiria justamente na capacidade dessa experiência ser vivenciada de forma individual, favorecendo assim a solidão das pessoas. Nesse último caso, a experiência cinematográfica seria uma forma de vivência individual do lazer, com o menor contato possível com outros sujeitos.

Destaca-se que, segundo a proposta teórica supracitada, nenhum desses resultados está ligado a motivações nas quais assistir a filmes seria uma forma de releitura do mundo social, tampouco de instigar o pensar crítico sobre ele. Uma possibilidade para a ausência dessas alternativas diz respeito a se pensar que essa reflexão ou essa releitura não sejam uma prioridade do grande público, embora possam ser efeitos possíveis da ida a esse equipamento de lazer.

Aliás, uma reflexão interessante quanto à relação entre as distintas modalidades pelas quais se tem acesso a um filme: Turner (1997) evidencia que nem sempre a relação entre o cinema e a televisão são harmônicas. O professor australiano salienta a disputa entre essas possibilidades, chamando a atenção, inclusive, para um projeto levado a efeito por estúdios cinematográficos norte-americanos, cuja tentativa era “colonizar a televisão produzindo filmes para ela” (p.27). Ou seja, ainda que se reconheça certa integração entre essas plataformas, como a Netflix, que exhibe e realiza filmes, tal prática deve ser encarada numa perspectiva também comercial, de concorrência entre organizações. Outro exemplo dessa correlação é o fato de grandes estúdios estadunidenses, como a *20th Century Fox*, a *Warner Bros*, o *Metro-Goldwyn-Mayer* (MGM) e a *Universal Studios* possuírem canais de televisão junto a empresas de TV por assinatura.



Outro fator a ser observado quanto ao cinema estar mais acessível ao grande público diz respeito ao fato de que, atualmente, boa parte das salas de exibição se insere em complexos de consumo e entretenimento (*shoppings centers*) (MAGALHÃES, 2015). Tal situação traz consigo um conjunto de novas questões, como, por exemplo, a presença desses equipamentos se concentrar sobretudo nas capitais e cidades de médio porte, especialmente da Região Sudeste, que, aliás, contava com mais de 50% de todos esses empreendimentos do país (ABRASCE, 2018).

Para se ter uma ideia dessa nova conformação do cinema no Brasil, a Associação Brasileira de *Shopping Centers* (Abrasce) afirma, a partir de dados do Censo de 2018/2019, que havia, em 2019, 563 *shoppings centers* no país. Esses centros de compra seriam responsáveis por 2.836 salas de cinema das 3.347 existentes, ou seja, 94,9% de todos os equipamentos disponíveis do país. E essa correlação não parece ser fortuita. Lima (2009) revela que a incorporação de salas de exibição por *shoppings centers* é parte da própria estratégia de garantir não apenas um número maior de consumidores se deslocando para esses centros comerciais, mas uma tática para que o tempo de permanência nesses ambientes também seja dilatado.

Visto que esses centros comerciais privados, que têm como foco o consumo e o entretenimento, se concentram preponderantemente na região Sudeste do país, além de centros urbanos com maior densidade populacional e disponibilidade de renda, tem-se aí uma evidente assimetria relativa ao acesso a salas de cinema. Até porque haveria a seguinte exclusão: se marginalizaria habitantes de pequenas cidades ou de núcleos populacionais que, a despeito da população, não apresentam significativa renda disponível para o consumo, não possuindo assim acesso ao próprio equipamento.

Segundo dados do Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro da ANCINE, de 2017, apenas um município com mais de 500 mil habitantes no país não dispunha de cinema, a saber: Ananindeua, no Pará. Já municípios com mais de 100 mil habitantes, 78,1% contavam com, ao menos, uma sala de exibição. Para se ter uma ideia da discrepância, em 2015, apenas 1,4% dos municípios com até 50 mil habitantes possuíam esse tipo de equipamento de lazer, ao passo que esse percentual muda para 25,6% para cidades com população entre 50 mil e 100 mil moradores brasileiros (PAIVA; ROSSI; CHIAVENATO, 2016).

Não se procura negar, com tais índices, que o cinema se expandiu no Brasil, tampouco refutar a tese de que há um acesso crescente a ele por parte da população brasileira. Pelo menos, havia até a pandemia da COVID-19, que chegou ao Brasil no começo de 2020. O que se coloca é que, por trás de dados relativos à melhora de indicadores relativos às entradas e ao número de salas, nota-se haver uma significativa desigualdade, sobretudo no que tange ao acesso de pessoas de pequenos núcleos urbanos a esses equipamentos. Mas, a partir do debate proposto, é também possível visualizar outra forma de desigualdade, para além da concentração geográfica desses equipamentos: a questão econômica.

Do ponto socioeconômico, o fato de haver salas de cinema em uma cidade, não propicia que, automaticamente, cada residente tenha acesso às produções audiovisuais exibidas ali. Até porque, cerca de 95% das salas de exibição brasileiras se encontram em *shoppings-centers* e a lógica de tais espaços, ao primar pelo consumo, tende a favorecer que haja gastos maiores para se ter acesso a um filme, como, por exemplo, o desembolso com lanches, guloseimas, estacionamento, além do próprio *ticket* de entrada, embora dados de Leiva e Meirelles (2018), apontem que os extratos D e E, de renda mais baixa da população brasileira residente em capitais, leem mais livros e frequentem mais a exibição de filmes do que se deslocam para museus, concertos, festas populares, feiras de artesanato e teatros.

Aliás, a questão do consumo também se reveste de importância neste momento, visto que, embora se possa vivenciar gratuitamente a experiência do cinema, por intermédio de festivais, eventos ou projetos sociais (MAGALHÃES, 2015), o alcance dessas medidas tende a ser restrito. O que se coloca é que, na medida em que o consumo, sobretudo aquele em que há dispêndio de gastos diretos (tickets, alimentação e mobilidade), passa a ser central nessa modalidade de lazer, são afetadas as próprias possibilidades de acesso às produções. Exemplos disso: o tempo de cartaz de um filme tende a ser tanto maior quanto maior for a bilheteria; os próprios filmes em vigência tendem a ser aqueles em que se projeta uma boa demanda; o acesso a filmes com linguagens e propostas diferentes tende a não ter muita vez no circuito comercial. Eis aqui alguns dilemas postos nessa relação de aquisição de bens, serviços e experiências mediante pagamentos. E problemas esses que interferem de maneira mais ou menos direta na vivência dessa manifestação de lazer.

Outros pontos que tendem a salientar o quadro atual do cinema no Brasil dizem respeito à análise de outros indicadores: o volume de títulos lançados no Brasil, a quantidade de ingressos per capita e o preço da bilheteria.

A partir de dados do documento *Mercado Audiovisual Brasileiro - 2002 a 2018*, da Agência Nacional do Cinema, nota-se que, em 2010, o mercado cinematográfico brasileiro contou com 74 novos filmes nacionais lançados em cartaz, contra 246 estrangeiros. Os lançamentos brasileiros somaram 24,74% do total de filmes dispostos nos circuitos de cinema. Já em 2018, os lançamentos saltam para 480 títulos, sendo 185 nacionais e 295 oriundos de outros países (ANCINE, 2018). Eis um quadro distinto: 38,54% dos filmes em cartaz eram produções nacionais, demonstrando não apenas um acréscimo global de lançamentos, mas um crescimento de aproximadamente 130% das produções nacionais, desvelando não apenas uma maior produção, mas, provavelmente, um acréscimo da demanda por filmes do Brasil, visto que o público global do cinema nacional em 2018 superou o de 2017 em 14,9%, saltando de 18,5 milhões de ingressos vendidos, para a 21,2 milhões, segundo o *site* especializado Film B (2009).

Todavia, se houve uma maior produção de filmes nacionais, volta-se ao debate sobre o acesso a eles. Isso porque, em 2018, o público dos filmes brasileiros representou pouco menos de 15% do total de espectadores no país, cuja média varia entre 10% a 20% entre 2010 e 2018, exceção feita ao ano de 2017, quando apenas 7% das pessoas que foram ao cinema no Brasil assistiram a um filme concebido no próprio país (ANCINE, 2018).

Não se pretende confrontar linguagens cinematográficas diferentes. Até porque os filmes estrangeiros podem ser oriundos da América Latina, do Oriente Médio, da Europa ou ainda de *Hollywood*, que, por sua vez, também está ligada a muitas empresas de distribuição, que acabam por concentrar o mercado, dando pouca margem a filmes independentes. O que se procura refletir é que o acesso a filmes brasileiros assume grande importância, pois muitos são financiados com recursos públicos, denotando assim o acesso à comunicação e às culturas locais. Até porque passam ser um contraponto cultural importante às manifestações culturais oriundas de outros países, visto que, em muitos casos, valorizam e fomentam a reflexão sobre o patrimônio cultural brasileiro, aspecto esse, aliás, caro ao debate sobre educação superior e turismo.

Além disso, outro dado oriundo do Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual assinala que a média de ingressos por habitante no Brasil, em 2018, regressou a patamares próximos aos de 2010. Em 2018, último ano do levantamento, o país registrou 0,78 ingresso por habitante, sendo que, em 2010, essa correlação era de 0,71 ingresso/indivíduo (ANCINE, 2018). Entretanto, ao se vislumbrar os intervalos de anos anteriores, nota-se que essa correlação chegou a se aproximar de 0,90 em 2016. Além disso, ao se verificar o preço médio do ingresso, tem-se o valor de R\$ 15,04 em 2018, contra R\$ 9,35 no começo da década.

No debate em torno do mercado audiovisual no Brasil, há de se considerar ainda dois elementos importantes para uma melhor compreensão do cenário no país: aspectos políticos e a pandemia da COVID-19.

No que diz respeito a aspectos políticos, é possível perceber, desde janeiro de 2019, um impacto considerável no setor de audiovisual, sobretudo mediante instabilidades junto a órgãos públicos, responsáveis por conceber e implementar políticas públicas na área, além de cortes sucessivos de recursos capazes de estimular a produção audiovisual brasileira.

Primeiramente, o presidente Jair Messias Bolsonaro transfere, sem debate com o setor, a autarquia responsável pelas ações de audiovisual no país, a Secretaria Especial de Cultura, para o Ministério do Turismo, decisão tomada em 07 de novembro de 2019 (SORANO, 2019). Apesar das afinidades entre as temáticas, o Ministério do Turismo assumiu grandes responsabilidades, incorrendo não apenas na possibilidade, posteriormente confirmada, de cerceamento de ações no campo da cultura, como também de haver um inchaço da pasta. Até porque o MTur passaria a coordenar, ao ter sob a sua tutela a Secretaria de Cultura, dentre outras ações ligadas ao Turismo: a) a política nacional de cultura; b) a regulação dos direitos autorais; c) a proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural; d) o apoio ao Ministério da Agricultura para a preservação da identidade cultural de comunidades quilombolas; e) o desenvolvimento de políticas de acessibilidade cultural e do setor de museus.

Essa medida parece se encontrar num contexto de crescente desmantelamento de conquistas no campo do audiovisual brasileiro. Um exemplo disso são as constantes ameaças à Agência Nacional do Cinema, inclusive se cogitando sua extinção (MAZUI, 2019), mudança de sua sede e nomeações de

pessoas, para a direção do órgão, com pouca ou sem experiência no campo da cultura.

E não apenas sobre a Agência recaem tais intervenções. Em 18 de julho de 2019, o presidente Bolsonaro assinou a transferência do Conselho Superior de cinema, responsável pela política nacional de audiovisual, do Ministério da Cidadania para a Casa Civil (CORREIO DO ESTADO, 2019), ação que pode ser compreendida como uma tentativa de o governo exercer maior influência nas decisões desse colegiado. Esse episódio vem na esteira de ações capazes de aguçá-la instabilidade no setor, suscitando dúvidas sobre a autonomia das políticas culturais frente a pressões de grupos sociopolíticos.

Além disso, salienta-se ainda o corte de 43% do orçamento do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA), vinculado à Agência Nacional do Cinema (ANCINE) para o ano de 2020. O orçamento do Fundo, responsável por financiar projetos, com empréstimos posteriormente pagos, e de aportar recursos para investimentos, caiu de 723,1 milhões para 415,3 milhões de reais, menor patamar desde 2012. Essa medida, apesar de trazer um impacto mais amplo no setor, afeta, sobretudo, produções independentes, favorecendo prejuízos de ordem social, cultural e econômica, já que pequenas empresas e trabalhadores do setor são diretamente impactados.

Outros exemplos recentes em torno dos desafios do audiovisual no Brasil são abundantes. Um deles é a Portaria 1.576/2019, que, em agosto de 2019, suspendeu um edital para produções audiovisuais coordenado pela ANCINE, processo esse iniciado em março de 2018. O edital tinha os trabalhos já em fase avançada, e contemplaria projetos variados, agrupados em 14 blocos temáticos, dentre eles os de “diversidade de gênero” e “sexualidade”. Posteriormente, porém, ações judiciais suspenderam a decisão do Poder Executivo, determinando a retomada do edital.

Além disso, filmes e produtores têm-se visto imersos em imbróglios burocráticos junto a órgãos públicos. Um exemplo disso é o *remake* da produção Mariguella, cujo diretor é Wagner Moura, que teve seu lançamento adiado, visto que a ANCINE, então apoiadora do projeto, se recusou a aportar recursos solicitados pela produtora, diante do redimensionamento de valores da produção e de ressarcimento de recursos gastos pela própria FSA (RODRIGUES, 2020). Este filme apresenta a vida de Carlos Marighella, uma personalidade que combateu o regime militar vigente no Brasil no período 1964-1985.

Um outro exemplo da conjuntura instável no país no que tange ao audiovisual, inclusive com reflexos no mercado, diz respeito aos recentes movimentos em torno do sucateamento da Cinemateca Brasileira, numa ação mais ampla que visa dificultar, senão inviabilizar, o acesso a produções cinematográficas, importantes registros do patrimônio cultural. Tal movimento, a seu turno, pode ser concebido como uma manifestação da “memória em disputa” (POLLAK, 1989), na medida em que diferentes narrativas, oriundas de grupos sociais distintos, sobre o passado e o presente, se entrecrocaram.

A ação desencadeada pela Secretaria do Audiovisual, vinculada ao Ministério do Turismo, procura minimizar o contato com relevantes registros da história presentes na Cinemateca Brasileira, mediante seu fechamento e inacessibilidade de seu acervo, considerado o maior em termos de imagens em movimento da América Latina, com cerca de 250 mil rolos de filmes e um milhão de documentos relacionados ao audiovisual<sup>14</sup>. E muitas dessas películas poderiam favorecer uma leitura crítica do mundo e do próprio momento vivido pelo Brasil.

É importante registrar que o ato de fechamento da Cinemateca é um dos mais dramáticos capítulos do desmantelamento do setor da cultura vigente no país entre 2019 e o presente. Como se sabe, cortes no orçamento da instituição, falta de mão-de-obra suficiente e ruptura com a Fundação Roquete Pinto, responsável pela gestão do equipamento, confluíram para a situação de penúria da instituição. Esse quadro viria a ser ainda mais dramatizado com a tomada das chaves da Cinemateca Brasileira em 07 de agosto de 2020, momento ímpar para a cultura do Brasil (CARVALHO, 2020).

Importa destacar que ações dessa natureza podem ser lidas não apenas como desestímulo ao patrimônio cultural do país, mas um movimento que impacta também o mercado do audiovisual, inclusive com desdobramentos para o turismo. Isso porque o local é palco de eventos e festivais importantes para o fomento do cinema, como a Mostra Internacional de São Paulo, Anima Mundi e o In-Edit, importantes iniciativas para o Turismo.

Além disso, importa elencar a crise que acometeu as salas de cinema de quase todo o país em decorrência da COVID-19. Grande parte delas teve de fechar as portas ao longo de 2020 e parte do ano de 2021, contribuindo para que os

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://cinemateca.org.br/institucional/>. Acesso em: 20 ago 2020.

proprietários de pequenas salas vivessem dias muito difíceis. Sem recursos de bilheteria, muitos desses equipamentos aguardaram aportes do Governo Federal, sobretudo por intermédio de premiações pela exibição de filmes nacionais, que, todavia, não foram pagas desde 2017. Algo que, segundo os empresários, poderia ter ajudado o setor, assolado por problemas financeiros e demissões de funcionários de seus quadros (MIRANDA, 2020). Assim, se vislumbra que possa haver, com o fechamento dos poucos espaços de projeção mais independentes no Brasil, uma concentração de mercado ainda maior nas salas multiplex, favorecendo uma certa perda no que tange a diversidade de filmes passíveis de serem vistos pelos espectadores.

Aliás, um outro aspecto ligado ao mercado de cinema e a COVID-19 diz respeito não só à crise vivida pelo setor em 2020, mas uma reorganização em torno do próprio mercado de filmes. Rodrigo Teixeira, produtor e empresário ligado ao setor cinematográfico, pondera que a pandemia tende a estimular a demanda por filmes nacionais por parte dos canais de televisão, até como forma de preencher suas grades diante de um público ávido por novidades<sup>15</sup>. Ainda numa tentativa de se obter um breve panorama do setor do audiovisual no país, é importante, neste momento, discorrer sobre o *streaming*.

### 3.2.2 O *streaming*

O reordenamento quanto ao acesso a filmes pode, inclusive, ser visto num movimento mais amplo, ligado também ao crescimento das vivências de lazer dentro dos lares. Tal tendência, resultante sobretudo da quarentena que vigorou em parte do mundo e em diversas regiões do Brasil entre 2020 e 2021, favoreceu que o setor de *streaming* tivesse forte crescimento não só no país, mas também em outras nações fortemente afetadas pelo Coronavírus. Segundo reportagem da BBC, o gasto com atividades culturais *on-line* teve acréscimo considerável em solo brasileiro durante a pandemia e plataformas, como a Netflix<sup>16</sup>, a Amazon Prime Vídeo, a HBO Go e a Globoplay, foram beneficiadas.

---

<sup>15</sup> CNN. Indústria do cinema é uma das mais afetadas pela crise do novo coronavírus. Acesso em: 04 ago 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/2020/05/10/industria-do-cinema-e-uma-das-mais-afetadas-pela-crise-do-coronavirus>.

<sup>16</sup> BBC. Coronavírus: os negócios globais que conseguiram crescer durante a pandemia. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52671200>. Acesso em: 05 ago 2020.

Ainda no que tange às plataformas de *streaming*, parece importante assinalar que o ganho de assinantes dessas empresas durante a quarentena no Brasil, embora fruto de uma situação inusual, não é algo isolado. Elas já vinham acumulando crescimento no país no primeiro trimestre de 2020. Se, no início da pandemia, o acesso cresceu 20% em relação ao primeiro trimestre de 2019, o índice, posteriormente, aumentou 79% em comparação ao ano de 2019 (PRISCO, 2020). Esse aumento pode ser visto com naturalidade, tendo em vista haver, durante a quarentena, opções mais restritas de lazer. Todavia, um aspecto que pode ter contribuído para esse quadro é o fato de as pessoas estarem dispostas a vencer barreiras relativas à falta de informação e limitações tecnológicas para acessar conteúdos dessas plataformas (PRISCO, 2020).

Importa considerar que, com a pandemia da COVID-19, o consumo por vídeos disparou no mundo e, sobretudo, no Brasil. O caso brasileiro chama a atenção por uma série de estatísticas: primeiramente, 99% das pessoas assistiram à TV, *lives*, plataformas de *streaming*, redes sociais ou realizaram videochamadas em 2020; em segundo lugar, os usuários de *streaming* pago passaram cerca de 1 hora e 49 minutos diante da programação por dia; e, em terceiro lugar, o tempo médio de se assistir televisão em cada lar foi de 7 horas e 9 minutos, um pico ao se comparar o tempo médio assistido nos últimos cinco anos (ALBUQUERQUE, 2021).

Ao se lançar um olhar para os programas mais assistidos em duas plataformas de *streaming* que operam no Brasil (Globoplay e *Netflix*) durante o ano de 2020, é possível notar uma grande diversidade relativa a categorias de produções audiovisuais. Isso evidencia não apenas a multiplicidade de possibilidades que essas plataformas ofertam, como também a possibilidade de se contemplar as diferentes faixas etárias existentes num lar. Eis o balanço oriundo da plataforma Globoplay:

Quadro 1 – Conteúdos mais assistidos em 2020 – Plataforma Globoplay

Posição	Produção	Categoria
1	The Good Doctor – O Bom Doutor	Série
3	Cinquenta Tons de Cinza	Filme
4	Em Nome de Deus	Documentário
5	Tieta	Novela
6	Sinta-se em casa	Humor
7	Miraculous – As Aventuras de Ladybug	Infantil
8	Conversa com Bial	Variedades
9	Jornal Nacional	Notícias
10	Sandy e Junior: Nossa História	Música



11	Caetano Veloso	Live
12	BBB 20	Reality

Fonte: Fernandes (2020)

E, no quadro a seguir, pode-se constatar os conteúdos mais demandados junto à plataforma *Netflix*:

Quadro 2 – Conteúdos mais buscados em 2020 – Plataforma Netflix

Produções	Categoria
Brincando com Fogo”, “Jogo da Lava”, “Casamento às Cegas” e “The Circle Brasil”.	Reality
Resgate”, “Power”, “The Old Guard”, “O Milagre na Cela 7”, “Se Algo Acontecer... Te Amo”, “Modo Avião”, “Por Lugares Incríveis”, “A Barraca do Beijo 2”, “Para todos os Garotos: P.S. Ainda Amo Você”, “Amor Garantido” e “Ricos de Amor.	Filme
“La Casa de Papel” e “Bom dia, Verônica”, “O Último Guardiã”, “Desejo Sombrio”, “Sugar Rush”, “Mandou Bem” e “Crazy Delicious, “Locke & Key” e “Carta ao Rei”.	Série

Fonte: Werneck (2020)

Nesses dados, chama a atenção a ampla diversidade, inclusive geográfica, das produções acessadas. Além das produções brasileiras, europeias e norte-americanas, nota-se conteúdo turco (O último guardião) e mexicano (Desejo sombrio).

Há de se considerar ainda que o fato de se acessar conteúdos audiovisuais nas residências não é algo novo, na medida em que as telenovelas, programas televisivos e a própria presença de filmes na TV já era um fato um tanto quanto consolidado na maioria dos lares brasileiros há algum tempo. Se esse é um aspecto comum em relação a esse modelo de distribuição digital, esse tipo de serviço apresenta algumas peculiaridades.

Uma singularidade do *streaming* é a possibilidade de o expectador ter contato com a produção de forma mais fluida, isto é, não precisa ficar refém das grades de programação dos canais de televisão, na medida em que pode assisti-la quando bem entender, assim como interromper a exibição a qualquer momento. Outro aspecto é não ter de descarregar dados, isto é, armazená-los em algum tipo de dispositivo próprio. Além disso, o consumidor de *streaming* tem a possibilidade de interagir com a plataforma, podendo garantir, assim, uma comunicação permanente com a prestadora do serviço, sobretudo por meio de aplicativos e/ou redes sociais.

Outra peculiaridade dessas plataformas é sua grande variedade em termos de conteúdo disponível. De desenhos animados, a filmes, passando por séries, oportunizam aos expectadores uma gama de experiências diferentes em relação ao audiovisual.

A pandemia da COVID-19 desencadeou também uma nova relação dos lançamentos fílmicos. Se muitos deles eram destinados exclusivamente aos festivais e às salas de cinema, com as restrições que acometeram esse equipamento de lazer, vários lançamentos se efetivaram nessas plataformas, como, por exemplo, o filme *Druk – Mais uma rodada*, que conta com a atuação do ator Mads Mikkelsen (CARNEIRO, 2020). Importa considerar que essa estratégia dos estúdios não se iniciou neste caso, na medida em que a *Disney* decidiu levar a produção *Mulan* para a sua plataforma de *streaming*, a *Disney+*. Salienta-se que esse tipo de prática foi adotado pelos estúdios de cinema em relação a alguns filmes visando minimizar prejuízos decorrentes da Pandemia.

Posto isso, entende-se que o mercado do audiovisual no Brasil passa por profundas alterações no presente momento, com impactos diretos para se pensar o lazer do próprio brasileiro. Se o cinema nacional, a despeito de anos recentes de crescimento, ainda que haja uma clara concentração geográfica de salas no Brasil, vem contando com vários revezes no campo das políticas públicas e com retração nos investimentos, as plataformas de *streaming* vivem clara ascensão, ainda que falte uma regulamentação mais ostensiva do setor em território nacional. Nesse contexto, o turismo ligado ao audiovisual brasileiro não está imune a essa perspectiva de crescimento e modificações também ligadas à pandemia, na medida em que é uma atividade diretamente ligada às produções audiovisuais.

### 3.3 O turismo e o audiovisual

Todo filme detém o potencial de induzir o turismo em suas locações? É possível pensar que, automaticamente, a exibição de dado local por intermédio de filmes, poderia criar ou potencializar destinos turísticos?

Barriopedro, López e Ripoll (2018) assinalam que, se, em tese, todas as produções fílmicas seriam capazes de criar consciência, chamar a atenção para as imagens e aumentar a percepção de um destino, na realidade, só as produções audiovisuais criativas teriam capacidade de lograr êxito em torno dessa tarefa.

Beeton (2005) também relativiza o argumento de que o cinema impactaria o turismo de maneira automática. Ele defende ainda que apenas um número reduzido de produções é capaz de afetar turisticamente as localidades.

Há de se considerar que as imagens por si, isto é, sozinhas, não são capazes de induzir ao turismo. E aquelas capazes de ter sucesso nessa empreitada, apresentariam certas condições para que a persuasão se efetivasse. Cohen (1986, citado por BARRIOPEDRO, LÓPEZ e RIPOLL, 2018; JUSTUS; DAMIANNAH; RITA, 2018)<sup>17</sup> defende haver diferentes meios persuasivos em torno dos filmes: o *ethos* literário, o *logos* literário e o *pathos* literário.

Segundo o autor, no *ethos* literário, há a persuasão no filme a partir de um personagem, ou seja, um indivíduo, um ator, uma atriz; já no *logos* literário, é a lógica do enredo, isto é, a racionalização da trama que tende a persuadir; por fim, o *pathos* literário, em que se tem a evocação, durante a trama, de sentimentos e emoções junto ao espectador.

Algo semelhante é identificado no estudo de Macionis (2004): segundo a pesquisa, seriam três os fatores capazes de afetar o comportamento do viajante ligado ao turismo induzido por filmes: em primeiro lugar, o possível visitante seria motivado à experiência turística calcada em elementos do filme a partir do *lugar*, ou seja, as locações, as paisagens e o cenário seriam os elementos capazes de estimular o deslocamento; em segundo lugar, as *personalidades*, isto é, o elenco, as celebridades envolvidas na produção poderiam ser o elemento central que suscitasse a viagem. Tal forma de operar, segundo Cohen (1986 citado por BARRIOPEDRO, LÓPEZ e RIPOLL, 2018), fomentaria uma experiência vicária por parte do público em relação ao lugar, visto que haveria uma projeção do espectador em relação ao outro apresentado, via correlação com as personagens.

Por fim, se tem a *produção*, em que elementos ligados ao enredo, ao gênero do filme ou o tema da produção seriam os catalisadores do turismo. Importante assinalar que, tanto para Hoffmann (2015, p.9-10), quanto para Macionis (2004, p. 87), não faz sentido analisar as três categorias isoladas, pois não se compreende

---

<sup>17</sup> COHEN, Jean. Promotion of overseas tourism through media fiction. *In*: JOSEPH, W.B.; MOUTINHO, L.; VERNON, I. R. (Eds.), **Tourism services marketing: advances in theory and practice conference series**, 2. Florida: Academy of Marketing Science, University of Miami, 1986. p.229-237. A despeito da citação, não é possível encontrar o trabalho de Cohen na íntegra, apesar de sua proposta concernente à persuasão de possíveis turistas a partir de produções audiovisuais ser mais ou menos bem desenvolvida em vários trabalhos existentes em língua inglesa e espanhola.

haver apenas um determinado perfil de visitante do turismo induzido por filme. Ambos os trabalhos levam a crer, antes, que há um *continuum* desse segmento turístico, variando desde um turista especificamente voltado (e induzido) por filmes até um turista acidentalmente ligado ao cinema.

Nesse sentido, Nascimento (2009) chega a defender que os visitantes, influenciados pelo audiovisual, vivenciariam a localidade não por si mesma, mas numa busca das experiências vividas na narrativa que lhe foram exibidas. Acredita-se que tende a haver, para esse tipo de turista, uma forte influência da trama em sua experiência *in loco*, entretanto, se questiona a generalização proposta, na medida em que ela pode desconsiderar experiências pessoais vivenciadas no destino.

Aliás, sobre o aspecto da identificação, Vila (2015) assinala que, ao se pensar na publicidade usual, as séries de ficção, em relação aos destinos turísticos, teriam alguma vantagem. Isso se daria, segundo a autora, basicamente por três causas: a) alta implicação do espectador, mediante uma identificação imaginária; b) um efeito de “realidade”, algo capaz de atenuar ou, até mesmo, suspender a incredulidade diante do visto; c) a capacidade dessas produções audiovisuais em alterar e intensificar o consumo, mediante o ensejo por se vivenciar a experiência retratada.

Todavia, imaginar que os visitantes não articulem a experiência turística vivida com suas próprias realidades e anseios, seria legar aos turistas um papel passivo ou até mesmo generalista diante do atrativo. Novamente, não se pensa no consumo apenas como a aquisição de bens, experiências ou serviços, tampouco como uma experiência acrítica e passiva, mas uma atividade cultural permeada de aspectos simbólicos, com possibilidade de releituras, diferentes apropriações ou, ainda, usos singulares na apropriação de dado bem, serviço e/ou experiência.

Já Pereira Neto e Schmidlin (2013), ao pensar os filmes, refletem sobre a sua capacidade de construir imagens, na medida em que isso se daria não apenas pela simples exposição imagética. A potência dos filmes, para os autores, estaria na capacidade de articular imagens ao uso da trilha sonora e pela opção por ângulos estratégicos. É possível pensar que, mais do que as próprias imagens, os enquadramentos da realidade, aliados ao som e ao movimento, seriam determinantes para a persuasão, assim como o fato de haver, por parte dos espectadores, uma abertura para tal, portanto, suscetíveis a colaborar com dadas pretensões fílmicas.

No que tange às similitudes entre o setor do audiovisual e o turismo, Vila (2015) considera haver quatro grandes pontos de confluência:

- Participam da economia de experiências. Isso significaria que ambas as práticas culturais se enquadrariam numa lógica da economia de experiência, que, em linhas gerais, se pautaria numa relação de oferta e demanda de vivências únicas. Essas experiências singulares tenderiam, gradativamente, a substituir a lógica do consumo de bens, além de serem experiências oferecidas de modo mais personalizado, individualizado. Tal lógica estaria contida no anseio de parte da população em ter acesso a novas vivências culturais e educacionais, algo que Campo, Brea e González (2014) compreendem como uma mudança do perfil dos potenciais turistas culturais. Essa busca por vivências culturais que transcendam a “alta cultura”, segundo os autores, seria um efeito da própria noção de alargamento da noção de patrimônio cultural (MENESES, 1996), na medida em que outras realidades e práticas culturais tendam a ser valorizadas, além daquelas historicamente reconhecidas.
- Ambos pressupõem dinamismo, sensações e contemplam o movimento. Em um mundo cada vez mais dinâmico do ponto de vista econômico, tecnológico e comunicacional, em que se nota certa maleabilidade dos referenciais, tanto o turismo quanto o audiovisual seriam perpassados pela lógica do movimento. Se o turismo sempre pressupôs o deslocamento, no campo das artes, o cinema, de forma exponencial, consegue fomentar isso, mediante a reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 2013), bem como ao trazer para o primeiro plano o movimento.
- Experiência individual: a despeito do turismo de massa, historicamente associado a grupos, e às salas de cinema, um ambiente coletivo, em última análise, a experiência turística e audiovisual decorrem da forma como cada sujeito articula e ressignifica sua experiência.
- Símbolo do progresso/modernidade: se o turismo contou (e ainda conta substancialmente) com o avanço do setor de transportes e telecomunicações para se consolidar enquanto uma prática cultural de vulto na contemporaneidade, o audiovisual se beneficia da própria evolução da capacidade de se obter registros imagéticos. Ou seja, por trás

de ambos os fenômenos, nota-se um conjunto de novas tecnologias e, também, de necessidades das pessoas, o que fomentaria a ascensão de ambas as práticas.

Existem trabalhos capazes de atestar o impacto positivo do turismo ligado ao audiovisual junto a destinos, como as pesquisas de Hudson e Ritchie (2006) e a investigação de Singh e Best (2004). Esses últimos atestam que o turismo decorrente de *O Senhor dos Anéis*, por exemplo, incentivou a preservação do meio ambiente, além de incrementar o número de visitantes, visto que o acesso às paisagens retratadas era uma das demandas mais importantes levantadas pelos turistas durante as visitas à Nova Zelândia.

Nascimento (2009) defende que produções audiovisuais da TV Globo, como telenovelas e séries, filmadas em Tiradentes, Minas Gerais, também tiveram efeito positivo para a localidade. Não tanto por reforçar a vocação turística do município, mas por apoiar a iniciativa do restauro de vários imóveis do centro histórico, contribuindo assim para a preservação do patrimônio histórico local.

Em que pese a enunciação de imagens e imaginários, sonhos e discursos, cabe um alerta às correlações entre o turismo e algumas produções audiovisuais, como os vídeos turísticos: o fato de, ao destacarem dadas regiões, localidades ou atrativos turísticos, tenderem a encobrir ou mesmo silenciar lugares em que realidades socioeconômicas mais duras ou esteticamente menos atraentes se façam presentes, salvo quando tais contextos estarem diretamente ligados à trama apresentada ou ao turismo proposto, como o *poorism*, o turismo em locais de pobreza.

Exemplos de audiovisual que obliteram elementos culturais ou reforçam dados aspectos da cultura se fazem presentes no Brasil e no mundo, como, por exemplo, o trabalho de Pereira Neto e Schmidlin (2013) que identifica uma certa cristalização referente à representação do Nordeste, recorrentemente associada ao sertão e à pobreza, inclusive fomentada pelo cinema nacional.

Outro exemplo ligado à generalização cultural propiciada pelo cinema é trazido à tona por Lopes, Nogueira e Baptista (2017) que, ao analisarem filmicamente a animação *Rio*, identificam a potencialização de clichês culturais, historicamente disseminados em torno do Rio de Janeiro e do Brasil: o samba, as paisagens naturais selvagens e exuberantes, o país como um local festivo. Nesse último caso, os autores ainda identificam que a narrativa construída fazia parte de

um movimento mais amplo de divulgação do país internacionalmente no bojo de dois megaeventos: A Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016.

Justus, Damiannah e Rita (2018), ao analisarem a visitação aos Maasai do Quênia, identificam índices consideráveis de insatisfação dos visitantes. Em parte, tal insatisfação se deve à construção de estereótipos em relação à cultura Maasai, erroneamente apresentados, como nos filmes *Entre dois amores* (1985) e a *Maasai branca* (2005). Os pesquisadores concluem que a baixa satisfação é decorrente de expectativas não correspondidas dos turistas quando da chegada ao destino, na medida em que muitas informações relativas a esse grupo não eram verdadeiras, sobretudo ao retratá-los como um povo feudal e com valores não ocidentais. O problema, neste caso, estava na dissonância entre aquilo que foi apresentado nos filmes e a forma de vida atual do grupamento, dificultando uma experiência vicária ou centrada na identificação (VILA, 2015). Tanto é que o estudo apresenta uma única exceção positiva para os turistas: a visita ao Museu Maasai, na medida em que, aquilo que vivenciaram, era, para eles, similar aos filmes.

No fundo, pode-se pensar também que dadas produções audiovisuais colocam à tona uma disputa de poder entre grupos que podem vir a ter benefícios com a sua exibição. Esses benefícios podem ser de ordem econômica, como, por exemplo, o ganho a partir de deslocamentos a dados lugares ou mesmo de ordem cultural, visto que certos pontos de um destino podem simbolizar a memória de um dado conjunto de pessoas em detrimento de outras, numa verdadeira disputa pela memória. Também podem conter leituras de dados povos em relação a outros, visando reforçar dadas concepções de mundo.

Mas a lente cinematográfica, como facilmente pode ser percebido nas sequências descritas acima, escolhe e dispõe os lugares de maneiras variadas, dotando-os de angulações, de luz diferenciada e de uma narrativa, adquirindo assim diversas conotações. A paisagem cinematográfica não é uma documentação objetiva, muito menos mero espelho do "real". Trata-se de uma forte criação cultural e ideológica em que significados sobre lugares e sociedades são produzidos, legitimados, contestados e obscurecidos (FREIRE-MEDEIROS; NAME, 2003, p. 204).

Algo que pode corroborar com a posição supracitada é o fato de que parte das produções audiovisuais difundidas pelo mundo, sobretudo do cinema, podem reforçar visões eurocêntricas da realidade, se traduzindo, por exemplo, numa visão carnavalesca da cultura brasileira (Rio) ou primitiva em relação aos Maasai (*Maasai*

*branca*). Tais leituras tendem a reforçar a tese de que os discursos apresentados nos filmes, por intermédio sobretudo das imagens, não são neutros. Antes, podem fazer parte, inclusive, de disputas geopolíticas e culturais, ao se reconhecer a potência e o poder de alcance dos filmes.

Há também casos em que as produções audiovisuais podem potencializar outros elementos negativos de um destino, ao salientar questões, como corrupção política, terrorismo, violência e instabilidades políticas. Um exemplo se deu quando do lançamento da obra *Turistas* (2006). O filme narra a história de um grupo de jovens que passa suas férias na costa brasileira e causou repercussão negativa na mídia, pois a trama exacerba os perigos e a insegurança, além de fomentar a ideia de uma índole negativa dos brasileiros. Para minimizar, assim, os efeitos dessa narrativa, o Instituto Brasileiro de Turismo – EMBRATUR – criou inclusive um comitê de acompanhamento em tempo real, de forma a monitorar e mitigar os efeitos negativos do filme em território nacional e nas redes sociais.

Nessa esteira, Pratt (2015) questiona parte dos benefícios propiciados pelo turismo no Cazaquistão, em decorrência do filme *Borat - O Segundo Melhor Repórter do Glorioso País Cazaquistão Viaja à América* (2006), ainda que reconheça que o filme tenha favorecido o interesse pelo país. Para o autor, além de haver poucas pesquisas no turismo ligadas a filmes que retratam negativamente um destino, o filme dirigido por Larry Charles favorece a exposição dos cazaques como pessoas ignorantes e provincianas. Além disso, o professor da Escola Politécnica de Hong Kong traz um dado revelador: se reconhece ter havido um acréscimo de aproximadamente 6% referente a visitantes ao Cazaquistão imediatamente após o lançamento da produção, ele, ao elencar outras variáveis da economia local, atesta que, por outro lado, não houve ganho econômico real para o país. Pelo contrário, estima que, em decorrência do aumento das despesas com o turismo, houve um efeito negativo na economia, muito em decorrência de alterações na taxa de câmbio e aumento dos preços ao consumidor em decorrência também do turismo. Ainda segundo o pesquisador, estima-se que o filme tenha reduzido o PIB do Cazaquistão em US\$ 2,78 milhões e provocado uma perda líquida de US\$ 1,43 milhão, evidenciando, assim, que “sob certas condições, um aumento nas despesas de turismo pode ter um impacto negativo na economia” (PRATT, 2015, p. 990).

Outro argumento interessante, oriundo do trabalho de Shani, Wang e Moreno (2009, p.230), atesta um panorama diferente. Segundo os autores, há mesmo casos



cujos filmes de enredo controverso, em que há exposição de ângulos nem sempre positivos da destinação, podem vir a suscitar o interesse pela visita a dados locais. Uma pesquisa realizada com jovens estudantes norte-americanos acerca da imagem da América do Sul como destino turístico, por meio da lente de filmes históricos com elementos controversos para o destino, como *Diários de Motocicleta* (2003), em que se salienta a pobreza, a opressão e a privação de direitos que acometiam a população do Chile, Argentina e Peru, apresentou algo interessante: a despeito da apresentação de aspectos negativos, a região é tida como um possível destino ecoturístico, com destaque para o patrimônio cultural e natural, tal mesmo como toda a América do Sul.

Por isso, parece apropriado afirmar que toda narrativa contida no audiovisual não é, necessariamente, a narrativa do real, mas, antes, uma dada construção do real. E, ao apresentar uma visão da realidade, é possível estabelecer que há, por conseguinte, uma recriação do território (PEREIRA NETO; SCHMIDLIN, 2013; CAMPO; BREA; GONZÁLEZ, 2014).

Essa potência dos meios de comunicação, impulsionada pelo aparato midiático recente, é largamente percebida no turismo no que tange à edificação de imagens de destinos (AKBULUT; EKIN, 2018), sobretudo por duas vias: a) as correlações entre as viagens virtuais e as viagens corpóreas (FREIRE-MEDEIROS; BENÍCIO-MELLO, 2011); b) à construção de identificação específica de certos lugares, muitas vezes rotulados de “românticos”, “perigosos” ou até mesmo “exóticos”.

Em um mundo cada vez mais interconectado, com robusto fluxo de mensagens, imagens e signos, Canclini (1997a) já havia alertado para uma reordenação das identidades. Se, antes, pareciam ser estáveis, passíveis de localização a um dado território específico, atualmente o cenário é distinto. As identidades culturais não são estáveis, estáticas, tendendo, cada vez mais, a ser algo fluido, em permanente construção e negociação.

Desta maneira, há de se considerar um possível dilema estabelecido ao se pensar nas articulações entre audiovisual e turismo. Se um filme tende a realçar elementos do imaginário junto ao público, tendendo a enfatizar uma dada visão da realidade em relação ao destino, há a possibilidade de que, a partir daquele momento, visitantes procurem se relacionar com o ambiente mediante signos oriundos do filme. A questão que resta saber é se os anfitriões estariam convencidos

de que a assunção de dado papel ou de dada identidade projetada faria sentido para todos aqueles que recebem os visitantes.

Se os filmes apresentam os paradoxos supracitados referentes às formas pelas quais apresentariam culturas, pessoas e localidades, parece oportuno considerar que tais ambivalências possam se apresentar como uma possibilidade de debate e problematização por parte dos professores de Turismo que lancem mão desse recurso audiovisual. Aliás, concitar a reflexão junto aos discentes acerca de como as imagens de dado lugar são construídas, quem as edificou e que fins visariam pode ser um importante exercício de reflexão em sala de aula.

### 3.4 O turismo induzido por filmes

No final da década de 90 do século XX, é criado o primeiro mapa cinematográfico, reforçando o denominado turismo induzido por filmes no Reino Unido, tido por Hudson e Ritchie (2006) como precursores desse segmento turístico. Apesar de haver alguns destinos turísticos mais consolidados nesse segmento, como Estados Unidos, Reino Unido e Nova Zelândia, Justus, Kieti e Nthiga (2018) defendem que esse tipo de turismo não seja encarado apenas como um impulsionador da economia ou um promotor de destinos, mas uma possibilidade para se evidenciar e conhecer destinações turísticas que, até então, não tinham muita vez na cartografia do turismo mundial.

Apesar de ser rotineiramente usada para designar o turismo motivado por produções audiovisuais, a expressão “turismo induzido por filmes” é passível de algumas críticas, especialmente por ser veiculada como um sinônimo de turismo de cinema ou turismo cinematográfico (BEETON, 2005), reduzindo, assim, as possibilidades do gênero ao circunscrevê-lo apenas ao cinema. Nesse sentido, Hoffmann (2015) atesta que, em geral, a expressão tem sido empregada para se referir à viagem e atividades do turista em locais relacionados apenas a produções cinematográficas de êxito. Esse entendimento acabaria por não contemplar a televisão e outras produções.

A própria autora propõe, em seguida, que o uso da expressão contemple um turismo nas locações em locais relacionados não apenas ao cinema, mas também a produções fílmicas e televisivas, como séries; vídeos, dentre os quais documentários, produções em *DVD's* e *blue-rays* e produções distribuídas, inclusive,

por intermédio da internet. É a partir desse entendimento mais amplo sobre o turismo induzido por filmes, inclusive partilhado por Justus, Kieti e Nthiga (2018), que este trabalho parte, não se circunscrevendo, portanto, apenas às produções cinematográficas, ainda que se note que elas tendam a ser mais predominantes no debate.

Beeton (2005), embora considere importante um refinamento conceitual em torno do termo turismo induzido por filmes, também defende que outras produções audiovisuais, como as da televisão, sejam contempladas pelo segmento, ainda que se reconheça diferenças fundamentais desses dois tipos de mídia (cinema e televisão). Na sequência, a autora pontua que o turismo induzido por filmes “se refere a turistas que decidem viajar para um local que foi previamente visto em uma tela” (p.7), contemplando também a ideia de um turismo em locações filmicas.

Quanto aos deslocamentos decorrentes do audiovisual, Beeton (2005) traz ainda um esclarecimento digno de nota referente ao turismo induzido por filmes e duas modalidades relativas aos locais visitados. A visita *off location* e *on location*.

O turismo induzido por filmes na modalidade *off-location* diz respeito a uma ampla variedade de atrações e eventos relacionadas a filmes, como *tours* por estúdios, visitas a parques temáticos, participação em *premières* e festivais de cinema. Em geral, se pode depreender que são atrações ou eventos propositalmente concebidos para receber visitantes, diferentemente dos atrativos da modalidade *on-location*. Nessa segunda possibilidade, há a visita a locais relacionados a uma produção audiovisual que não foram construídas propositalmente para um filme, como, por exemplo, ruas, áreas naturais e partes de cidades. Exemplo atual dessa prática é a crescente procura pelas escadarias do Bronx, em Nova York, uma das locações do filme *Coringa*<sup>18</sup>.

A despeito das diferentes possibilidades anteriormente assinaladas, parece ser consensual o reconhecimento de que esse segmento turístico (turismo induzido por filmes) integra o campo do turismo cultural, na medida em que o cerne do deslocamento recai sobre o patrimônio cultural. Ainda que sob diferentes tipologias, como o patrimônio cultural, histórico e artístico, o que se observa é o interesse central sobre a cultura e suas distintas manifestações.

---

<sup>18</sup> Escada de cena do filme 'Coringa' vira ponto turístico em Nova York. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/turismo/escada-de-cena-do-filme-coringa-vira-ponto-turistico-em-nova-york-1.2249088>. Acesso em: 28 out 2019.

Além disso, reconhece-se haver incremento na pesquisa e investigação do turismo de cinema (MACIONIS, 2004) nos últimos anos. Todavia, segundo Macionis (2004), os estudos que examinam o relacionamento entre filme e turismo têm se detido, em geral, a quatro aspectos: a) definir o turismo de filmes e seus produtos; b) analisar as manifestações específicas do turismo de filmes; c) investigar os impactos do turismo de filmes sobre as comunidades anfitriãs; d) explorar as conexões entre formação da imagem do destino e a gestão desse território. O autor assinala ainda que há lacunas referentes à uma melhor compreensão do consumidor desse segmento turístico, usualmente conhecido como *set-jettters*, ao ter o audiovisual como motivação fundamental para o deslocamento.

Nesse sentido, Macionis (2004) propõe que, ao invés de se considerar um turista induzido por filmes em sentido geral, se reconheça nuances concernentes às motivações, interesses e práticas desse visitante junto ao destino. O autor sugere, assim, três tipos de visitantes ligados ao audiovisual: turista de cinema ocasional, turista de cinema geral e turista de cinema específico.

De acordo com essa proposta, o turista de cinema ocasional é aquele que, fortuitamente, se encontra num destino retratado em um filme. A produção audiovisual não é, portanto, a motivação capital de seu deslocamento. Antes, as motivações desse viajante são a interação social e a curiosidade despertada por novidades no destino.

Já o turista de cinema geral, isto é, um viajante ocasional ligado aos filmes, é o visitante que não é atraído para um local por razões ligadas ao audiovisual, porém, estando uma vez no destino, participa com interesse das atividades oferecidas pelo turismo cinematográfico existente. As motivações desse viajante consistiriam, além do desejo de evasão e da curiosidade despertada por novidades do destino, a busca pela educação a revivescência da nostalgia acarretada pelo destino.

Por fim, há aquele turista de cinema específico, que seriam aqueles que procuram ativamente localidades ligadas aos filmes. As motivações para esses deslocamentos estariam ligadas à autorrealização, à busca pela fantasia, pelo romance e por nostalgia. Também se considera importante a busca por vivenciar, ainda que de forma indireta, parte da dinâmica relativa ao filme (MACIONIS, 2004).

A despeito dessas classificações, é importante considerar o contexto histórico e socioeconômicos em que foram concebidas. Em geral, são oriundas de países que já detêm uma tradição mais consolidada no que tange ao turismo vinculado ao

audiovisual. Além disso, importa assinalar que não são neutras, isto é, destituídas de dados objetivos. Se uma concepção mais relativizadora, como a de Macionis, permite dilatar o horizonte de turistas ligados ao audiovisual, fomenta, por outro lado, uma tendência a inchar estatísticas relativas a esse segmento, ainda que a visitação relativa a algum elemento de dada produção audiovisual seja incidental. Ainda que essas generalizações sejam úteis para uma perspectiva macro, elas não dão conta de evidenciar as diferentes trocas simbólicas dos turistas no destino, sobretudo suas respectivas visões de mundo e percepções da realidade vivenciada.

Após algumas considerações sobre essa modalidade de turismo, será apresentado a seguir como algumas localidades do Brasil articulam esse tipo de turismo.

Entretanto, importa evidenciar que, em 2007, o Ministério do Turismo lançou dois trabalhos com o intento de fixar balizas conceituais e estabelecer marcos públicos referentes ao turismo cinematográfico (termo utilizado pelo próprio órgão) no país: o *Estudo de Sinergia e Desenvolvimento entre as Indústrias do Turismo & Audiovisual Brasileiros* (BRASIL, 2007a) e *Cartilha Turismo Cinematográfico* (BRASIL, 2007b).

Sob um prisma geral, os documentos procuram apresentar características gerais desse segmento turístico, bem como do próprio visitante, e procura, ao reconhecer a importância do setor audiovisual para o lazer, valorizá-lo como importante indutor do turismo.

Curioso notar que o órgão reconhece que o Brasil se encontra defasado em relação a outros países no que tange ao turismo cinematográfico. É realçado que países como Argentina, México, Nova Zelândia, Tailândia e África do Sul captam mais divisas a partir do turismo cinematográfico e de investimentos relativos às produções para cinema e televisão do que o Brasil. Em dado momento, atesta-se ainda o seguinte:

O Brasil tem boas vantagens competitivas, como condições climáticas excelentes, estações definidas e contrárias ao hemisfério norte, muita luz natural, diversidade étnica e uma geografia privilegiada, com praias, chapadas, cânions, serras, florestas, pantanal e metrópoles.

Mas, para ser mais competitivo pelas produções, ainda falta aprimorar aspectos como o entendimento do receptivo turístico no quanto tem a ganhar com isso, a melhora dos acessos aéreo, terrestre e marítimo, o aumento de oferta de mão-de-obra, a diminuição dos trâmites burocráticos para entrada e saída de equipamentos e, principalmente, a promoção no

exterior de nossa nação como destino de produções audiovisuais (BRASIL, 2007b, p. 12).

A posição do Ministério parece importante aqui, tendo em vista seu papel estratégico na formulação de políticas públicas de turismo. Chama a atenção nos documentos oficiais menor ênfase no estímulo ao turismo *após* as produções, em detrimento do reconhecimento de que as produções audiovisuais, ao serem realizadas no Brasil, são capazes de fomentar o deslocamento de dezenas ou centenas de profissionais, além de estimularem a geração de divisas e a criação de empregos *durante* as produções. Nesse sentido, o próprio Ministério elenca cinco tipos de produções audiovisuais estratégicas para serem captadas (BRASIL, 2007b).

Em primeiro lugar, estaria o interesse em estimular a realização de filmes para o cinema, com destaque para o deslocamento e o impacto econômico de numerosa equipe de produção no destino; em seguida, o reconhecimento quanto à importância dos filmes comerciais ou videoteipes publicitários (vts), ainda que se note baixo nível de vinculação ao local de produção, muito em decorrência do baixo tempo de duração das filmagens; além disso, os programas para tv's, como os *reality shows*, que podem exigir a permanência em um destino turístico por semanas ou meses. Também se reconhece como importantes para o setor a fotografia *still*, isto é, de objetos inanimados voltados para a comercialização de produtos, e os documentários.

Não deixa de ser curiosa a escolha realizada pela autarquia federal pelo sintagma “turismo cinematográfico”, ao invés de turismo induzido por filmes. Tal opção parece ser mais restritiva ainda, ao privilegiar o aspecto “cinematográfico” e não do audiovisual ou dos vídeos, de forma geral.

De maneira mais recente, o Ministério do Turismo voltou ao tema. Em 2018, foi lançado o Grupo Temático de Promoção do Turismo Cinematográfico no Brasil e no Mundo, constituído por representantes de órgãos governamentais, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (Apex) e instituições ligadas ao turismo e à produção audiovisual, inclusive ligado ao cinema independente.

Assim, mediante a portaria nº 162, publicada no Diário Oficial da União<sup>19</sup>, posteriormente alterada pela Portaria MTUR nº 3, de 18 de fevereiro de 2021<sup>20</sup>, o grupo foi formalizado com o nome de Grupo de Trabalho de Turismo Cinematográfico (GTT), com o ensejo de propor políticas e planejar ações para o desenvolvimento do segmento, além de incentivar o turismo nos destinos nacionais. Na ocasião, mais uma vez, foi reforçado o desejo do Ministério do Turismo em fortalecer a captação de produções audiovisuais, de maneira até mais intensa do que estimular, de maneira imediata, visitas a locações de produções já realizadas. Tal como consta no sítio eletrônico do próprio Ministério, a ideia central do grupo de trabalho é envidar esforços para “ampliar as locações do cinema nacional em cenários que promovam tanto os tradicionais como também os novos destinos turísticos, além de atrair produções internacionais para filmagens no Brasil que divulguem o país lá fora” (BRASIL, 2019b).<sup>21</sup>

Em busca de maiores informações acerca do andamento dos trabalhos do Grupo de Trabalho de Turismo Cinematográfico, o pesquisador, em 06 de novembro de 2019, protocolou acesso ao e-SIC - Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão. E, em 27 de novembro, se tem o posicionamento da Coordenadora de Posicionamento de Produtos do MTUR, como consta a seguir:

Informamos que, com a publicação do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, o Grupo de Trabalho Técnico de Trabalho para a Promoção do Turismo Cinematográfico - GTT de Turismo Cinematográfico foi extinto. Cabe ressaltar que o Plano de Trabalho previsto no GTT ainda não havia sido concluído. Considerando isso, a continuidade dos trabalhos do GT será avaliada nos próximos meses, tendo em vista a incorporação da Secretaria Especial de Cultura por parte do Ministério do Turismo, sendo esta uma pauta que permeia as duas áreas (BRASIL, 2019c).

Paradoxalmente, embora haja o reconhecimento por parte do gestor quanto à interface do audiovisual com o turismo e a cultura, a iniciativa foi extinta sob alegação de haver um reordenamento da estrutura do Ministério do Turismo. Mais curioso ainda é que o MTur passaria justamente a abrigar atribuições do extinto Ministério da Cultura, como exposto anteriormente. Isso permitiria considerar que a

---

<sup>19</sup> BRASIL. **Portaria nº 162**, de 30 de outubro de 2018 que Institui Grupo Técnico de Trabalho para a Promoção do Turismo Cinematográfico - GTT de Turismo Cinematográfico. Brasília, 2018.

<sup>20</sup> BRASIL. **Portaria MTUR nº 3**, de 18 de fevereiro de 2021. Brasília, 2021.

<sup>21</sup> BRASIL. Ministério do Turismo. **Grupo discutirá promoção do turismo cinematográfico no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/ultimas-noticias/grupo-discutira-promocao-do-turismo-cinematografico-no-brasil>. Acesso em: 05 ago 2021.

atuação em torno do GTT, ao se concentrar em um só Ministério, se tornasse até mais coesa, o que poderia, diferentemente da alegação oficial, sustentar sua permanência.

A despeito desse panorama político-cultural marcado pela instabilidade, há no país destinos turísticos que guardam consigo estreita relação entre as viagens e o cinema.

No Brasil, existem algumas cidades que já tem, aos poucos, se notabilizado por assumir certo protagonismo como locações de produções audiovisuais ou por festivais de cinema, uma das maneiras pelas quais se pode pensar numa articulação entre audiovisual e turismo. Aliás, os festivais guardam consigo não apenas uma importância estratégica em termos quantitativos, isto é, número de participantes/turistas. Esses eventos carregam consigo uma importância cultural, na medida em que são espaços para a democratização e o debate em torno de produções cinematográficas pouco acessíveis fora do circuito comercial de cinema, além de serem, via de regra, gratuitos.

São Paulo, por exemplo, autorizou 3.300 locações no ano de 2017, contemplando mais de 1.100 produções audiovisuais. Dados de 2017 e 2018, apontam para a geração de 50 mil postos de trabalho e gastos da ordem de R\$ 1 bilhão declarados pelas produtoras que trabalharam com locações na capital paulista (GURGEL, 2008). Quanto ao festival da cidade, a *Mostra Internacional de Cinema*, tem-se estimativa que, em 2018, 300 mil pessoas participariam do evento (BRASIL, 2018), reforçando, assim, o potencial desses eventos não apenas para o turismo, mas até para o lazer.

Outro destino turístico do Brasil capaz de congrega várias possibilidades do turismo e do cinema, como festivais, locações e o turismo induzido por filmes é Gramado, no Rio Grande do Sul. Em torno do Festival de Cinema, que, em 2019, realizou sua 47<sup>a</sup> edição, durante os 8 dias de realização do evento em agosto, havia-se a expectativa quanto à chegada de 300 mil turistas. Esse número é quase dez vezes maior que a população local, e resultado de um investimento no Festival de Cinema que, em 2019, recebeu 1100 inscrições de filmes (LAMPERT, 2019).

Assolado pela pandemia da COVID-19, os festivais de cinema e, conseqüentemente, o turismo daí derivado vivenciaram situações inusitadas em 2020. Diante da impossibilidade quanto à realização de festivais de cinema na



modalidade presencial, alguns eventos apostaram na manutenção de suas programações, porém em formato *on-line*.

O Festival Internacional do Filme de Animação de Annecy, na França, o maior do mundo no gênero, realizado em junho de 2020, manteve não só a exibição dos filmes, como também a realização dos debates e a cerimônia de premiação transmitidos *on-line*. Os filmes poderiam ser acessados em todo mundo mediante o pagamento de uma taxa de 15 euros. No Brasil, o *Brasília International Film Festival* (BIFF), cuja edição estava marcada para abril de 2020, também optou por manter suas atividades no formato *on-line*. Durante cinco dias, houve mais de 50 mil acessos na plataforma de exibição, ao passo que a edição de 2018 recebeu 8 mil pessoas durante 10 dias de evento (GALVÃO, 2020).

A despeito do sucesso concernente ao número de acessos ao festival, a diretora do Festival, Anna Karina, embora otimista quanto à adoção dessa modalidade no futuro, é cética quanto à substituição do formato presencial pela modalidade à distância. Ela chama a atenção não apenas para o turismo, mas parece considerar ainda impactos econômicos no próprio setor de audiovisual, como se vê a seguir:

Se passarmos a ter festivais só on-line, o que será feito para fomentar o turismo? Há toda uma cadeia profissional envolvida em um festival. O on-line comporta todo mundo? Além disso, não há a mesma resposta do público. Pode ter votação, comentários, mas, para o realizador, sem a tela grande e a sala não é a mesma coisa. Ainda que haja curadoria na internet, festivais como o de Tiradentes pautam lançamentos durante o ano todo. Mexe muito com a distribuição. Se tudo for on-line, deixa de ser 'Tiradentes', 'Brasília', 'Gramado'. Não podemos deixar de existir como festivais" (GALVÃO, 2020, não paginado).

Chama a atenção na fala da diretora do Festival de Brasília que o turismo e as presenças físicas são importantes constituintes da identidade desses eventos, que, embora sob mudanças, já que afetados pelos impactos da pandemia, não parecem prontos para prescindir totalmente da presença física. Faz sentido considerar isso porque não só o festival carece de público, mas também o destino turístico em que o Festival se encontra também depende, de alguma maneira, dos deslocamentos motivados pelo cinema para obtenção de divisas.

Além disso, há a questão simbólica envolvendo a identidade do destino e do festival, que passam a ter certo grau de interdependência. Isso porque os festivais

contam a estrutura e os demais atrativos turísticos do destino, de maneira a complementar a experiência do visitante. Por outro lado, o destino pode encarar o festival como um evento estratégico para alavancar a economia e a própria imagem do destino turístico.

Do ponto de vista do cinema e do turismo, Gramado/RS também guarda consigo uma importância em decorrência de ter cedido locações para a produção *O Quatrilho* (1995)<sup>22</sup> juntamente à Farroupilha/RS. Esse filme foi concebido num contexto de retomada do cinema brasileiro, fazendo, à época de seu lançamento, relativo sucesso. A partir dele, a Secretaria de Turismo de Gramado implantou roteiros ligados ao agroturismo, visando difundir o patrimônio material e imaterial dos imigrantes italianos e alemães, presentes nas localidades de Campestre do Tigre e Tapera, onde foram realizadas as filmagens (NASCIMENTO, 2009, p. 59). Esse roteiro ainda esteve ativo até a pandemia da COVID-19, sendo inclusive comercializado por agências de viagem da região.

Já Cabaceiras, na Paraíba, tem se assumido como “Roliúde Nordestina”, inclusive com um letreiro branco assentado em uma encosta, a exemplo de *Hollywood*, em Los Angeles, Estados Unidos. A cidade, mediante organização do poder público municipal, detentora de patrimônio cultural oriundo do século XVIII e beneficiada por fatores climáticos favoráveis, como a baixa precipitação, tem procurado captar várias produções nacionais.

A cidade recebeu muitas produções audiovisuais, alguns de forte apelo midiático, como *O Auto da Compadecida* (2000)<sup>23</sup>, dirigido por Guel Arraes e baseado na obra de Ariano Suassuna e *Cinema, Aspirinas e Urubus* (2005)<sup>24</sup>, de Marcelo Gomes. Tavares, Araújo e Oliveira (2015)<sup>25</sup> defendem que as produções audiovisuais em Cabaceiras trouxeram dinamicidade econômica para o município e maior exposição nacional da cidade. Além disso, reconhecem alterações no patrimônio cultural local em decorrência das filmagens de *O auto da Compadecida*, sobretudo em alterações estéticas, ainda presentes, na matriz e em algumas residências.

---

<sup>22</sup> O QUATRILHO. Direção: Fábio Barreto. Barueri: Paramount Pictures, 1995.

<sup>23</sup> O AUTO DA COMPADECIDA. Direção: Guel Arraes. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2000.

<sup>24</sup> CINEMA, ASPIRINAS E URUBUS. Direção: Marcelo Gomes. Recife: REC Produtores Associados; Dezenove Som e Imagens, 2005.

<sup>25</sup> TAVARES, Amanda; ARAUJO, Valéria; OLIVEIRA, Patricia Whebber Souza de. Cabaceiras/PB, a Roliúde Nordestina: cinema como impulsionador turístico. In: XII SEMINÁRIO DA ANPTUR, 12., 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015.

O que chama a atenção em Cabaceiras é a intencionalidade manifesta ao conceberem a “Roliúde Nordestina”, na medida em que a assunção dessa identidade tinha o ensejo de comercializar a imagem da cidade como um município turístico (NASCIMENTO, 2009). Tal intento nasce de um projeto do jornalista e pesquisador Willis Leal junto ao artesão Lamarc Menezes, reforçando a lógica quanto a uma intencionalidade no agenciamento dos discursos e valores a serem apresentados por dado destino turístico.

O Rio de Janeiro é um caso emblemático de cinema e turismo no país, seja pelos fatores positivos, seja pelos negativos em torno da questão. Fato é que a cidade, ao longo de várias tramas norte-americanas entre as décadas de 30 e 80 do século passado e, mais recentemente, por meio de produções nacionais, acaba por se fazer presente, de maneira recorrente, no universo do cinema.

Algumas produções nacionais, como *Orfeu* (1999)<sup>26</sup>, de Cacá Diegues, *Cidade de Deus* (2002)<sup>27</sup>, de Fernando Meirelles, e *Tropa de Elite* (2007)<sup>28</sup>, acabaram por desencadear importantes debates em torno da cultura e da cidade exibida nos filmes. Nos casos em questão, há a apresentação de uma faceta dramática em torno da pobreza, a representação da favela como palco de disputas de poder e uma representação um tanto quanto generalista do carioca e de seu jeito descontraído de viver. Tais representações podem induzir a visões errôneas sobre os habitantes da cidade do Rio de Janeiro, sobretudo das comunidades, ao banalizar a pobreza ali existente, fazendo dela um espetáculo a ser comercializado, sobretudo pelo turismo, como lembra Nascimento (2009).

Nesse sentido, importa reconhecer que

As imagens de uma cidade, repletas de significados, podem contribuir, intencionalmente ou não, para a difusão de um conjunto de crenças e valores, muitas vezes ligados a estruturas de dominação cultural, política e econômica (FREIRE-MEDEIROS; NAME, 2003, p. 202).

No caso do Rio de Janeiro, há de se levantar que o turismo acaba por se beneficiar da potencialização de imagens da cidade a partir do cinema. E, nesse cenário, além das paisagens ligadas a áreas verdes e ao mar, a favela acaba por ser recorrentemente apresentada, possibilitando, inclusive, a construção de clichês

---

<sup>26</sup> ORFEU. Direção: Cacá Diegues. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 1999.

<sup>27</sup> CIDADE DE DEUS. Direção: Fernando Meirelles, Kátia Lund. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002.

<sup>28</sup> TROPA DE ELITE. Direção: José Padilha. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2007.

culturais. Freire-Medeiros (2007) lança questões a se pensar sobre essa prática, ao reconhecer que o turismo ali vivenciado se insere em uma lógica contemporânea em que a diferença cultural desperta cada vez mais interesse junto às pessoas. E que valores, como a autenticidade e o exotismo, crescentemente são realçados no turismo em localidades com desvantagem econômica. Todavia, ela chama a atenção para a ética contida nesse turismo, visto que existem questionamentos acerca de que até que ponto seria correto praticar essa atividade em locais com miséria.

Além disso, importa registrar o papel que as *Film Commissions* (FCs) possuem, visto que seriam órgãos especializados em fomentar o audiovisual numa dada região, mediante a captação de produções audiovisuais, realizando-se, inclusive, a intermediação entre produtores e o poder público, com vistas a dinamizar o trâmite documental das empresas de audiovisual em relação ao Estado. E, ainda, tentar conseguir contrapartidas legais junto ao poder público, para a realização de produções audiovisuais. Nesse cenário, Campos, Gomes e Fonseca (2020) destacam a importância das FCs da região Sudeste do Brasil para o fortalecimento de um turismo decorrente do cinema.

Após os debates feitos anteriormente, é possível constatar, em linhas gerais, que:

- As imagens, elemento central do audiovisual, não são automaticamente forjadas a partir do imaginário vigente em dado grupo social, mas também contribuem para a própria conformação desse conjunto de representações presente em um dado grupo.
- A crescente relevância das imagens na contemporaneidade é observada também dentre as vivências de lazer das pessoas, haja vista que estatísticas apontam para um crescente mercado do entretenimento centrado no audiovisual.
- Após breve debate acerca de alguns aspectos teóricos do lazer e do entretenimento, se percebeu a necessidade de se avançar em relação a críticas generalistas sobre o “entretenimento”, “a cultura de massa”, a “indústria cultural”, bem como sobre a própria segmentação entre supostos níveis de cultura (popular, erudita e de massa). Foi possível observar que muitas críticas a essas noções provêm de uma tradição teórico-reflexiva pautada em teóricos da Escola de Frankfurt e, de algum modo, em análises que carregavam consigo mensurações e valorações da cultura.

- Apesar de se pautar na lógica do lucro e visar públicos mais amplos, o consumo de experiências de lazer não é algo necessariamente negativo.
- É importante considerar no debate sobre audiovisual e consumo não apenas o ponto de vista das produções, mas também compreender as interpretações e/ou apropriações simbólicas dos sujeitos diante desses produtos.
- O acesso mais amplo ao audiovisual ainda é um desafio no Brasil, sobretudo no que diz respeito ao cinema. Isso porque há, no país, uma concentração de salas de cinema em cidades médias e grandes, inviabilizando que parte da população brasileira tenha acesso a essa experiência.
- O turismo e o audiovisual guardam semelhanças, na medida em que são práticas econômicas e culturais centradas na imagem e na possibilidade de se estabelecer deslocamentos. Essa afinidade tem gerado uma crescente oferta que se pauta sobretudo em localidades e roteiros turísticos suscitados por filmes.
- O desenvolvimento de um turismo induzido por filmes não só favorece um incremento do turismo e a proteção ambiental do destino, mas também pode criar estereótipos de culturas e/ou localidades.
- No Brasil, algumas cidades e Estados têm buscado valorizar o turismo induzido por filmes, não apenas centrado em aspectos do roteiro de produções, mas também a partir de eventos, como festivais de cinema.

Uma vez realizada essa síntese de aspectos discutidos ao longo do capítulo, importa salientar o próximo passo deste trabalho: a apresentação das escolhas metodológicas realizadas ao longo da pesquisa.

## 4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, alguns apontamentos se fazem necessários referentes às escolhas metodológicas adotadas nesta investigação. Para tanto, este capítulo será dividido em quatro momentos: na primeira seção, algumas observações iniciais em relação à natureza desta investigação, bem como aspectos ligados ao reconhecimento de desníveis hierárquicos juntos aos contextos pesquisados. Na sequência, são tecidos comentários relativos ao roteiro semiestruturado da entrevista, além de um melhor detalhamento das categorias selecionadas para se realizar uma análise que se faz valer de categorias oriundas da Análise do Discurso. Num terceiro instante, opta-se por esmiuçar a busca por informantes-chave, bem como apresentar alternativas eleitas pelo pesquisador para contornar problemas circunscritos à identificação de professores desejosos de contribuir com a tese. Por fim, são expostas as etapas de coleta de dados juntos aos educadores.

### 4.1 Considerações preliminares

Em primeiro lugar, esta pesquisa se caracterizou por ser de abordagem qualitativa, de viés descritivo, e contemplou, além de um estudo bibliográfico, a realização de entrevistas semiestruturadas, que foram feitas com docentes de cursos de graduação em Turismo do Brasil. E, para complementar a apreensão de dados relativos ao uso de recursos audiovisuais pelos docentes, realizou-se uma pesquisa documental junto aos projetos pedagógicos dos cursos cujos professores e professoras de dispuseram a colaborar com esta investigação, além das diretrizes curriculares para a área e relatórios de desempenho do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes referentes ao curso de Turismo nos anos de 2015 e 2018.

Importa considerar que a amostra de docentes entrevistados foi orientada a partir de cadeias de referências, amostragem essa denominada de “bola de neve” (*snowball*). Esse tipo de recurso é usualmente utilizado em duas situações: a primeira quando se trata de grupos difíceis de serem acessados (VINUTO, 2014). No caso específico desta investigação, essa estratégia foi acionada, pois os professores da graduação em Turismo se encontram dispersos em meio a várias

instituições públicas, comunitárias e particulares do país. Além disso, as restrições sanitárias decorrentes da epidemia do coronavírus (COVID-19) dificultaram qualquer tipo de interação que não a remota ou virtual.

O outro critério relativo ao uso de cadeias de referência diz respeito ao fato de os entrevistados necessariamente serem pessoas detentoras de certos saberes e experiências com a prática pedagógica docente. Ora, ao se pensar o cotidiano da docência em Turismo e o uso do audiovisual nesse processo educativo, nota-se que os sujeitos com conhecimentos privilegiados são os próprios docentes que já fazem uso dessas possibilidades.

Isso não significa que os discentes não possuam conhecimentos acerca do audiovisual junto aos cursos de Turismo. A opção por não os incluir na pesquisa se deve mais às dificuldades metodológicas em ouvi-los com certa precisão neste momento do que propriamente considerar sua contribuição inoportuna, embora a pesquisa contemple, de forma pontual, retornos oriundos de estudantes relativos ao audiovisual no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, reconhece-se, a partir dos dizeres de Becker (1977), a existência de relações hierárquicas nos contextos pesquisados. No caso, se admite que a própria relação entre estudantes e professores tende a ser assimétrica, na medida em que, via de regra, os educadores são vistos como os superiores, cabendo aos aprendizes se subordinar, pois caberiam aos docentes as iniciativas de gestão acadêmica, concepção e realização das disciplinas, além da coordenação de projetos de extensão e pesquisa junto às universidades.

Admitir a assimetria é tão necessário quanto assumir que parece impossível realizar uma investigação sem algum nível de enviesamento, seja para um lado, seja para o outro (BECKER, 1977). Mas, importa assinalar que a opção por se contemplar o ponto de vista docente ao invés do discente se dá por duas razões complementares: i) a primeira é referente ao interesse pela realização de uma pesquisa mais ampla, que contemple diferentes cursos do Brasil. Parecia um tanto quanto arriscado, para uma investigação de viés qualitativo, assumir, neste momento, o ponto de vista estudantil, haja vista sua própria amplitude. Em segundo lugar, porque a temática em análise nesta pesquisa emergiu sobretudo da participação do pesquisador em fóruns com outros professores, motivando-o, assim, a compreender melhor as práticas desses educadores.

Assim, surgiu o ensejo por conhecer um pouco mais do universo de trabalho docente e as opções desse sujeito frente ao audiovisual, à educação e ao lazer, sobretudo ao considerar que parte de sua formação não está ligada apenas a momentos formativos na universidade. Portanto, momentos pessoais, inclusive vivências de lazer, tendem a fazer parte do percurso formativo desses profissionais.

Dessa maneira, por esta pesquisa contemplar os olhares dos educadores, reconhecer que existe uma hierarquia de credibilidade parece importante. Portanto, é necessário considerar que há certa propensão geral a perceber que o ponto de vista dos professores tenda a ter mais “embasamento” ou maior “precisão”. A despeito dessa assunção, reforça-se aqui que a perspectiva adotada será “uma” perspectiva”, não “a” perspectiva”. E, a longo prazo, outras contribuições poderão certamente alargar o olhar para o tema desta investigação (uso do audiovisual pelos professores de Turismo).

Ao pensar a pesquisa em termos metodológicos, reconhecer tais premissas (assimetria nas relações de poder, hierarquia de credibilidade e certo enviesamento analítico) não tende a invalidar a investigação. Antes, volta-se a Becker (1977), quando sugere que os pesquisadores devam assinalar às pessoas que as descobertas do estudo não têm um caráter universalizante, referindo-se antes tão somente àquela perspectiva estudada, no caso, a docente. Feitas essas observações, é importante tecer algumas considerações em relação ao roteiro de entrevistas semiestruturado e em relação às ferramentas analíticas oriundas da Análise do Discurso.

#### 4.2 Notas metodológicas

Concernente às entrevistas, a contribuição de Cunha (2005) se deu em dois momentos: o primeiro diz respeito à busca por identificar experiências de vida relevantes para o docente, e que impactariam em suas práticas de ensino vinculadas às produções audiovisuais, transcendendo, dessa forma, uma lógica que circunscreveria a formação para a docência atrelada apenas à vida acadêmica dos professores; a segunda contribuição diz respeito ao momento em que, ao se discutir a questão das práticas de ensino e audiovisual, se observou possíveis inovações nas estratégias de ensino-aprendizagem levadas a efeito. Assim, ao se tentar esmiuçar as respostas dos docentes, espera-se realizá-las a partir do seguinte



percurso: a) breve percurso formativo do educador; b) o audiovisual na vida dos docentes; c) o lazer visto pelos professores; d) a presença do audiovisual na educação em Turismo; e) o processo de escolha das produções; f) os aspectos levantados a partir da exibição ou construção; g) as possibilidades e as dificuldades do manejo do audiovisual na educação superior. A partir disso, observa-se no quadro a seguir a estruturação do roteiro de entrevista semiestruturada:

### Quadro 3 – Roteiro das entrevistas

1 Disciplinas(s) ministrada(s).
2 Departamento/instituto de vinculação do(a) docente.
3 Curso de graduação realizado.
4 Formação no âmbito da pós-graduação.
5 Áreas de atuação na pesquisa e/ou extensão no Turismo.
6 De que maneiras o audiovisual é utilizado pelo(a) docente na graduação.
7 Títulos e/ou possibilidades de audiovisual são utilizados pelo docente para se trabalhar com essa alternativa em sala de aula.
8 Razão(ões) para adotar o audiovisual em disciplina(s).
9 Objetivos visados ao se valer do audiovisual nas graduações de Turismo.
10 Principais aspectos ligados ao Turismo, tratados a partir do uso do audiovisual em sala de aula.
11 Dificuldades em se trabalhar com o audiovisual na graduação.
12 Aprimoramentos/modificações/aprendizados realizados na prática docente, ao longo do tempo, em relação ao audiovisual.
13 O uso do audiovisual nas atividades de ensino no contexto da pandemia e do ensino remoto.
14 Ligação pessoal com o audiovisual, para além de seu uso na graduação.
15 Possibilidades de incorporar elementos/aspectos do lazer no Ensino Superior de Turismo.

Fonte: Elaboração própria.

Posto isso, evidencia-se que a finalidade desse instrumento de coleta de dados é conhecer com mais profundidade as relações entre as temáticas supracitadas. (LAVILLE; DIONNE, 1999). Para a análise do banco de dados decorrente das entrevistas, realizou-se um exame a partir das seguintes ferramentas oriundas da análise crítica do discurso dessas entrevistas: **aspectos da seleção lexical, temas**, entendidos como os elementos semânticos capazes de designar algo abstrato, atuando como categoria ordenadora do mundo natural (FIORIN,

2009a) e **figuras**, tidas como um elemento do plano do discurso<sup>29</sup> que remete a um correspondente concreto no mundo natural (FIORIN, 2009a). Nesse ínterim, busca-se realçar os **principais percursos temáticos e figurativos** presentes no texto. Além disso, se lança mão da identificação das **principais ideias combatidas** e do registro das **principais ideias defendidas**, além de se salientar **aspectos explícitos, implícitos e silenciados** oriundos dos discursos dos professores.

Ao salientar aspectos da seleção lexical, espera-se identificar aquela que é a estratégia discursiva mais elementar do *intradiscurso*, por sua vez o conjunto de textos que manifestam um discurso (FARIA, 2009). Desse modo, na análise empreendida, considerou-se a escolha pelo vocabulário utilizado pelos professores, sua alocação no decorrer dos textos e o uso de determinadas figuras de linguagem presentes nesses registros textuais em detrimento de outras. A seleção lexical, como um aspecto básico presente no discurso, acaba por permitir a visualização de todos os demais aspectos linguísticos, como a identificação de temas e figuras, assim como as ideias defendidas e, conseqüentemente, as ideias combatidas.

Ao reconhecer que o discurso não é algo imanentemente individual, diferentemente da fala, é necessário considerar sua dimensão social e histórica, o que permite afirmar que nenhuma construção discursiva é neutra. Isso porque todo discurso também é perpassado também por outros discursos, ou seja, guarda uma conexão explícita ou implícita com outras manifestações discursivas, seja de oposição, seja de afinidade (FARIA, 2009). E essa relação é denominada *interdiscurso*. Diferentemente da fala, pode-se entender o discurso como

As combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases) usados pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo (FIORIN, 2009a, p. 11).

Já a fala seria a exteriorização do discurso, instância essa estritamente individual. Importa assinalar ainda que existe uma espécie de contrato discursivo firmado entre os enunciadores, no caso os autores dos textos decorrentes das entrevistas, e o enunciatário, no caso o entrevistador. E, nesse caso, como o entrevistador apresenta perguntas aos professores, ele também pode ser uma

---

<sup>29</sup> Segundo Fiorin (2009), o discurso é resultado de uma somatória de temas e figuras capazes de evidenciar uma visão de mundo e que se associa a um plano de expressão para manifestar-se socialmente.

espécie de enunciador, ao passo que, durante a recepção das perguntas, os educadores também assumem a posição de enunciatários. Portanto, os registros tecidos pelos educadores partem, em muitos casos, de indagações levadas a efeito pelo pesquisador. A essa relação estabelecida entre interlocutores, dá-se o nome de contrato de comunicação.

Em linhas gerais, o contrato de comunicação é resultado de um conjunto de condições em que se realiza qualquer ato de comunicação, permitindo aos parceiros reconhecerem-se mutuamente como detentores de dados traços identitários, almejando determinados fins e cientes do propósito que os motiva a atingirem seus objetivos, bem como, ainda, reconhecerem as circunstâncias (limitações e possibilidades) desse ato de troca (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 132).

Importante ressaltar que o instrumental de temas e figuras diz respeito à semântica discursiva, ou seja, o aspecto do discurso associado à construção de sentido do enunciado. Além disso, é perpassado pelo aspecto da seleção lexical, também ligado à semântica discursiva. Ao salientar os principais temas e figuras presentes nos textos, espera-se também tecer comentários acerca de dadas palavras e/ou expressões lançadas pelos docentes, procurando também problematizá-las.

Como já manifesto, o tema é uma categoria abstrata, portanto não pode ser encontrado de maneira concreta no mundo natural. O processo de tematização pode, em muitos casos, vir associado a um processo de figurativização (FIORIN, 2009a), até porque as figuras seriam o mecanismo pelo qual haveria uma certa simbolização de ideias presentes junto aos temas. Além disso, as figuras remetem a um correspondente no mundo natural.

Essa lógica permitiria uma análise sob todos os itens lexicais, não apenas um entendimento gramatical tradicional que delega aos substantivos essa capacidade de simbolizar elementos abstratos ou concretos. E, ao se pensar num mundo natural, abarca-se também aquele mundo construído, ou seja, fruto das realizações humanas.

Além disso, é relevante considerar que há um processo de simbolização, na medida em que se estabelece um vínculo entre temas e figuras (FIORIN, 2009a). E, para fins desta análise, perceber detalhes desse processo de simbolização dos textos decorrentes das entrevistas é um primeiro passo para se notar alguns aspectos relevantes sob a ótica dos professores. Até porque a forma pela qual a

figurativização é edificada pode apontar determinadas escolhas, ações e visões de mundo em detrimento de outras e, nesse sentido, essas perspectivas podem ser reveladoras não só em termos de práticas didático-pedagógicas, mas, também, acerca de como o audiovisual é utilizado nas graduações em Turismo.

Todavia, é importante considerar que, quando se pensa em um texto, se pensa num tecido, numa tessitura, ou seja, itens que guardam relação entre si. E, ao se analisar textos, não apenas frases ou palavras isoladamente, é necessário considerar que, na medida em que as figuras guardam relação entre si, esses itens interdependentes formam uma rede. Até porque figuras, como vídeos e estudantes, naturalmente apresentariam correlações com outros aspectos, como celulares e professores, assim como guardariam relações com outros temas. E esse encadeamento de figuras é o que se denomina como percurso figurativo, sempre associadas a um tema ou temas afins, guardando, desse modo, relação de coerência entre si (FIORIN, 2009a), favorecendo a construção de sentido de um texto, na medida em que se espera que, dados alguns temas, haja a enunciação de figuras correlatas, isto é, socialmente aceitas como afins a um dado tema.

Todas as entrevistas analisadas apresentam, não só mais de um percurso temático, isto é, um encadeamento de um conjunto de temas, mas, ainda, mais de um percurso figurativo. De antemão, a partir do próprio roteiro de perguntas, é possível vislumbrar que os temas da educação, do audiovisual, do turismo e do trabalho se fazem presentes a partir de indagações realizadas pelo próprio pesquisador. E as respostas, na medida em que guardariam afinidades em relação a esses aspectos, colaborariam para que a construção de sentidos dos textos pudesse obter êxito, na medida em que os diálogos entre pesquisador e pesquisados guardaria coerência, isto é, inteligibilidade, visto que haveria a um não paradoxo das ideias e argumentos presentes ao longo dos textos.

Desse modo,

Para a análise de um texto, não interessam a figura ou o tema isolado. Para achar o tema que dá sentidos às figuras ou o tema geral que unifica os temas disseminados num discurso temático, é preciso apreender os encadeamentos das figuras ou dos temas, ou seja, os percursos figurativos ou temáticos (FIORIN, 2009a, p. 75).

A partir da citação, portanto, é possível compreender a importância de se mapear os percursos, na medida em que identificá-los permitirá ter uma visão mais

holística não apenas dos aspectos tratados nas entrevistas, mas, sobretudo, como são tratados, na medida em que nesses planos (tema e figura) se encontram dimensões privilegiadas para se apreender aspectos do discurso intimamente ligados a um conjunto de valores, ideias e visões de mundo. Seria uma esfera possível de se perceber como a linguagem guarda estreita relação com a sociedade, visto que dados posicionamentos e, conseqüentemente, oposições estariam manifestas nos textos, até porque “as ideias e, por conseguinte, os discursos são expressões da vida real” (FIORIN, 2009a, p. 33), por sua vez materializados em textos.

Ademais, optou-se também por se contrapor as principais ideias combatidas com as mais relevantes ideias defendidas ao longo dos discursos desses profissionais da educação, buscando iluminá-los, sobretudo a partir da pesquisa bibliográfica empreendida.

Embora o instrumental oriundo da Análise do Discurso tenha se detido, até aqui, às contribuições dos estudos de Fiorin, mais fortemente perpassado pelo Marxismo nos estudos do texto e do discurso, opta-se por lançar mão das reflexões de Orlandi, mais afeiçãoada à corrente francesa da Análise do Discurso, acerca do silêncio e do implícito no que tange aos textos.

Importa considerar ainda que a linguagem, segundo Orlandi (1999), apresenta uma dimensão de incompletude, considerando-a como “algo que não se fecha” (p. II). Partindo desse pressuposto, a autora estabelece importantes relações entre o silêncio, a incompletude e a interpretação. De acordo com a linguista, o sentido do dizer é algo um tanto quanto aberto, que não é dado, *a priori*, por aquele que enuncia algo; antes, a construção desse sentido estaria permanentemente em curso. Daí, considera-se que, entre os enunciados concebidos de maneira clara (explícitos), haveria um espaço simbólico (implícito) constituinte das produções textuais e que, ao ser subjacente ao enunciado, é, portanto, parte de todo texto (ORLANDI, 1999). Esses implícitos, embora não ditos, estão ali significados, geralmente a partir de algum item lexical ou palavra que permite, a partir dela, perceber redes de sentido a ela associados.

Como o espaço simbólico entre os interlocutores é permeado pela incompletude, sempre haverá a necessidade de um processo de interpretação, que passa pelo silêncio, pois seria a partir dele que os sentidos podem emergir (*idem, ibidem*). A diferença do silêncio para o implícito é que essa segunda categoria

(implícito) pode ser inferida a partir de alguma pista textual, porém, o silenciamento é o não-dito decorrente da omissão, da supressão por parte do interlocutor. Além disso,

Ele [o silenciamento] também é constitutivo do discurso. Com efeito, as relações dialógicas determinam um ponto de vista na interpretação dos fatos e acontecimentos, que silencia ou pode silenciar outros. Não temos acesso direto à realidade, ele sempre vem mediado pela linguagem, que não é neutra” (FIORIN, 2009b, p. 155).

A partir da citação anterior, há de se perceber ainda os aspectos da formação discursiva<sup>30</sup> e a posição do falante e do ouvinte. Reconhece-se que o sujeito fala de um determinado lugar social, portanto suas palavras carregam distintos sentidos a depender da posição em que o indivíduo se situa. Assim, ao vivenciar esse lugar social, de certo modo, há influências que afetam o falante a dizer algo, bem como valores, princípios, regras que podem coibi-lo a proferir outros enunciados.

Dessa maneira, é relevante considerar as condições de produção da linguagem, não se detendo apenas naquilo estruturado como linguagem. Posto isso, nesta investigação, aquele que diz (sujeitos na condição de docentes de cursos superiores de Turismo), para quem diz (pesquisador), quando diz (durante a Pandemia, em seus respectivos horários disponíveis) e com que razão enuncia (discorrer sobre informações para uma pesquisa científica), de algum modo interferem ou afetam os discursos realizados pelos falantes. E isso influencia tanto na ordem do explícito, quanto do implícito, bem como daquilo que é silenciado.

Espera-se também realizar, mediante as entrevistas, uma reunião dos diversos percursos semânticos empreendidos pelos entrevistados, entendido por Faria (2001) como a principal categoria para se analisar o intradiscurso e que englobariam, por sua vez, os diferentes percursos temáticos e percursos figurativos (FARIA, 2001) existentes no intradiscurso do *corpus*. Intradiscurso, nos dizeres de Charaudeau e Maingueneau (2008), pode ser entendido como o resultado das relações entre os constituintes de um mesmo discurso, ao passo que o interdiscurso se daria mediante “as relações desse discurso com outros discursos” (op. cit.). Ou seja, eis aqui uma forma analítica de estruturar narrativas construídas pelos sujeitos

---

<sup>30</sup> Entende-se formação discursiva como um conjunto de enunciados histórica e socialmente circunscritos e que podem se relacionar a uma identidade enunciativa. No caso dessa pesquisa, se vislumbram nos textos tanto o discurso acadêmico, quanto o discurso pedagógico. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 242).

entrevistados, buscando evidenciar como essas pessoas realizam suas leituras de mundo, a partir de temas caros à presente investigação, como o audiovisual, a educação, o lazer, as metodologias de ensino, a formação docente e o trabalho docente.

Considerando que todo ato humano tenda a suscitar riscos, esta investigação apresentou um baixo nível de risco para os sujeitos. De maneira geral, consideram-se os seguintes desdobramentos aos participantes desta investigação:

- Fadiga, cansaço ou contrariedade ao responder as questões propostas;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante o ato de resposta;
- Modificações na autoestima decorrentes de memórias de situações desagradáveis em sala de aula ou relativas a partes de sua trajetória formativa que suscitam lembranças desconfortáveis.

Buscou-se ainda, mediante os instrumentos selecionados aqui, como a utilização do TCLE, e o compromisso formal pelo uso de pseudônimos, suprimir por completo um risco que tende a acometer as pesquisas, que é o risco de quebra de sigilo. Em muitos momentos, informações mais específicas do contexto acadêmico dos professores respondentes foram suprimidas. Se, por um lado, há alguma perda de detalhamento em relação ao respondente, por outro lado, entendeu-se que lançar mão de alguns dados complementares poderia favorecer a identificação do professor.

Já no que tange aos benefícios decorrentes da participação na pesquisa, importa atestar que, a curto prazo, vislumbrou-se o estímulo a uma autorreflexão das práticas docentes, por parte dos próprios participantes da pesquisa, que, em geral, agradeciam pela oportunidade de refletir sobre o próprio trabalho, sobretudo ao lançar mão do audiovisual.

Em seguida, de maneira mais geral, mediante a publicação dos resultados em periódicos e anais de eventos científicos, considera-se que há o benefício para as comunidades acadêmicas ligadas à Educação, Turismo e Lazer, na medida em que poderão se beneficiar de aspectos relativos à presença do audiovisual na educação superior em suas respectivas práticas docentes. Por fim, há um benefício aos estudantes, que mediante possibilidades outras de trabalho com o audiovisual, poderão ter um ganho na sua formação, seja em aspectos socioculturais ou

socioambientais, seja no estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências oriundas da exibição do filme.

Os dados coletados receberam um tratamento ético de confidencialidade, sendo utilizados somente na pesquisa, além de serem mantidos sob sigilo pelo pesquisador responsável por cinco anos. Além disso, serão arquivados fisicamente na sala do Grupo de Pesquisa LUCE (UFMG/CNPq), nas dependências da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), por sua vez situada na Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais. Passa-se agora a discorrer acerca dos informantes-chave utilizados nesta investigação.

#### 4.3 A seleção dos informantes-chave ou sementes

Feitas algumas observações iniciais, lançou-se mão de informantes-chave e documentos, com vistas a localizar algumas pessoas com o perfil necessário para se iniciar a pesquisa, ou seja, as “sementes” (VINUTO, 2014, p. 203). Essas sementes também ajudariam a tatear o universo dos pesquisados (docentes de Turismo), apontando outros sujeitos não só com saberes relativos ao tema da pesquisa, mas propensos a colaborar com a investigação. Essa técnica foi utilizada por Willian Foote Whyte (WHYTE, 2005) em *Sociedade de Esquina*, sendo apontada pelo próprio pesquisador como fundamental para a sua melhor inserção no contexto pesquisado, sobretudo por intermédio de uma assistente social comunitária (a semente) que o favoreceu não só com informações importantes acerca do contexto, como também de indivíduos relevantes.

Com vistas a salientar as primeiras sementes utilizadas nesta investigação, eis que o quadro a seguir procura evidenciar a forma pela qual foi possível identificar quatro informantes iniciais, dos quais alguns viriam a se transformar em sementes. Além disso, o quadro a seguir retrata os esforços para a localização de outros professores capazes de serem inicialmente recrutados para o começo das entrevistas, porém, sem êxito:

Quadro 4 – Detalhes relativos a alguns contatos iniciais da pesquisa

Informante	Material utilizado	Desdobramentos após contato do pesquisador	Região do país
	Depoimentos de discentes de um	Sim, o professor aceitou	



1	bacharelado em turismo, com os quais o pesquisador tem vínculo, apontando para um uso recorrente de audiovisual em uma disciplina da graduação.	participar da pesquisa após contato inicial.	Sudeste
2	Encontro virtual do Grupo de Pesquisa <i>Oricolé</i> com um professor de graduação em Turismo, que, durante sua explanação, fez menção ao uso de material audiovisual em suas disciplinas.	Sim, o professor aceitou participar da pesquisa após contato inicial.	Sudeste
3	Publicação de artigo científico em um periódico acadêmico brasileiro, contendo experiência relativa ao uso de filmes junto a discentes de Turismo.	Sim, o professor aceitou participar da pesquisa após contato inicial.	Nordeste
4	Matéria publicada no <i>site</i> oficial de uma universidade federal contendo uma iniciativa relacionada à exibição e debate de um filme junto a estudantes de turismo.	Sim, o professor aceitou participar da pesquisa após contato inicial, porém respondeu ao contato tardiamente.	Centro-Oeste
	Publicação de artigo científico em periódico acadêmico, contendo experiência relativa ao uso de filmes junto a discentes de Turismo.	Não, duas professoras coautoras do trabalho não retornaram aos e-mails.	Sul
	Consulta ao projeto pedagógico e informações junto ao site do Curso, visando identificar professores responsáveis por disciplinas cujas ementas apontassem uso de material audiovisual.	Não, duas professoras da instituição pública consultadas não retornaram aos e-mails.	Sul
	Consulta ao projeto pedagógico e informações junto ao site do Curso, visando identificar professores responsáveis por disciplinas cujas ementas apontassem uso de material audiovisual.	Não, uma professora da instituição pública consultada não retornou aos e-mails.	Sul
	Consulta ao site de um curso de turismo, em que foi possível identificar alguns possíveis professores que lecionassem fazendo uso de material audiovisual.	Não houve retorno do coordenador após tentativa de diálogo, tendo em vista haver informações incompletas no sítio eletrônico do Curso, de forma a dificultar um contato direto com os docentes.	Norte

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa, havia um ensejo para que as entrevistas da pesquisa tentassem, como ponto de partida, contemplar professores de todas as regiões do país, visto que se trabalhou com a hipótese de que, dificilmente, um educador de uma dada região indicaria um docente situado numa localidade mais distante. Aliás, como se verá a seguir, essa impressão foi posteriormente confirmada, na medida em que apenas três dos trinta e quatro entrevistados sugeriram nomes que estivessem situados em uma outra área de abrangência do Brasil: Um docente do Sul do país indicou um nome do Sudeste (não entrevistado, pois já tinha se aposentado antes

do intervalo de consecução desta investigação); um educador do Sudeste, que não foi entrevistado, pois deixou de responder aos contatos, sugeriu que se realizasse a entrevista com uma professora do Norte, sua colega em um grupo de pesquisa; além disso, um outro docente do Sudeste, que indicou uma colega do Centro-Oeste, que acabou por favorecer o contato com outros docentes posteriormente, embora ela mesma não tenha se sentido à vontade para contribuir com a pesquisa.

Possivelmente, a predominância de indicações num raio mais imediato de convivência, como a própria instituição do qual os professores fazem parte, se deu pelo conhecimento de práticas didático-pedagógicas de colegas mais próximos. Isso foi confirmado pois muitos entrevistados indicaram pessoas com as quais dialogavam sobre estratégias de ensino-aprendizagem ou que, ainda, tinham tomado conhecimento de práticas didático-pedagógicas com o audiovisual.

Ora, importa considerar que esses informantes iniciais, dos quais os educadores de número 1 (*Dylan*) e 2 (*Catherine*) viriam a se tornar sementes, foram sendo identificados ao longo do ano de 2020, na medida em que, com o transcurso da redação do terceiro e do quarto capítulo da tese, o pesquisador não só teve acesso a periódicos, mas também buscou estabelecer diálogos acadêmicos. Esses contatos se deram sobretudo junto aos integrantes dos Grupos de Pesquisa Ludicidade, Cultura e Educação (LUCE) e *Oricolé*, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais, e do grupo de pesquisa *Paidós - Lazer, educação, infância e patrimônio*, ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora.

É importante salientar que os codinomes associados aos professores fazem, em geral, referências a diretores, narradores, atores/atrizes e/ou outros participantes de produções audiovisuais citadas pelos próprios docentes ao longo das entrevistas, sempre procurando manter a referência ao gênero do docente. Optou-se ainda por não utilizar o nome completo da referência, restringindo o codinome ao primeiro ou segundo nome do ator, do diretor ou de outro membro da equipe técnica da produção.

Quando não foi possível identificar, junto aos créditos, alguma referência nominal de algum membro da equipe do vídeo, ou o professor não se lembrava de algum título específico, optou-se por associar a referência à alguma informação presente nos vídeos citados (ainda que sem informações mais específicas), como o codinome *Oxford*, em alusão a um vídeo de curso de inglês *on-line utilizado por uma docente*, ou a denominação *Flightradar*, em referência a um *site* que, em tempo real,

disponibiliza a visualização de aviões, ferramenta essa, aliás, citada por um outro professor.

Desse modo, se a semente de número 1, denominada aqui por *Catherine* foi sugerida por graduandos integrantes do grupo de pesquisa *Paidós*, a semente de número 2, *Dylan*, por sua vez, foi identificada numa reunião virtual do Grupo de pesquisa *Oricolé*, aliás, encontro esse mediado pelo audiovisual. Já os professores 3, *Barney*, e 4, *Luisa*, foram, respectivamente, identificados num periódico acadêmico e numa matéria institucional de uma universidade pública da região Centro-Oeste. Se esperava que esses dois últimos viessem também a se tornar sementes, face às experiências com audiovisual na graduação, inclusive divulgadas na *internet*. Contudo, não foi o que se deu posteriormente.

Quanto à *Luisa*, embora tenha anuído com a participação precocemente, não foi possível obter indicações dessa professora, o que impossibilitou outras sugestões derivadas desse contato. Na prática, se percebeu que essa possível semente não poderia ser entendida como tal, na medida em que, por efeitos práticos, ela não foi capaz de suscitar nenhuma indicação de docentes ligados ao audiovisual. Isso também foi válido para *Barney*, cujas indicações não se sentiram à vontade para participar da pesquisa.

Esses quatro professores que, inicialmente, se dispuseram a participar das entrevistas, bem como os cinco demais contactados, que não aceitaram o convite, foram convidados a participar desta investigação ao longo da segunda quinzena de janeiro de 2021.

Todavia, a despeito da existência de quatro professores aptos a dar início à coleta de dados, entendia-se que a ausência de educadores oriundos das regiões Norte, que conta, segundo dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2018, com seis cursos de turismo, e da região Sul, com 21 cursos (BRASIL, 2019a), poderia invisibilizar um conjunto de práticas e saberes ligados ao audiovisual e à educação superior em Turismo vivenciados nessas regiões.

Desse modo, no final de janeiro, o pesquisador recorreu à sua rede de contatos pessoais para buscar indicações de docentes das regiões Sul e Norte, que adotassem recursos audiovisuais em suas disciplinas de graduação em Turismo. Assim, após enviar um *e-mail* para uma professora de turismo ligada a um curso do Norte do país, o pesquisador recebeu a indicação de uma professora ligada às

disciplinas de Ética profissional e responsabilidade social e Legislação aplicada ao turismo dessa mesma instituição. Era, portanto, a semente 3, denominada sob o pseudônimo de *Keira*, que, aliás, foi a primeira a ser entrevistada no dia 02 de fevereiro de 2021, e que suscitou um conjunto de indicações posteriormente entrevistadas.

Todavia, até aquele momento (final de janeiro), um professor do Sul que usasse o audiovisual e disposto a contribuir com a pesquisa ainda não tinha sido detectado.

#### 4.4 A coleta de dados: os desafios e a construção do processo

Importa salientar que, antes da primeira entrevista, foram realizados dois pré-testes valendo-se do roteiro semiestruturado proposto. Esses pré-testes foram realizados da seguinte maneira: no dia 29 de janeiro de 2021, foi realizada uma chamada de vídeo com um professor de turismo da Universidade Federal do Paraná. Na ocasião, procurou-se avaliar a pertinência das perguntas, o tempo médio da entrevista, bem como experimentar como se daria a gravação do material. A entrevista, que durou aproximadamente 35 minutos, transcorreu sem percalços e essa duração viria a ser próxima da posteriormente identificada como um padrão de tempo aproximado (42 minutos), ainda que houvessem entrevistas, cujo tempo mínimo foi de 18 minutos (a primeira entrevista, do dia 02 de fevereiro) e um tempo máximo de 1 hora e 50 minutos, com o docente *José*.

Ainda no que tange a esse primeiro evento pré-teste, o entrevistado sugeriu ajustes em duas questões, sobretudo ao sugerir o acréscimo de uma indagação em que se procura identificar o que os professores pensam a respeito do contexto pós-pandêmico. Outro ajuste sugerido foi indagar aos docentes se percebem modificações na adoção do audiovisual ao longo de seu tempo de trabalho como educadores. Um segundo evento pré-teste foi enviar o roteiro de quinze perguntas para uma pesquisadora de Turismo, que é componente do grupo de pesquisa *Paidós*. Com experiências no ensino técnico e superior de Turismo, essa professora de Juiz de Fora revisou o documento no dia 30 de janeiro, portanto, após as ponderações do primeiro professor, não apresentando sugestões. Desse modo, entendia-se que o roteiro da entrevista estava formatado, possibilitando, dessa maneira, o início das entrevistas.

Assim, a coleta de dados foi iniciada em 02 fevereiro de 2021, ainda que identificar um professor que pudesse iniciar o processo de entrevistas na região Sul permanecesse difícil. Novos contatos do pesquisador foram feitos com outras duas indicações relativas àquela região, que, ao longo da pesquisa, sempre foi a área mais difícil em termos de retornos.

Esses novos contatos chegaram ao pesquisador por intermédio, mais uma vez, de uma colega do grupo de pesquisa LUCE/UFMG. Contudo, ao longo da primeira quinzena de fevereiro, momento em que entrevistas com docentes das regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste já eram realizadas, não houve retornos. Desse modo, já eram cinco as tentativas frustradas junto a educadores da região meridional do país.

Apenas na sexta tentativa é que se detectou um professor de Turismo naquela região, *Michael*, não apenas que se valesse do audiovisual na graduação, mas que se dispusesse a participar da pesquisa. Ele foi sugerido por duas integrantes do grupo de pesquisa LUCE mediante informações de que trabalhava com audiovisual em suas disciplinas da graduação.

Desse modo, como já mencionado, a coleta de dados teve início no dia 02 de fevereiro de 2021 e se estendeu até 06 de abril de 2021. A maior parte das entrevistas aconteceu durante o período da tarde e, em menor quantidade, na parte da manhã. Apenas quatro diálogos foram tecidos durante a noite.

Foram realizadas 37 entrevistas, sendo três posteriormente descartadas, pois, apesar dos esclarecimentos do pesquisador de que a amostra deveria estar relacionada a professores de cursos superiores de Turismo, três docentes, a despeito de afirmarem que se enquadrariam nos critérios, não atendiam a esses aspectos, tal como foi posteriormente constatado. Dois eram ligados a cursos de Gastronomia e um terceiro era docente de um curso técnico de turismo. Apesar dos enriquecedores diálogos, os dados obtidos junto a eles foram descartados para os fins desta investigação<sup>31</sup>.

Após uma análise preliminar das 34 entrevistas válidas para fins desta pesquisa, notou-se que havia uma saturação dos dados, isto é, era possível, em linhas gerais, realizar uma descrição mais ou menos geral quanto ao uso do

---

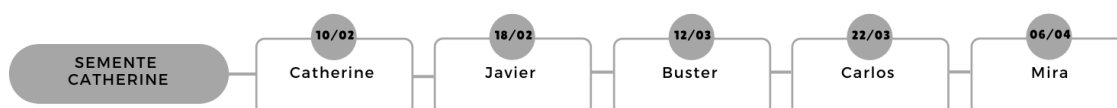
<sup>31</sup> Além disso, importa considerar que, por problemas familiares do pesquisador, uma entrevista agendada não pôde ser realizada, sendo a professora avisada previamente. Nesse caso, a docente não disponibilizou outra data posteriormente.

audiovisual nas graduações de Turismo. Era possível compreender os dilemas vivenciados e as soluções propostas pelos educadores, como era viável entender as preferências, as formas de uso, os aspectos geralmente tratados e a relação do lazer com o audiovisual nessas práticas de ensino.

Dos 34 professores entrevistados, evidencia-se que todos concordaram em anuir com a realização da entrevista, seja oralmente, seja por escrito. Isso pelo fato de duas professoras, diante de problemas de agenda, solicitarem responder às perguntas por escrito, enviando, junto às respostas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado. Já os demais, no começo da interação entre pesquisador-pesquisado, por intermédio do aplicativo *Google Meet*, permitiram não só que as entrevistas fossem gravadas, mas, posteriormente, que os dados dali advindos fossem utilizados no decorrer desta tese, desde que a identidade desses participantes fosse preservada.

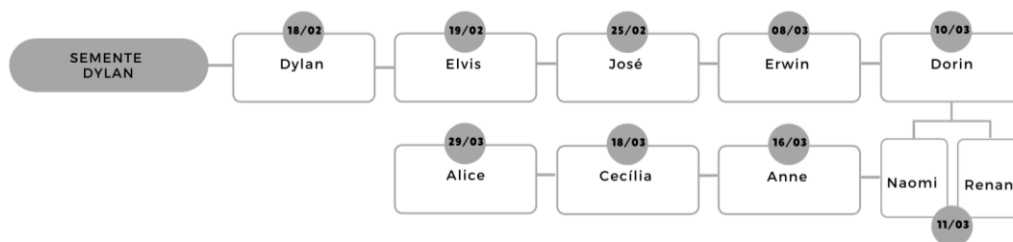
Com o intuito de tornar mais fácil a visualização da cadeia de referências, algo útil até um determinado momento da coleta de dados, serão apresentados quadros em que é possível perceber a evolução das indicações oriundas de duas sementes iniciais.

Figura 2 – Desdobramentos de indicações da semente Catherine



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 – Desdobramentos de indicações da semente Dylan



Fonte: Elaboração própria.

Para além das duas sementes iniciais salientadas nos quadros acima, as indicações de alguns professores precocemente identificados e entrevistados acabaram por não ter condições de colaborar com a pesquisa. As indicações de *Barney*<sup>32</sup>, entrevistado em 10/02, a despeito de um contato inicial positivo, não se sentiram à vontade, posteriormente, para contribuir com a pesquisa. Já *Luísa*, cuja entrevista se deu em 21/02, não indicou outros colegas. Por fim, *Michael*, entrevistado em 25/02, após consultar os colegas de departamento, não conseguiu identificar um docente ou que se valesse do audiovisual ou que se disponibilizasse a participar da pesquisa<sup>33</sup>.

Como mencionado anteriormente, a indicação de uma professora de uma instituição pública do Norte do país, *Keira*, cuja entrevista se deu em 02/02, acabou por ser interessante na medida em que, a partir dela, surgiram outros quatro professores dispostos a contribuir com a pesquisa: *Oxford*, entrevistada em 03/02, *Jennifer*, cuja entrevista se deu em 08/02, *Gisela*, ouvida em 09/02 e *Mara*, entrevistada em 24/02. Tal sequência pode ser visualizada na figura a seguir:

---

<sup>32</sup> Chama a atenção, no caso das indicações desse docente, que os dois professores contactados atuavam com o audiovisual no Turismo, mas, no campo da pesquisa, não no ensino. O pesquisador, portanto, reforçou junto a eles por e-mail que os depoimentos poderiam ser enriquecedores, na medida em que algumas perguntas do roteiro semiestruturado contemplavam o uso do audiovisual nas graduações de forma geral, não exclusivamente na sala de aula. Desse modo, havia a abertura para que ações de extensão, pesquisa e inovação pudessem ser valorizadas, até por que se acredita, que, de algum modo, essas esferas ressoam no ensino, na medida em que produções científicas decorrentes das pesquisas poderiam ser adotadas nas disciplinas e os bolsistas, geralmente, eram estudantes do Curso. Todavia, a despeito desse pormenorizado esclarecimento feito, os educadores deixaram de responder aos contatos.

<sup>33</sup> Aliás, uma informação digna de menção decorrente de uma entrevista realizada com o educador de codinome *Carlos* pode contribuir para o entendimento das causas para uma dificuldade em se contactar docentes do turismo que se valessem do audiovisual: segundo esse professor, o uso do termo “audiovisual” “meio que assusta” as pessoas, pois pode causar uma impressão de que a pesquisa objetiva algo diferente do que realmente propõe. Além desse depoimento, cuja informação parece relevante (pouca familiaridade com o termo audiovisual), acrescentam-se mais três possíveis causas para uma dificuldade em se obter retornos: i) excesso de trabalho de muitos docentes. Isso foi percebido em algumas respostas por e-mail, pois, apesar de um retorno positivo e inicial às mensagens com o pesquisador em que isso foi assinalado, posteriormente, alguns professores deixaram de responder; ii) desconforto perante a pesquisa, pois, embora o professor possa vir a fazer uso do audiovisual na graduação, nem todos se sentiram confortáveis em participar; iii) dificuldades de trabalho decorrentes da Pandemia, na medida em que alguns professores sinalizaram estar com problemas ligados a parentes internados, ou, ainda, que se encontravam com dificuldades em termos de calendário para ajudar naquele momento (primeiro trimestre de 2021).

Figura 4 – Desdobramentos de indicações da semente Keira



Fonte: Elaboração própria.

A despeito da cadeia de referências, de uma forma um tanto quanto avulsa, no dia 23 de fevereiro, foi entrevistado *Eduardo*, que ponderou não conhecer nenhum colega do Turismo que se valesse do audiovisual na graduação. Esse entrevistado é oriundo do mesmo departamento do pesquisador e o convite a ele se deu após diálogos sobre questões administrativas em torno do afastamento do pesquisador para o doutoramento.

No dia 09 de março de 2021, com 15 entrevistas já realizadas e 9 já agendadas, foi identificado um problema: as indicações dos professores, após a realização dos primeiros diálogos, não estavam resultando em novas entrevistas<sup>34</sup>, sobretudo de professores de instituições privadas, haja visto que os primeiros respondentes, oriundos da esfera pública, acabam por indicar educadores também de instituições públicas. Até aquele momento, eram, portanto, 21 docentes de instituições públicas entrevistados e/ou agendados e apenas um entrevistado advindo da iniciativa privada, o participante de codinome *Keaton*.

Ainda que, no dia 11 de março, o pesquisador tenha conseguido entrevistar o docente de pseudônimo *Will*, oriundo de uma sugestão de outra participante do grupo de pesquisa LUCE, a indicação posterior desse entrevistado não resultou numa nova entrevista. E, no dia 15 do mesmo mês, após conseguir uma informação num grupo de *Whatsapp* contendo professores de Turismo, foi realizada a entrevista com a docente *Scarlett*, vinculada a uma instituição federal do Sudeste.

Assim, com essa entrevista, perfazia-se o número de 23 já realizadas, ao passo que existiam outras três já agendadas, dos quais somente um participante era

<sup>34</sup> Como já dito, isso foi percebido especialmente pelo não retorno dos professores sugeridos ao pesquisador, algo manifesto sobretudo pela não resposta a e-mails e, em alguns casos, aos contatos realizados por meio do aplicativo *Whatsapp*, cujos números telefônicos foram fornecidos pelas próprias pessoas que fizeram a indicação. É necessário frisar que o pesquisador sempre solicitava que o professor que sugerisse outro docente ao final da entrevista, realizasse um contato prévio, de forma que o docente não fosse surpreendido por uma pessoa estranha a ele, no caso o pesquisador, que, por sua vez, aguardava alguns dias para realizar o contato com essas indicações, de forma que houvesse tempo hábil para um contato primeiro do professor que sugeriu outro educador.



oriundo de instituições privadas. Além disso, persistia-se haver apenas um entrevistado da região Sul do país.

Embora o método da cadeia de referências tenha a vantagem adicional de favorecer um ganho de confiabilidade do pesquisador em relação ao entrevistado, haja vista haver uma pessoa conhecida ou de confiança que intermediou o contato entre ambos (BECKER, 1993), a ruptura da cadeia, isto é, o não avanço relativo a novas sugestões de participantes, fez com que o pesquisador tivesse que reiniciar suas buscas por outros indivíduos, algo de certo modo já pressentido quando da proposta para entrevistar o docente *Eduardo*, em 23 de fevereiro de 2021.

Desse modo, o pesquisador optou por realizar duas ações: no dia 12 de março, solicita à uma professora de seu conhecimento indicações de docentes de Turismo que atuavam na iniciativa privada, de maneira a tentar minimizar a grande assimetria da amostra. Em resposta, das quatro indicações propostas pela educadora, dois dos professores anuíram em participar da investigação: *Haley*, entrevistada no dia 18 de março, e *Flightradar*, entrevistado dia 03 de abril. Na sequência, o investigador envia um *e-mail* ao Grupo de e-mails *Repetur*, que congrega pesquisadores de turismo, e posta uma mensagem no Grupo do *Facebook* denominado *Pesquisadores do Turismo no Brasil*.

Em ambos os canais, se indagou quanto à participação de professores de Turismo que se valessem do audiovisual nos cursos de graduação em Turismo, sobretudo aqueles oriundos de instituições privadas e/ou comunitárias. Em resposta, os seguintes retornos positivos: os professores de instituições privadas *Isa*, *Ana* e *Giovana*, assim como os docentes de uma instituição comunitária sulina, *Enrique*, *Araci*, e a professora de uma universidade pública nordestina, *Luciana*.

Ao se realizar uma análise da amostra, é possível identificar que, do ponto de vista geográfico, sete docentes são oriundos da Região Norte, quatro advindos da Região Sul, três situados na região Nordeste, cinco ligados a instituições da região Centro-Oeste e 15 atuantes na Região Sudeste do Brasil. De uma lógica espacial mais refinada, atesta-se que cinco docentes se encontram ligados ao Estado do Amazonas e dois do Tocantins; do Sul, três do Rio Grande do Sul, ao passo que um é oriundo do Paraná; da região Nordeste, um é ligado ao Estado de Sergipe, outro ao Rio Grande do Norte e, por fim, um é advindo do estado do Piauí; da região Centro-Oeste, um é associado ao Estado de Goiás, uma do Mato Grosso e três

oriundos do Mato Grosso do Sul; referente ao Sudeste, três são de Minas Gerais, cinco do Rio de Janeiro e sete de São Paulo.

Do ponto de vista do perfil das dezenove instituições às quais os docentes são ligados, dois respondentes são oriundos de uma mesma instituição comunitária, seis educadores são vinculados a quatro instituições privadas e 26 professores são oriundos de 14 instituições públicas. Já ao se considerar a modalidade dos cursos, cinco entrevistados estão ligados a cursos superiores de Tecnologia, ao passo que 29 se associam a bacharelados em Turismo. Por fim, todos os respondentes estão associados a cursos, cuja modalidade é presencial.

Dos 34 respondentes, uma esteve ligada a um Centro Universitário, quatro são associados a Institutos Federais e 29 ligados a universidades. Quanto à docente ligada ao Centro Universitário, durante a maior parte do tempo que compreende o intervalo desta pesquisa (2018-2021), ela esteve empregada junto à instituição, vindo a ser demitida no final de 2020.

Assim, após o retorno de 34 participantes, optou-se por suspender a busca e, conseqüentemente, a realização de novas entrevistas, por se perceber que aqueles docentes ligados a instituições comunitárias e privadas, de certo modo, acabavam por reforçar aspectos anteriormente citados inclusive por docentes de instituições públicas. Ou seja, em que pese uma ou outra singularidade do contexto de atuação desses professores, era possível estabelecer uma síntese relativa ao uso do audiovisual naquele momento.

Essas entrevistas semiestruturadas, que perfazem um tempo total de aproximadamente 25 horas, foram realizadas via *Google Meet* (exceto as duas respondentes que submeteram as respostas por escrito), apresentando, após a obtenção de 34 respostas, a *saturação* (VINUTO, 2014). Ou seja, o fechamento da amostra se deu, de forma operacional, “com a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 17). Já a gravação do áudio e do som se deu por intermédio do *software Movavi Screen Recorder 21*.

Quanto à opção pelo *Google Meet*, a escolha foi ao encontro da tese defendida por Carvalho (2016), concernente à necessidade dos pesquisadores contemporâneos não se fecharem às novas formas de comunicação interpessoal, especialmente aquelas gratuitas, em cenários cuja presença física do outro (sujeito

participante da pesquisa) se faz impossível ou inviável. E isso tende a ser ainda mais relevante em um contexto sanitário marcadamente sensível, decorrente da pandemia vivenciada no Brasil e no mundo desde 2019, visto que interações presenciais têm sido desestimuladas por haver riscos de contaminação.

Ainda que se reconheça que um conjunto de desafios metodológicos se descortine, como dificuldades técnicas (problemas de áudio e falhas na conexão), outra restrição digna de nota referentes à utilização dessas plataformas virtuais diz respeito ao próprio plano de tomada da imagem, visto que a tomada da câmera, ao ficar em um ângulo mais fechado ou em “close-up”, dificulta, parcial ou integralmente, que gestos, vestimentas e posicionamentos corporais sejam apreendidos durante o contato (CARVALHO, 2016). No caso dos textos analisados, 31 dos 32 professores entrevistados por intermédio do *Google Meet* ativaram as suas câmeras, permitindo que gestos, expressões faciais e outras reações corporais fossem apreendidas. Quanto a problemas técnicos, três das 32 entrevistas foram momentaneamente suspensas, devido a quedas da conexão, seja por parte do pesquisador, seja por parte do pesquisado<sup>35</sup>.

Em geral, percebeu-se que os professores se encontravam em suas respectivas residências, exceto dois docentes que sinalizaram estar na casa de parentes. A partir do mobiliário, foi possível notar que as conversas aconteciam em quartos, escritórios e, em menor quantidade, nas salas e nas cozinhas, ao passo que uma professora concedeu a entrevista numa área externa da residência. Percebeu-se que, quase sempre, os docentes pareciam trajados tal como se estivessem em ambientes de trabalho, com raras exceções.

Já o pesquisador iniciou suas entrevistas na área externa de sua moradia, porém, ao longo da coleta, optou pela realização das demais num quarto de hóspedes, momentaneamente transformado em escritório durante a Pandemia. Essa transição se deu sobretudo pelo receio de que os respondentes pudessem associar o espaço da entrevista a uma baixa seriedade do entrevistador, ainda que as vestimentas utilizadas fossem semelhantes às roupas normalmente utilizadas num espaço de trabalho.

---

<sup>35</sup> Ademais, pode-se vislumbrar que o uso dessas plataformas de reunião on-line pode ressignificar as relações de poder estabelecidas entre pesquisado e pesquisador, visto que há relatos de sujeitos entrevistados que optam por conceder entrevistas em região de penumbra, não permitindo o registro de sua imagem, bem como podem interromper, a qualquer momento, a concessão da entrevista (CARVALHO, 2016).

Importa considerar ainda que, antes de dar início ao roteiro de entrevista, pesquisador e pesquisados conversavam sobre questões pessoais, até como forma de se conhecerem mutuamente. Geralmente, os entrevistados se interessavam por conhecer a trajetória do pesquisador, as disciplinas que ministra, enquanto o pesquisador realizava perguntas sobre assuntos variados, como o clima e a situação da Pandemia na região em que o respondente se encontrava.

O pesquisador se mostrou particularmente nervoso durante as entrevistas de professores mais experientes do Turismo. Isso porque muitos deles foram estudados pelo proponente da pesquisa durante sua graduação em Turismo na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais entre 2000 e 2003. Provavelmente, isso se deu pela emersão, no momento da entrevista, de lembranças do pretérito, pois a leitura de muitos livros carregava consigo a ampliação de horizontes não só sobre o Turismo, mas sobre a própria sociedade. Portanto, associado a uma profusão de lembranças, percebia-se também um sentimento de respeito e nostalgia.

Passa-se, agora, para o capítulo 5, destinado a realizar a análise das entrevistas mediante categorias oriundas da Análise do Discurso, além de se tecer observações em torno dos projetos pedagógicos encontrados dos cursos aos quais os docentes são ligados.

## 5 O AUDIOVISUAL NA PRÁTICA DOCENTE: olhares para o discurso dos professores

Este capítulo apresenta os principais elementos abordados pelos docentes ao longo das entrevistas. Num primeiro momento, a análise recai sobre os temas e figuras mais relevantes, dando-se atenção, de maneira especial, aos temas da educação, do audiovisual e do lazer.

De maneira geral, as 34 entrevistas podem ser dispostas, em termos de temas e figuras, sob a lógica de seis temas fundamentais e, conseqüentemente suas figuras a eles associadas. O percurso temático mais percebido ao longo das entrevistas geralmente seguia a seguinte disposição: Educação, como um tema inicial, acompanhado dos temas do audiovisual, do turismo, das novas tecnologias e, posteriormente, do trabalho e do lazer. Apesar da inter-relação, a análise a seguir há de procurar agrupar em três grandes blocos a reflexão em torno das respostas: um item dedicado ao tema da educação, neste caso, a educação em Turismo, outro relacionado ao audiovisual, e, por fim, um ligado ao lazer.

Naturalmente, é possível identificar nos diálogos uma série de outros temas, como o tema das artes, da religião, das doenças, do meio ambiente, do amor, da psicologia, da política, dentre outros. Todavia, eles serão salientados dentro do contexto dos três principais temas concernentes a esta proposta de investigação.

Em tempo: antes de avançar, uma nota quanto ao tema da política: Ele foi salientado na fala a partir dos temas da doença e da morte, muito em decorrência da Pandemia. As figuras mais recordadas foram a do presidente Jair Bolsonaro e seus apoiadores. Outras figuras associadas a esse debate foram os infectados pelo vírus da COVID-19, os mortos e os universitários impactados pela pandemia. Se percebeu, nesses momentos, consternação e pesar por parte dos respondentes, especialmente por *Oxford*, que, nos dias anteriores à entrevista, perdeu três parentes, além de *Flightradar*, com um parente próximo internado no momento da entrevista, e *Michael*, localizado numa região colapsada pela falta de leitos disponíveis para o tratamento da COVID-19.

Porém, com vistas a salientar aspectos recorrentes das entrevistas, bem como elementos consonantes aos objetivos desta investigação, parece oportuno dissertar de forma mais pormenorizada sobre os percursos temáticos e figurativos mais onipresentes nas falas dos educadores.

## 5.1 Educação

Esse tema foi, de certo modo, estratégico nas entrevistas. Quando ele não foi figurativizado de maneira específica, ele acabou por se desdobrar em outros temas, sendo, contudo, central ao iniciar todas as demais discussões. Analisá-lo permitirá obter pistas acerca da educação praticada nas graduações em Turismo, na medida em que figuras, como alunos, salas de aula, textos e disciplinas, por exemplo, tendem a ser reveladoras acerca de práticas levadas a efeito. E, de forma recorrente, as principais figuras capazes de concretizar esse debate foram as seguintes:

Quadro 5 – Principais figuras do tema educação

<b>PRINCIPAIS FIGURAS DO TEMA EDUCAÇÃO</b>
Alunos
Salas de aula
Casas
Textos
Disciplinas
Exercícios/Atividades
Professores

Fonte: Elaboração própria.

Algumas informações adicionais são bastante úteis para se compreender a existência de algumas concepções de mundo e de alguns valores relativos ao tema da educação.

Primeiramente, é necessário frisar a preocupação dos professores com relação ao aprendizado dos estudantes. Ele, o graduando de Turismo, é também uma figura decisiva para os diferentes esforços realizados pelo docente visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, como se vê nos depoimentos a seguir.

### Quadro 6 – Outras referências aos alunos

“Os jovens, hoje, são imediatistas, os jovens hoje são um tanto quanto são inquietos, não é? Então, se a gente também não tentar entrar na cabeça dele, entender de que modo uma aula pode ser atrativa pra ele, ao invés da aula expositiva, mostrando slide, passando slide, talvez a gente não consiga prender o *aluno* até o final das nossas explicações” (*Flightradar*).

“Na Pandemia, a gente tem a dificuldade dos *alunos* terem internet própria para poder fazer essa atividade” (*Scarlett*).

---

“Não quero dizer que isso é prejudicial para o processo de aprendizagem do *aluno*, porque realmente eu acho que é possível o modelo remoto” (*Haley*).

---

“As dificuldades eram mais da instituição do que minhas ou dos *alunos*” [...] (*Isa*).

---

“Eu mostrar a pobreza dos carnavais, pra tu entender daquele tema, já de cara tu te impacta com aquilo e tu ganha o teu *aluno* muitas vezes nesse impacto” (*Isa*).

---

“Eu não conheço esses *alunos* [calouros que ingressaram no ensino remoto]” (*Cecília*).

---

“Aquele momento em que você está na cantina com o *aluno* e que você fala uma coisa, assim, que não tem nada a ver, mas que é de um grande aprendizado” (*Cecília*).

---

“Então, vamos pensar que esse *aluno* tá com essa dificuldade. O que que eu posso facilitar a vida desse aluno?” (*Luciana*).

---

“Às vezes, o *aluno* cansa da gente, de ouvir toda semana e tal” (*Giovana*).

---

Fonte: Elaboração própria. (Grifos nossos)

Como se observa, houve uma preocupação geral dos professores em relação às condições de ensino-aprendizagem desse sujeito. Percebe-se essa sensibilidade relacionada tanto em relação às condições de ensino, sobretudo as limitações impostas pela Pandemia da COVID-19, quanto a um certo desinteresse ou cansaço dos graduandos em relação ao andamento das disciplinas, inclusive presenciais. Nesse segundo aspecto há uma reflexão sobre as práticas de ensino, seja criticando alguma metodologia que julgam ineficaz, seja considerando necessidades de melhorias nesse item.

Não deixa de ser curioso o uso de sintagmas ou expressões, como “ganha o teu aluno” e “prender o aluno”. Esses sintagmas parecem denunciar uma situação real de dificuldades da educação superior em Turismo em que o interesse dos universitários em relação às práticas vigentes parece ser menor do que aquele esperado pelos professores. Além disso, o uso do verbo “prender” traz semanticamente consigo uma associação ao tema da (supressão) da liberdade, se ajuntando, dessa forma, a outras expressões vigentes na área educacional que remetem a situações de sofrimento, como “grade”, “carga” e “prova”. Em tempo: iniciativas mais assertivas por parte dos professores, ainda que visem dirimir aspectos de indisciplina junto aos estudantes, acabam por serem perpassadas por um juízo de valor depreciativo em relação aos discentes:

Para *forçar os alunos* a prestar atenção e respeitar os colegas que estão apresentando, eu faço que os alunos que estão vendo façam perguntas e valendo pontos. Porque tem uma colega que me diz que aluno não é gente, né? Porque sentou naquela cadeira, [em] outra coisa se transforma [...] Porque é um espírito que baixa na gente, né? Sentar naquela cadeira e virar aluno” (*Gisela*) (Grifo nosso).

Há de considerar se manifestações explícitas como essa, com destaque para o verbo “forçar”, não evidenciaríamos um estereótipo dos acadêmicos como indivíduos geralmente desinteressados e propensos à indisciplina. E se não seria mais o caso de refletir sobre a própria prática, buscando alternativas, do que criar mecanismos de tensão pautados em condutas coercitivas. Aliás, é curioso porque, na medida em que a própria docente enuncia que “um espírito baixa na gente”, assume também a identidade de um estudante e a própria dificuldade de se concentrar em atividades acadêmicas. É possível, inclusive, inferir uma autocrítica implícita com essa expressão acerca de si mesma. Outra expressão que vai ao encontro dessa é a seguinte:

O audiovisual, ele facilita muito as minhas aulas, porque é como se tivesse uma [...] segunda pessoa falando ali. Ele complementa. Por que o que acontece [...]? Às vezes, o aluno cansa da gente, de ouvir toda semana e tal. [...]. Quando você traz um vídeo, que é uma outra voz, uma outra pessoa falando, uma outra abordagem linguística, uma outra forma de se comunicar, às vezes, aquele aluno [...] que você, com a sua pessoa, não conseguiu reter através da sua fala, o vídeo traz esse aluno pro conteúdo. *Então, eu acho que ele ajuda até mesmo como um resgate (Giovana) (Grifo nosso).*

Aqui o audiovisual vai em socorro (resgate) do docente, que, mediante essa imagem, seria alguém capaz senão de proteger, ao menos orientar os educandos. Além disso, com expressões dessa natureza, fica demarcado um uso do audiovisual como uma espécie de revisor de conteúdo, fixando-o sempre em relação a outros métodos como a exposição oral, tal como mencionada pela professora no começo da citação. Além disso, nota-se o aspecto da polifonia, isto é, várias vozes presentes no registro audiovisual, algo que favoreceria um maior interesse por parte dos discentes.

Já no que tange às figuras referentes a espaços, “sala de aula” e “casas”, a sala de aula se apresentou numa dinâmica de rememoração do ofício didático-pedagógico presencial, geralmente entendida como um local privilegiado em que se daria o processo de ensino-aprendizagem no turismo. De forma menos comum, como espaços de aprendizado, foram citados outros locais: o termo “laboratório”, usado pela docente *Luciana*, “laboratório de pesquisa, produção e análise da imagem, segundo *Mira*, e [...] aulas no laboratório de informática”, por *Anne*. Além disso, atividades em espaços abertos foram mencionadas, seja por intermédio de visitas técnicas, tal como apontado por *José, Michael e Scarlett*, seja por meio de



ações capazes de ligar a dimensão do ensino à extensão, levadas a efeito por *Cecília, Scarlett e Dorin*.

Além da sala de aula, a recorrência de menções às residências se deu muito possivelmente em decorrência do ensino remoto. Ou seja, além de um espaço tradicional de habitação, a Pandemia acabou por fazer com que os ambientes também fossem reconhecidos como importantes para o processo de ensino-aprendizagem do turismo, ainda que de diferentes maneiras, como se vê a seguir:

#### Quadro 7 – Exemplos de menções às residências

---

“Para os alunos que não têm interesse, que apresentam dificuldades em *casa*, que trabalham, esses não têm tanto interesse” (*Oxford*).

---

“A gente aprende que, agora, dentro de *casa*, o aluno ele às vezes é marido, às vezes, ele é pai, trabalhador, ele não tem tempo”. [...] Então, eu sou bem flexível [...]” (*Alice*).

---

“Dentro da rotina, a gente sabe que a maioria está em *casa* com uma série de afazeres” (*Eduardo*).

---

“Eu tenho tentado tomar muito cuidado com as cobranças no remoto porque eu acho que a gente invadiu a *casa* dos alunos. [...] Nós tivemos muitos alunos que tiveram várias dificuldades financeiras, dificuldades emocionais, porque a pandemia ela desestruturou as nossas *casas*, os nossos ambientes” (*Cecília*).

---

“Câmera, eu já vi que eles não gostam de colocar porque eles ficam mais à vontade em *casa*” (*Ana*).

---

“Bom, nós estamos em *casa*, muita gente deve estar assistindo mais filme. Isso é verdade? Bom, vamos tentar tirar proveito didático-pedagógico disso” (*José*).

---

“Documentários, série, a gente gosta, aqui em *casa* a gente consome muito” (*Eduardo*).

---

Fonte: Elaboração própria. (Grifos nossos).

Como se pode observar nos trechos citados, o espaço da residência ganha um papel estratégico no ensino remoto do Turismo, para além de abrigar a função de habitação. Naturalmente, essa requalificação da função primária de residência não acomete apenas os graduandos. Os próprios professores ressentem-se dessa mudança, na medida em que também se deparam com alterações de sua rotina de trabalho: a respondente *Cecília* detalha os desafios que possui ao se alternar com o esposo no trabalho remoto; já *Luciana* assinala os desafios de ter de compartilhar a internet, equipamentos e espaços na residência com o seu marido, por sua vez, também laborando remotamente. Tais considerações vão ao encontro de observações contidas no trabalho de Ferreira e Fonseca Filho (2020), que, ao problematizar o impacto da Pandemia junto ao ensino do Turismo, detectam que, em especial, as professoras apresentam “[...] dificuldades em coordenar a rotina da casa e dos filhos com as tarefas da universidade” (p. 44).

Se a situação para alguns docentes apresenta dificuldades, uma educadora rememora os problemas vivenciados pelos próprios estudantes no seio doméstico:

Nós tivemos muitos alunos que tiveram várias dificuldades financeiras, dificuldades emocionais, porque a *pandemia desestruturou as nossas casas, os nossos ambientes* [...] (Cecília) (Grifo nosso).

A nova rotina decorrente do ensino remoto tende a ser mais severa na medida em que há relatos de excesso de trabalho:

Na [instituição], temos [...] duas turmas de 60 [alunos]. Uma no vespertino e uma no noturno [...]. Então, é uma carga brutal de trabalho, o que significa um volume de registros, trabalhos e coisas, imenso (José).

As citações acima evidenciam aspectos figurativos não apenas associados ao espaço, mas também trazem consigo implicitamente os temas da saúde, da economia e da própria família. É também possível perceber, pelos depoimentos dos docentes, que o espaço da casa também tem sido um ambiente não só ligado ao ensino e ao trabalho, mas também a outros problemas, como o adoecimento. Aliás, algo próximo dos seguintes apontamentos oriundos de uma pesquisa junto aos impactos da pandemia junto às comunidades acadêmicas de cursos de turismo fluminenses:

Muitos dos problemas relatados até o momento são os mesmos que acometem o conjunto da sociedade planetária, tais como: desemprego; perda considerável da renda pessoal e familiar; perda de parentes e amigos em decorrência da COVID-19; adoecimento pela COVID-19 ou por doenças emocionais decorrentes do isolamento social, como depressão, ansiedade e estresse; dificuldades de adaptação ao teletrabalho e de conciliar a vida profissional no sistema de home office e/ou vida estudantil com as tarefas domésticas, com o convívio familiar, com os cuidados com a família e com o tratamento de outras doenças (GUIMARÃES *et al.*, 2020, p. 11-12).

Foi possível ainda, a partir de algumas afirmações, tal como consta no quadro 7, perceber um certo entendimento que associa o lar a um espaço privilegiado de consumo de audiovisual. Se já havia uma tendência de crescimento do *streaming* antes da Pandemia, tal como assinalado ao longo do item 3.2.2, as colocações quanto a um consumo de audiovisual nas residências vão ao encontro dessa tendência, ainda que, como se verá adiante, a internet seja um significativo gargalo no Brasil no que tange ao ensino remoto. E, como foi feita a menção ao consumo do audiovisual no lar, é oportuno atestar que nem sempre isso foi percebido de uma forma positiva pelos professores, como se vê a seguir:

*Quando entra no consumo de filmes domésticos, aí que a coisa vira gandaia. Tu paras, tu conversas, tu discutes. A TV tá ali ligada, mas, ao mesmo tempo a vida continua, tem outras coisas [...]. (Araci) (Grifo nosso).*

[...] As pessoas encaram o filme como entretenimento [...]. Eu tenho raiva disso [...] (Will).

Mas para eles isso não faz parte do cotidiano deles. *O cotidiano deles é Big Brother e Faustão* e não consigo ver muitas vezes muito ganho para eles (Barney) (Grifo nosso).

No primeiro trecho, é possível visualizar uma dificuldade da docente em conceber práticas na vida contemporânea que seriam perpassadas por outras ações, isto é, vivenciar formas de consumo relacionadas ao lazer em articulação com outras experiências, como tarefas domésticas ou diálogos familiares. Ainda que se possa meditar no aspecto da concentração ao se consumir audiovisual, aliás, uma preocupação da educadora, parece haver, por outro lado, uma crítica a essa prática. Além disso, essa professora, ao admitir a adoção de recursos de excitação presentes nos títulos oriundos da “filmografia americana”, como a violência e os efeitos especiais, faz uma interessante ressalva acerca de como esse tipo de linguagem dificulta que os discentes tenham uma familiaridade com outras linguagens fílmicas mais cadenciadas.

Já o segundo trecho evoca uma noção tratada ao longo do capítulo 3, que condena o consumo “desinteressado” do audiovisual. Como visto, tal lógica depreciativa está assentada numa visão do entretenimento como algo menor do ponto de vista estético, permeado de acriticidade e de uma visão distante dos consumidores, ao generalizá-los. Por outro turno, é possível perceber que, implicitamente, há nas observações dos docentes uma defesa de uma forma um tanto canônica de consumo de audiovisual. E essa forma legitimada estaria associada a “bons programas” em “espaços adequados”.

A despeito dessas considerações, se o entretenimento a partir do audiovisual é uma manifestação de lazer intimamente ligada ao consumo e busca, usualmente, atingir um grande contingente de consumidores, isso não parece ser um problema para autores como Canclini (1997b) e Martín-Barbero (2009). Até porque o consumo também poderia ser uma manifestação da cultura. Ainda que se possa considerar tal expressão sob uma perspectiva crítica, afinal de contas, em muitos casos, essa vivência pode evidenciar questões paradoxais, como o consumismo, não é possível negar o estatuto de uma manifestação cultural, portanto, que emana e encontra ecos

na própria sociedade. Nessa trilha, Magnani (1984), ao identificar uma rede de lazer de Tiradentes, na cidade de São Paulo, reconhece não só muitas vivências de entretenimento levadas a efeito pelos moradores locais, como as percebe intimamente articuladas a várias práticas culturais do contexto pesquisado.

Já ao se pensar nas menções ao programa de auditório *Faustão* e ao *reality show Big Brother Brasil*, parece haver uma crítica implícita a esses programas, como se fossem algo menor em relação a outros materiais audiovisuais, como documentários e filmes. Isso talvez seja uma pista com relação à própria adoção de dados gêneros em detrimento de outros, pois, como se verá mais adiante, houve predominância nas práticas dos professores de filmes, de documentários, de séries e de vídeos institucionais. E, ao mesmo tempo, não se observou menções a produções, como novelas, sendo raras as referências a programas de variedades.

Com relação ao uso do termo “cotidiano”, parece haver um julgamento de valor relativo aos próprios discentes. Isso porque a construção da frase dá a entender que essa opção de entretenimento é generalizada dentre os discentes (O cotidiano deles é *Faustão* e *Big Brother*). Tal afirmativa é arriscada pois retoma dois temas caros discutido ao longo do capítulo 3: as generalizações do público e as críticas ao consumo. Algo próximo do seguinte raciocínio:

A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126).

A citação anterior, que carece de ser situada em um contexto histórico marcado pelo capitalismo industrial ao longo do século XX, e pela afinidade dos teóricos com o Marxismo, permite visualizar, ainda hoje, parte das críticas endereçadas ao entretenimento: a sua capacidade de difundir, mediante mecanismos de amplo alcance, manifestações culturais para o lazer por intermédio da comercialização. E, ao fazer isso, o entretenimento, juntamente à indústria cultural, favoreceria que produções esteticamente “mais simples”, “mais rasas” fossem difundidas. E, nessa linha argumentativa, há afirmativas que tendem a sobrevalorizar o peso do mercado em detrimento dos sujeitos e suas possibilidades de vivenciar o lazer:

A diversão está a serviço das grandes empresas na busca de lucro desmedido, coerente com a razão instrumental do sistema capitalista de dominação, pela submissão a comportamentos que lhe são úteis (COAN, 2012, p. 7).

Ainda que se vislumbre críticas possíveis ao entretenimento, é importante reconhecer que produções audiovisuais populares estão imersas em uma atmosfera cultural, portanto, imiscuídas em um conjunto de valores e concepções, imagens e discursos, de forma que aquilo representado não seja apenas a criação de diretores ou produtores, mas algo já presente no tecido social. Ou seja, mais do que criticar programas “populares”, talvez seja oportuno tentar reconhecer que valores existam na sociedade que permitam que essas atrações televisivas sejam tão bem aceitas em termos de audiência. Além disso, a discussão retoma os postulados de Nunes, Diniz e Barboza (*In* TEIXEIRA *et. al.*, 2017) que percebem as dificuldades no trato do audiovisual na universidade também em decorrência de haver, por parte dos professores, uma distância entre o perfil de estudante esperado e o universitário real. Antes, o entendimento desta pesquisa quanto ao entretenimento por meio de telas e dos aprendizados dos discentes se aproxima da colocação de Canclini (2008, p.24):

Mesmo a educação formal mais aberta à incorporação de meios audiovisuais e informáticos oferece só uma parte dos conhecimentos e ocupa parcialmente as horas de aprendizado. Os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta.

Desse modo, se compreende que aprendizados são realizados pelos sujeitos também fora da sala de aula, inclusive por meio do audiovisual e, conseqüentemente, do entretenimento experienciado nesse formato. Uma outra reflexão que permita uma relativização quanto à uma perspectiva cética em relação a produções audiovisuais pode ser realizada por meio da telenovela. Um recente fenômeno sociocultural digno de menção foi relativo à novela *Explode coração* (1995), que causou comoção ao apresentar, diariamente, fotos com crianças desaparecidas, permitindo não só debater o tema do desaparecimento infantil, como, também, encontrar muitos meninos e meninas. Se há uma crítica aos conteúdos dessas produções, geralmente associadas a produções de fórmula fácil,

não é possível, também, reconhecer impactos socioculturais importantes, como a polêmica e a discussão em torno de temas socialmente relevantes?

Ainda discorrendo sobre o tema da educação, a despeito de a pesquisa versar sobretudo acerca do audiovisual, ela também procura entender as dinâmicas didático-pedagógicas dos professores, especialmente ao visar compreender as metodologias de ensino desses docentes. É uma figura bastante recorrente nos depoimentos e, ao mesmo tempo, capaz de expressar uma das estratégias do ensino-aprendizagem nas graduações em Turismo é a presença do item lexical “texto”. Seja dito de passagem, entender os usos dessas produções escritas favorece também a compreensão dos usos possíveis do próprio audiovisual.

Inicialmente, é curioso perceber que só uma respondente, *Araci*, contemplou a possibilidade de um vídeo ser, também, uma produção textual, assim como realiza a assunção em relação à existência de outros textos que não aqueles escritos: “A informação está no texto escrito, mas ela também está em outros textos”. No geral, se nota no conjunto das entrevistas a predominância de uma imagem canônica do registro escrito, especialmente presente por meio de gêneros textuais tipicamente acadêmicos, como artigos científicos, resenhas, resumos e trabalhos de conclusão de curso. Além disso, junto aos textos, há relações com outras figuras, como seminários e outros trabalhos.

E, de algum modo, é possível identificar que a leitura prévia de textos escritos por parte dos discentes, sucedido de exercícios ou debates via seminários, se constituem nas atividades didático-pedagógicas mais recorrentes dentre os entrevistados.

O quadro abaixo, subdividido em dois blocos, sintetiza aspectos ao se pensar na figura “texto” associada ao tema “educação”. No primeiro segmento, citações quanto à presença de produções textuais escritas na dinâmica acadêmica. Já no segundo conjunto de trechos, é possível perceber como ainda o texto escrito funcionaria como um anteparo, isto é, um suporte para se fazer valer do audiovisual, mesmo que existam estratégias um tanto quanto autônomas para se fazer valer de vídeos nas graduações de Turismo, tal como se verá adiante.

Quadro 8 – Excertos sobre a figura “texto”

	“Ali [Google sala de aula] eu colocava os <i>textos</i> escaneados” ( <i>Scarlett</i> ).
	“A maioria [dos alunos] trabalha, então procuro <i>textos pequenos</i> ” ( <i>Alice</i> ).
	“É como o <i>texto</i> que você indica que eles vão ler em casa” ( <i>Dylan</i> ).

A presença do texto escrito	[...] “Exibição e discussão, associada a uso de <i>textos</i> relacionados ao tema” ( <i>Dylan</i> ). “Processo mais reflexivo hoje, acabar mastigando para facilitar o entendimento do aluno. Sempre mudando, buscando <i>textos</i> atuais” ( <i>Jennifer</i> ).
Dependência do audiovisual do texto escrito	“Mas tem que tá acoplado [com algum texto]” ( <i>Carlos</i> ). “Eles assistem, leem um <i>texto</i> e fazem um exercício” ( <i>Catherine</i> ). “[A exibição do filme] junto com <i>texto</i> do Mário Chagas” ( <i>Mira</i> ). “[...] E aí o que que acontece? Uma coisa que eu não abri mão também. [...] Eu acho que quando é um trabalho de conclusão de curso, ele quer usar imagem, produzir algum documentário, [...], mas ele tem que produzir também um <i>texto</i> ” ( <i>Renan</i> ).

Fonte: Elaboração própria. (Grifos nossos).

A partir dessas colocações, de uma forma preliminar, se nota que o texto escrito foi algo recorrente e explícito nas entrevistas, ainda que os contextos relativos ao seu emprego variassem. Ele é tido como um fundamento estratégico das práticas de ensino e, a partir dele, é que surgem as exposições, os seminários e as resenhas, ainda que Bernheim e Chauí (2008) critiquem essa lógica que se centra em demasia no conteúdo e no professor, por considerarem que “a docência fica reduzida a transmissão e treinamento” (p.13).

Dois grandes elementos são passíveis de destaque ao se pensar no objetivo geral desta pesquisa: primeiramente é entender, de antemão, que o uso do audiovisual nas graduações em Turismo quase sempre está vinculado a um texto escrito. Não que isso seja um problema, na medida em que a própria competência de manejar e interpretar diferentes gêneros textuais seja desejável, senão indispensável. Todavia, isso acaba por dificultar, em muitos casos, o reconhecimento de que o vídeo consista num outro tipo de texto, perpassado pela oralidade e pelas imagens. Nunes, Diniz e Barboza (*In* TEIXEIRA *et al.*, 2017) discutem que há, mesmo no ambiente universitário, a vigência de um certo analfabetismo imagético e sonoro, visto haver pouca familiaridade com a leitura de movimentos, sons e imagens em detrimento de um processo de alfabetização centrado nos textos escritos. Além disso,

Temos testemunhado que mesmo com toda a inovação tecnológica existente e a vitalidade com que a linguagem audiovisual se firmou na sociedade contemporânea, a educação escolar está, ainda, em grande parte, centrada na escrita e na oralidade. [...] O que estamos querendo dizer é que a metodologia da exposição que ainda impera no ambiente escolar, secundariza o uso dos aparatos de imagem e som e quando estes chegam às salas de aula, chegam como ilustração, anexo, acessório do texto que, ainda, é o mais forte referencial para a escola (HOLLEBEN, 2007, p. 55).

Esta citação permite visualizar um paradoxo, presente inclusive nas entrevistas. Se, por um lado, se reconhece a importância do audiovisual, por outro lado, a sua utilização ainda é secundarizada.

O segundo elemento digno de reflexão ao se pensar nas possibilidades expressas no quadro supracitado é o fato de se reconhecer explicitamente o texto escrito numa tradição universitária em que o próprio papel da escrita é central. Assim, implicitamente, se coloca o tema da tradição, nesse caso a tradição presente no ensino superior em relação à adoção da escrita. Até porque, ao longo dos anos, segundo Marcuschi (2001), a escrita tendeu a ser mais prestigiada socialmente, visto que foi associada à escola e manejada apenas pelos letrados, que eram uma parcela menor nas sociedades, porém detentoras de certo estatuto diferenciado. Atualmente, a escrita ainda usufrui de maior prestígio em relação aos textos orais, algo facilmente percebido nos âmbitos jurídico, educacional e público, cujos documentos escritos fazem parte do cotidiano e, em muitos casos, das resoluções de conflitos nessas esferas. Além disso, é preciso considerar a estabilidade do texto escrito com vistas a possibilidade, sobretudo no meio acadêmico, de se retomar estudos, considerações e pesquisas anteriores, verificando-as, questionando-as ou, até mesmo, estabelecendo avanços a partir delas.

Deste modo, a presença marcante do texto escrito, especialmente ao associá-lo ao uso do audiovisual talvez possa ser entendida numa lógica perpassada pela tradição, aliás, expressa pelo educador José: “Muitas vezes o que a gente faz é reproduzir o que a gente aprendeu [...]”. Algo parecido com o seguinte depoimento:

Tu aprende a dar aula dando aula. [...] Eu era muito mais daquele docente [tradicional] porque vinha dessa experiência, da leitura, né? Como eu li muito, venho dessa formação, achei que essa geração, né, também poderia ser assim e daí vi que não poderia. Então, amadureci no sentido das metodologias (*Isa*).

Nota-se, no trecho acima, que o verbo “amadurecer” é empregado no sentido de uma mudança decorrente da experiência, como um sinônimo de evolução, o que parece, a partir do excerto acima, apresentar uma perspectiva de alteração no que tange à predominância do texto escrito na graduação em Turismo. Quanto ao audiovisual, sobretudo o manejo nas graduações de algumas formas mais contemporâneas, como vídeos em redes sociais, a produção de pequenos filmes por intermédio dos telefones celulares ou uso de material oriundo de plataformas de



*streaming*, pode haver, por outro turno, o aspecto da inovação, a despeito de Nunes, Diniz e Barboza (In TEIXEIRA *et al.*, 2017) apontarem que o audiovisual ganha visibilidade na universidade a partir dos anos de 1990.

A propósito, o fato de o audiovisual ficar, de certo modo, atrelado ao texto escrito já havia sido considerado no estudo de Teixeira e Lopes (2003), seja subordinando-o ao registro escrito, seja concebendo-o como um concorrente de outras formas de se ensinar. Todavia, o depoimento de uma educadora tende a pensar numa possibilidade de diminuição da amplitude da presença dos textos escritos na educação superior com o passar dos anos: “Usava muito texto no início da minha trajetória [como docente] e tinha muita resistência a alguns recursos” (Ana). Todavia, um outro depoimento dá uma pista que pode ser entendida como uma dificuldade em romper com esse costume calcado também nos textos escritos:

Então, eu acho que mudou porque antes eu tinha muita insegurança, em [...] apresentar um vídeo pra eles. Eu sempre achava tipo assim, ah, eu vou levar um vídeo tentando dinamizar a aula, eu acho que às vezes eles vão achar que eu não quero dar aula. Que eu tô querendo deixar lá só pra correr (Alice).

A propósito: não se defende a exclusão dos textos escritos das graduações em Turismo. Antes, o que se coloca é que, dada a presença desse recurso ao longo de tantos anos, o surgimento de outras possibilidades didático-pedagógicas acaba sendo dificultado, caso não sejam alinhados a documentos escritos. Há práticas manifestas em alguns discursos que se fazem valer de textos de uma forma um tanto quanto rígida ao se realizar ações com o audiovisual: Dois exemplos aqui: “Então. Eu não abri mão do texto, sabe?” (Renan). E ainda:

Mas tem que ter uma *cobrança* depois. Porque o vídeo pelo vídeo não leva a nada, entendeu? Ou tem que ter *uma discussão* depois, ou *um roteiro, um resumo*, para ter um *feedback* depois [...] (Barney) (Grifos nossos).

A contraposição de elementos implícitos das duas citações reforça a tese de que pode estar havendo uma transição de um paradigma capaz de minimizar a hegemonia do texto escrito. De um lado, a utilização muito presente desse recurso na citação de Barney, ao passo que há a busca por outros referenciais, como o audiovisual na educação (Alice), ainda que se possa percebê-lo a reboque de uma lógica tradicional de ensinar, qual seja: ênfase em aulas, geralmente orais, adoção

de cronogramas um tanto quanto rígidos, centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem e predominância de conteúdos em detrimento da formação de habilidades e competências além da leitura e da escrita.

Mas, retomando ao excerto de *Barney*, alguns comentários adicionais são necessários: primeiramente, a possibilidade de se realizar um trabalho de aprofundamento a partir do filme por meio oral (discussão). No entanto, o segundo ponto que chama ainda mais a atenção é o uso do termo “cobrança”, em que não só a discussão, mas também gêneros textuais (roteiro, resumo) se façam presentes. O uso desse item lexical não deve ser percebido de maneira isolada, até porque há outras palavras no meio acadêmico que permitem associar restrições ou dificuldades aos processos didático-pedagógicos do ensino superior, tal como já exemplificado anteriormente.

Nessa linha de raciocínio, é possível considerar que o como ensinar foi obscurecido pelo o que ensinar, minimizando-se reflexões mais críticas sobre as próprias práticas didático-pedagógicas. Não obstante, uma ponderação de *José* vai de encontro a uma lógica de ensino-aprendizagem centrada no conteúdo:

Claro que, muitas vezes, os estudantes em seus momentos de vida diferentes não vão processar, mas é um compromisso que eu tenho e deveríamos ter de falar dos processos, não apenas de conteúdos, né? Essa ideia de educação conteudista está superada há muito tempo, e a gente ainda vê a insistência numa ideia conteudista [...] representada por exposição com leitura do texto [...].

Além desse olhar crítico em relação à primazia dos conteúdos no ensino de Turismo, parece haver ainda outros questionamentos tanto em relação a essa perspectiva, quanto em relação à assimetria entre professor e discente. No fundo, se tem também uma crítica implícita a professores que centram seus interesses apenas nos conteúdos. Esses apontamentos oriundos dos próprios discentes, tal como registrado no quadro 9, parecem reforçar que há, de forma geral, uma sensibilidade em relação às dificuldades dos universitários concernentes a métodos de ensino mais tradicionais, bem como a busca por novas maneiras de se educar, ainda que, em alguns casos, se resvale em ações um tanto quanto convencionais.

#### Quadro 9 – Críticas ao excesso de textos escritos

---

“E que, às vezes, um *texto* não consegue [gerar identificação]. Na minha realidade, os educandos que eu lidava não vinham de uma tradição de leitura” (*Isa*).

---

“E se a gente só ficar naquela aula de *texto*, escrita, isso não é interessante para o aluno.” [...] Eu

---

---

não conseguiria pensar numa aula só com *texto*. [...] O texto puro pro aluno, às vezes, é difícil dele conseguir visualizar” (*Catherine*).

“A gente escuta reclamações dos alunos de professores que se limitam a ser muito teóricos [...] aquela história só de slide [...]. Quando não, só ler *artigo*, ler *artigo* [...]” (*Gisela*).

“Essa ideia de educação conteudista está superada há muito tempo, e a gente ainda vê a insistência numa ideia conteudista [...] representada por exposição com leitura do *texto* [...]” (*José*).

“Ativar no aluno outras formas de acesso ao conhecimento. Eu entendo que existem muitas formas de aprender e uma delas, tem alunos que são mais visuais que auditivos do que necessariamente acessar o conhecimento por meio de leituras. Então, a ideia é ter essa variedade de material para acessar esse conhecimento” (*Scarlett*).

---

Fonte: Elaboração própria.

Trechos do quadro anterior permitem visualizar algumas dificuldades dos alunos diante da predominância do texto escrito, seja pelas dificuldades de leitura, como manifesto por *Isa*, seja por desinteresse, tal como elencado por *Catherine* e *Gisela*. Tal situação pode ser melhor percebida ao se olhar para o papel que a figura “disciplina” possui em relação ao tema da educação. Nos depoimentos, a despeito de menções a outras esferas didático-pedagógicas, como a coordenação de curso e a chefia de departamento, aos projetos de extensão e aos projetos de pesquisa, há, no entanto, referências reiteradas às disciplinas.

Em tempo: dos 34 respondentes, três assinalaram de forma explícita um uso do audiovisual em atividades passíveis de serem percebidas como extensionistas, ainda que vinculadas à graduação: *Javier*, mediante a criação de um ciclo de debates de turismo e audiovisual, *Dorin*, que, junto a seus discentes, promoveu a exibição de filmes em uma escola infantil nas redondezas da universidade, e *Cecília*, com uma mostra de vídeos produzidos numa disciplina ministrada e aberta à comunidade. No que concerne às iniciativas de pesquisa envolvendo turismo e audiovisual, não se identificou nenhum projeto de pesquisa atualmente em prática nos cursos de Turismo, a despeito de docentes, como *Will* e *Javier*, apresentarem produções bibliográficas sobre esses assuntos.

Naturalmente, de antemão, sabe-se que, na esfera do ensino, as disciplinas têm papel fundamental, a partir do apregoado nas próprias diretrizes curriculares de Turismo. E que, ao se pensar em figuras, como “disciplinas” e “avaliações”, se tem também subjacente o tema dos “currículos”. Nesse sentido, visualizar algumas manifestações dos educadores em torno dessa instância didático-pedagógica parece importante para compreender diferentes formas de pensá-la. Para isso, se recorrerá ao quadro disposto a seguir:

Quadro 10 – Observações sobre as disciplinas

1	“E iriam apresentar um <i>Pitch</i> como parte da avaliação da disciplina” ( <i>Scarlett</i> ).
2	“A importância, como estudante, de ter tido acesso a uma disciplina optativa (Turismo e Cinema) na graduação” ( <i>Scarlett</i> ).
3	“Parceria com a disciplina de introdução aos estudos turísticos” ( <i>Cecília</i> ).
4	“Nas disciplinas de cultura, sociologia, puxava mais para o discurso, tentando entender por que as palavras estavam ali ( <i>Isa</i> ).

Fonte: Elaboração própria.

Nos exemplos acima, que, aliás, apontam questões recorrentes nas entrevistas, é possível visualizar alguns elementos figurativos presentes nas respostas. Na primeira menção, um dos vários exemplos possíveis em que o tema da avaliação emerge correlato às disciplinas. Quanto às figuras mais citadas concernentes às avaliações estão as “atividades”, os “exercícios”, os “seminários”, as “provas” e, também, trabalhos relacionados ao audiovisual.

Quanto à avaliação relativa ao uso do audiovisual na graduação em Turismo ela, geralmente, é subdividida em duas formas: primeiramente, foi possível perceber que uma prática avaliativa recorrente é analisar vídeos produzidos pelos próprios universitários destinados à disciplina, iniciativa essa adotada em diferentes momentos da trajetória acadêmica recente por *Renan, Keaton, José, Gisela, Dylan, Dorin, Will, Isa, Carlos, Naomi, Alice e Cecília*. Ou seja, se tem uma perspectiva de trabalho com audiovisual centrada na produção de conteúdo, não apenas na exibição de títulos. Indagados se esses materiais eram publicizados, os respondentes geralmente afirmavam que “não”, a despeito de iniciativas isoladas, como a mostra de vídeos proposta por *Cecília*, a postagem de um vídeo decorrente de uma visita técnica alocado no *site* oficial da universidade de *José* e as *lives* patrocinadas por *Naomi*. De forma mais recorrente, se notou que alguns professores utilizavam vídeos produzidos por discentes junto às turmas de calouros, como forma de ilustrar o que pretendiam com trabalhos propostos a esses ingressantes.

Uma outra forma também presente no universo pesquisado diz respeito a debates, resenhas e exercícios decorrentes da exibição de algum vídeo por parte do docente. Quando não é sucedido de uma atividade avaliativa na sequência da exibição, o próprio conteúdo da produção audiovisual era demandado posteriormente nas provas. Esse tipo de iniciativa foi adotado por *Keira, Oxford, Catherine, Elvis, Eduardo e Erwin*.

Mais raramente, se percebeu a não associação de atividades ligadas ao audiovisual a notas, isto é, entendeu-se que aquela atividade fazia parte de um

processo de instrumentalização do discente, sem, necessariamente, haver a necessidade de um retorno imediato por meio de alguma tarefa.

Em relação às avaliações, os educadores davam a entender implicitamente que as diretrizes acadêmicas vigentes nas instituições é que amparavam a forma de se avaliar, especialmente para o ensino remoto, orientando-se quanto ao número mínimo de avaliações e, em alguns casos, de que natureza elas deveriam ser. Geralmente, mencionavam que a forma de avaliação no ensino remoto já era determinada pela Universidade ou que as formas de avaliar seriam um tanto quanto fixas. Esse dado é particularmente interessante, pois, associado à frequência, permite compreender que as práticas dos educadores, em geral, buscam se alinhar aos marcos legais vigentes nas instituições, sobretudo nesses dois aspectos.

O aspecto da “disciplina” se fez presente também como um momento importante na formação dos educadores, sobretudo ao terem oportunidades, em matérias da graduação ou da pós-graduação, de obter conhecimentos ligados ao audiovisual. *Scarlett*, ao atestar a importância de ter cursado uma disciplina optativa sobre turismo e cinema durante a graduação, afirma que os aprendizados sobre audiovisual colhidos no passado ainda reverberam em sua prática pedagógica atual, inclusive se fazendo valer de atividades aprendidas com o então ministrante da disciplina.

Já *Keaton*, na condição de um monitor de disciplina no Curso de Turismo, ratifica a importância de ter participado de um projeto de prospecção de filmes aptos a serem usados numa disciplina de Lazer dessa graduação. Por sua vez, *Carlos* rememora a prática docente de um professor da graduação, também da área de Lazer, *práxis* essa que o sensibilizou para a importância do audiovisual no Curso de Turismo. Além disso, *Haley* aponta que os ‘professores no mestrado usavam muitos vídeos, vídeos de autoria própria deles e de uma série’. Por fim, *Will* aponta ter cursado a disciplina eletiva de comunicação cinematográfica na graduação, algo que também foi decisivo na sua trajetória como professor universitário. Além disso,

Gostava de dar aula falando e tal, e o Doutorado me mostrou que esses processos midiáticos, a mídia, a questão audiovisual podem interferir na capacidade, na possibilidade e na própria cognição de algumas informações. [...] Abriu muito a mente, sabe? [...] Os meus professores em sua maioria eram jornalistas, e eles mesmo sendo jornalistas me faziam parar para pensar que a comunicação está no cerne da sociedade. E que a gente só funciona enquanto sociedade porque tem a comunicação. Então,

de certo modo, esses processos midiáticos que a gente se apropria estão em vários ambientes (*Barney*).

A despeito dessas observações, se constata ser uma minoria dos docentes que contou, ao longo de sua trajetória, com aportes teóricos oriundos do meio acadêmico para se trabalhar o audiovisual. A grande maioria relega aos hábitos de lazer o momento privilegiado de contato, reflexão e busca em torno de produções, que, mais tarde, seriam adotados na graduação. Uma exceção a essa regra se deu no ensino remoto, quando praticamente todos afirmaram ter recebido orientações e treinamentos relativos ao uso das plataformas virtuais por parte das instituições superiores, especialmente no que tange aos *softwares* e aplicativos que permitem a interação por meio do som e da imagem. Importa considerar que esse tipo de formação carregou um ar de novidade para muitos, tal como se depreende do depoimento de *José*:

Eu assimilei junto com as minhas turmas. E não porque eu tivesse muita familiaridade anterior [...]. Aliás, eu tinha bem pouca. Me olhar em câmera, assim, [...] era coisa que eu praticamente não fazia. Eu tive que aprender a fazer isso. Enquadrar [...], organizar voz e coisas do tipo [...]. Não era uma familiaridade, não era uma vontade e não era uma simpatia que eu tinha. Por que eu fazia como fazia, como eu sempre fiz [...]. Mas, nunca o ensino remoto [...]. Pelo simples fato de que não parecia uma coisa necessária, uma coisa pertinente. [...] Então, em 2020 a gente caiu nesse universo.

Quanto ao quadro 10, a menção ao item lexical “disciplina” contida no terceiro exemplo é curioso. Do ponto de vista da seleção lexical ou escolha de palavras, chama a atenção a parceria com uma disciplina, não com o professor e/ou acadêmicos dessa matéria. Implicitamente, é como se a disciplina encarnasse uma centralidade na busca pela prática interdisciplinar. Seria um exemplo de metonímia, isto é, elementos que guardam entre si uma relação de contiguidade. No caso, o uso de “disciplina” viria em uma substituição ao “professor”, esse sim responsável pela matéria e capaz de estabelecer as parcerias entre conteúdos.

A quarta citação do quadro 10 permite ainda perceber um aspecto explicitamente recorrente nos depoimentos: de que não só os títulos, mas as abordagens relativas aos vídeos variavam de acordo com as disciplinas. Em geral, esse fato está diretamente ligado aos conteúdos tratados, o que, naturalmente, determina que material audiovisual será exibido. E, quanto às demandas em torno da produção de conteúdos por intermédio do audiovisual, se notou que dois pontos

tendem a afetar essa modalidade de uso: o regime de aulas e as disciplinas. No que tange às disciplinas, muitas vezes, o professor julga inoportuno lançar mão desse expediente de produção, na medida em que a proposta da ementa não permite um uso mais ostensivo desse aspecto, como apontado por *Cecília*.

Já no que tange ao regime de aulas, a dificuldade decorre do próprio modelo virtual em si, mas também por desconfortos do professor. Se ele é acometido pela falta de “liberdade de cátedra” (*Cecília*), num momento sociopolítico em que é grande o questionamento à universidade pública, ele também sofre com o excesso de trabalho oriundo do ensino remoto (*Luciana*). De qualquer maneira, a fragilidade do acesso à internet é o principal aspecto que dificulta a adoção do audiovisual durante as aulas virtuais.

Antes de tratar alguns silenciamentos percebidos na discussão sobre a educação em turismo, evidencia-se uma recorrência relacionada à figura dos discentes: a reiteração da palavra “aluno”.

Isso porque chama a atenção a explicitação muito ampla do vocábulo “aluno” para se referir aos estudantes. Foram muito raras as menções a termos, como “estudantes”, “aprendizes”, “graduandos”, “acadêmicos” ou “universitários”, não totalizando, no que tange a essas cinco palavras juntas, mais que quatro menções ao longo de todas as entrevistas (duas relativas a ‘acadêmicos’, uma menção a estudantes e outra a graduandos). Já “jovem” foi eventualmente acionado, reconhecendo-se um momento singular da vida dos sujeitos. Porém, esse item lexical tende a nivelar os graduandos por uma faixa etária, obliterando, assim, os discentes mais velhos, lembrados mais recorrentemente por professores de instituições particulares e alguns de instituições públicas, geralmente correlacionando-os à dificuldades de se lidar com novas tecnologias da informação e da comunicação ou salientando as dificuldades socioeconômicas desses sujeitos, com reflexos negativos inclusive para o seu aproveitamento das graduações.

Provavelmente, essa recorrência tão extensa do termo “aluno” esteja assentada numa tradição recorrentemente manifesta que associa aos discentes essa terminologia, independentemente do nível escolar por ele cursado. Assim, se um estudante está vinculado ao Ensino Fundamental, Médio ou Superior, ele tende a ser entendido, quase sempre, como um “aluno”.

Esse apontamento permite pensar se não haveria, por meio da onipresença dessa palavra, uma falta de percepção no sentido de que os futuros turismólogos

passariam, na Universidade, a assumir um novo papel, isto é, passariam a gozar de uma nova identidade. Isso porque cursar um curso superior pressupõe não só práticas distintas, como, também, um certo nível de autonomia maior, na medida em que, dentre outros fins, o curso superior contribuiria também para o ganho de aptidões e conhecimentos para o ingresso junto ao mercado de trabalho. Isso sem falar que, para muitos, a chegada à universidade não é algo apenas comemorado, mas também acompanhado por anseios de se ingressar numa “vida mais adulta”.

A hipótese quanto a um não reconhecimento pleno de uma nova identidade por parte do discente por trás da recorrência do vocábulo “aluno” tende a ganhar duas referências capazes de ilustrá-la: A primeira menção é oriunda da educadora *Cecília*, que, preocupada com um bom acolhimento dos educandos no primeiro período, entende que o “primeiro ano da faculdade se transformou no quarto ano do Ensino Médio”. Desse modo, há uma noção aqui contida de que, no começo do curso, o graduando em Turismo apresentaria muito mais traços identitários de um jovem do Ensino Médio do que propriamente de um universitário. E ainda que essa transição, esse ganho de maturidade seja gradual, como pode ser observado na citação anterior, parece importante não generalizar os acadêmicos, visto que há perfis diferentes nas turmas e, além disso, parece desejável não carregar um viés pejorativo em relação a esses discentes.

Um olhar pejorativo em relação aos universitários ora implícita, ora explícita em algumas entrevistas parece oportuna de uma reflexão. Até porque uma outra observação decorrente da entrevista de *Luciana* diz respeito a uma percepção dos “alunos” como sujeitos cujos saberes ligados às redes sociais ou manejo de equipamentos, como telefones, são bastante limitados. Para a professora, há uma banalização do potencial desses aparatos, que ficariam muito circunscritos a um consumo um tanto quanto raso do ponto de vista estético. Ainda, de acordo com essa educadora, “[...] quando se chama o aluno a usar o telefone para outros usos de cunho pedagógico, eles falam que têm dificuldades de conexão [...]”.

A despeito de certas dificuldades em relação ao uso mais “educativo” das redes sociais ou da informática, é importante salientar que o uso “despretensioso” desses equipamentos também é importante, pois revela aspectos culturais ligados aos próprios usuários. E, sobretudo, é constituinte de seus respectivos cotidianos, na medida em que suas vivências de lazer são fruto de seus desejos e, antes de serem mensuradas ou desconsideradas, poderiam ser (re)conhecidas, de forma que



o processo de ensino-aprendizagem do Turismo estabelecesse pontes, diálogos com essas manifestações de lazer, evitando, assim, excluí-las.

Martín-Barbero (2009) questiona a compreensão do consumo como um ato de reprodução de forças, apenas. Antes, seria um terreno de produção de sentidos, na medida em que o que se vislumbra como essencial não é a posse dos objetos, mas sim os seus usos e compreensões possíveis. Usos esses oriundos de diversas demandas e dispositivos de ação decorrentes de várias competências culturais. Portanto, distintos entre si e podendo estar situados em diferentes realidades socioculturais. O que se coloca é que as pessoas não seriam apenas reprodutores de lógicas, pensamentos e hábitos apresentados em produções audiovisuais, por exemplo. Também não estariam à mercê de dados atores sociais e seus discursos. Elas também construiriam sentidos próprios diante do exposto, ressignificariam aquilo que lhes foi apresentado e, quiçá, implementariam novos usos em seus respectivos cotidianos. Usos e compreensões que, inclusive, poderiam ser diferentes daqueles imaginados por produtores e/ou atores de vídeos presentes em redes sociais.

Aliás, uma abordagem mais relativizadora acerca da questão pode ser percebida na preocupação de *Catherine*:

Eles vão trazendo aquilo que são os elementos que são do universo deles. Então é bem legal de dialogar assim com eles. [...] Agora, tem dois períodos que eles trouxeram animes, um fenômeno do K-Pop. Só que eu estou em outra geração, então, pra mim, é uma loucura porque eu tenho que me atualizar sobre K-pop, Tik-Tok, sobre o que que está rolando sobre essa geração. E essa geração que vai viajar, então eles têm que estar preparados no contexto do turismo pra atender a esse público [...], do público que vem pela frente, das experiências virtuais [...].

Note-se que, ao discutir o tema da educação mediante a figura do “aluno”, acaba-se por resvalar nos temas do lazer e das novas tecnologias, com as figuras, respectivamente, dos vídeos, celulares e das redes sociais, reforçando a tese quanto à compreensão do texto enquanto uma tessitura. Especificamente, quanto à citação anterior, nota-se uma valorização dos saberes discentes, não apenas do ponto de vista dos conteúdos, mas, inclusive, das formas pelas quais se fazem valer de dadas plataformas para se expressar e interagir no mundo à sua volta.

Nesse sentido, a seguir serão apresentados separadamente os principais aspectos silenciados nas entrevistas no que tange ao tema educação. Essa opção

se dá pela tentativa de realçar as ausências, na medida em que se julga que o “não-dito” também carrega consigo intencionalidades dignas de reflexão.

### *5.1.1 Alguns silenciamentos relativos ao tema “educação em turismo”*

No que tange aos silenciamentos presentes no corpus linguístico, é importante destacar o papel do ouvinte (pesquisador) na atribuição de sentidos a essas omissões. Há de se considerar que o doutorando teve acesso a um conjunto de fontes prévias ligadas a questões fundamentais da pesquisa, como audiovisual na educação, turismo e audiovisual e, portanto, a partir dessas fontes, é que passa a se relacionar com os temas da investigação de maneira mais ampla.

Quanto ao tema da educação, um aspecto foi absolutamente suprimido: as diretrizes curriculares de Turismo, sejam aquelas ligadas aos bacharelados em Turismo (Resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo), sejam aquelas ligadas aos cursos superiores de Tecnologia (Resolução CNE/Cp 3, de 18 de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de Tecnologia).

Tentando avançar para além dessa constatação, é importante buscar compreender o porquê dessas ausências. Primeiramente, surge a hipótese de que, em geral, aspectos mais afeiçoados às questões didático-pedagógicas seriam da alçada ou da coordenação de Curso ou do Núcleo Docente Estruturante. Isso estaria ligado a um item já trabalhado ao longo desta pesquisa, qual seja: o fato de professores de ensino superior priorizarem o papel de pesquisador em detrimento da função de docente. Um efeito colateral dessa prática é que, embora tenham saberes relativos a editais e normatizações no campo da pesquisa científica, acabam por não conseguir se aprofundar nos marcos legais que balizam a educação da área de Turismo.

A constatação de um eventual desconhecimento ou dificuldade de acesso dos marcos legais que normatizam a educação da área tende a acarretar um prejuízo prático: um desvio em relação ao que se pode tratar em sala de aula. É preciso dar atenção à afirmação anterior e, para melhor compreendê-la, é desejável evocar uma fala de um dos docentes entrevistados ao discorrer sobre disciplinas profissionalizantes:

O que que é a disciplina profissionalizante? Eu vou preparar o aluno para a linha de frente, não para ser tão questionador, entendeu? [...] Utilizar o audiovisual com essa intenção [usar para suscitar a reflexão sobre questões socioculturais], senão eu fujo da minha ementa [...] (*Mara*).

A citação supracitada apresenta muitos pontos dignos de reflexão. Primeiramente, ressalta-se a atitude ética da docente ao se preocupar com a gestão da disciplina, especialmente ao buscar contemplar os conteúdos propostos pela ementa. Contudo, o fato das diretrizes curriculares não se fazerem tão presentes no dia-a-dia dos educadores de turismo impede que uma outra leitura seja feita por eles: a de que “uma discussão sociológica” ou um debate em torno de aspectos culturais presentes nos vídeos não seriam desvios, tampouco uma negação a ensinar “o que ele precisa aprender para aquela disciplina”. Isso porque as disciplinas poderiam ser pensadas não apenas em termos de conteúdo, mas também como ambientes de ensino-aprendizagem em que competências e habilidades possam ser concebidas. E na Resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo, encontra-se um trecho que talvez pudesse compreender de outra forma a “discussão sociológica”:

Art. 4º O curso de graduação em Turismo deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

[...] X - *domínios de técnicas relacionadas com a seleção e avaliação de informações geográficas, históricas, artísticas, esportivas, recreativas e de entretenimento, folclóricas, artesanais, gastronômicas, religiosas, políticas e outros traços culturais, como diversas formas de manifestação da comunidade humana;*

[...] XII - *comunicação interpessoal, intercultural e expressão correta e precisa sobre aspectos técnicos específicos e da interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade ou segmento social* (BRASIL, 2006, p. 2-3) (Grifos nossos)

Não se almeja, a partir da contraposição do enunciado da educadora com trechos das diretrizes curriculares, apontar erros na prática didático-pedagógica da docente. O que se procura evidenciar é que aquilo que é feito pontualmente ou ocasionalmente (discutir aspectos ligados à cultura e à sociedade), poderia ser feito mais recorrentemente sem, com isso, ferir pressupostos legais de ensino da área. Ou seja, debater questões de ordem sociocultural estaria em consonância com a construção de, pelo menos duas habilidades propostas no marco regulatório dos

bacharelados em turismo: Seleção e avaliação de informações ligadas às culturas e análise de aspectos culturais de agrupamentos.

Posto sob outros termos, se o que impede dados educadores, ligados a disciplinas de conteúdos específicos, de discutir aspectos ligados à cultura é o receio de se desviarem dos “conteúdos propostos”, há, por outro lado, ganhos de habilidades nessa prática. Assim, ao invés de dicotomizar o debate, entre conteúdos propostos e habilidades fomentadas, parece oportuno compreender que ambos são complementares e, quiçá, indissolúveis. Eis aqui, talvez, uma manifestação de uma educação tradicional, pois, ao ser demasiadamente centrada nos conteúdos, acaba por não considerar que eles não são apenas um fim em si mesmo, mas também um meio.

Um outro silenciamento praticamente absoluto diz respeito às poucas menções aos projetos pedagógicos dos cursos. Eles foram citados três vezes, sendo duas delas para enfatizar que o documento estava sob modificações. A terceira, mais curiosa, atestava que “uma coisa é o que tá escrito no PPP [sic] e outra é o que acontece na sala [...]” (*Erwin*). A despeito de, na sequência, o educador atestar ser “um documento extremamente importante”, o depoimento parece sintetizar um pressuposto geral que considera que marcos ou diretrizes dessa natureza não têm um fim prático. Em que pese haver eventuais críticas a esses projetos, o que está ali posto é fruto de um conjunto de decisões políticas e educacionais, portanto, expressam dadas concepções em torno da educação, do turismo e dos atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. E essas orientações foram fruto de uma construção coletiva que carece de ser legitimada. Desconhecer ou silenciar quase que por completo projetos pedagógicos e/ou diretrizes curriculares da área pode atestar que: ou há um entendimento de que esses documentos não interferem na realidade concreta da educação, ou que existe um desconhecimento em relação a ele.

Quanto ao desconhecimento, pode-se pensar nos mecanismos de diálogo existentes nos cursos superiores em torno de questões didático-pedagógicas. Se, por um lado, fóruns, como os NDE's, permitem uma discussão mais aguda e aprofundada do tema, pode suscitar uma sensação de descompromisso em relação àqueles que não fazem parte dessa esfera.

Desse modo, observar o silenciamento discursivo dos educadores é importante para se apreender pontos um tanto quanto obscuros no dia-a-dia

docente. As ausências concernentes às diretrizes curriculares podem suscitar que as práticas levadas a efeito estejam dissociadas das orientações legais vigentes no país. Desconhecê-las tende a dificultar até seu questionamento e, conseqüentemente, a superação naqueles pontos identificados como deficientes.

Como se verá adiante, não só no tema da educação foi possível mapear lacunas a partir do discurso. Essa tendência também foi percebida no tema do turismo, mormente com a supressão ao segmento das possibilidades do turismo induzido por filmes, assim como no tema do audiovisual, em que se vislumbrou a invisibilização de dados gêneros, como as novelas. Aliás, o próximo item procura evidenciar aspectos relevantes relativos ao tema do audiovisual.

## 5.2 Audiovisual

Ao longo das entrevistas, em geral, o tema do audiovisual se fez presente alinhado mais ao tema da educação do que em relação ao tema do turismo. As principais figuras desse tema foram os filmes, os vídeos, equipamentos, como retroprojeter multimídia, computadores e os telefones celulares, algo aliás, que guarda relação com o tema das novas tecnologias de informação e comunicação. Quanto às figuras dos filmes e dos vídeos, elas foram, além de seriados, as mais citadas.

Com vistas a facilitar a compreensão deste item analítico acerca do audiovisual, optou-se por dividi-lo em dois tópicos: o primeiro procura explorar os diferentes objetivos da presença do audiovisual nos cursos de graduação em Turismo; o segundo tece comentários relativos aos usos e dificuldades experienciados pelo docente ao longo desse processo.

### 5.2.1 *Objetivos do uso do audiovisual*

Quanto aos objetivos, em que pesem as diferentes palavras utilizadas para elencar os principais fins concernentes ao audiovisual, é possível perceber, a partir de excertos relacionados nos quadros 11, 12 e 13, pelo menos três grandes motivações no que diz respeito a lançar mão do audiovisual, a saber: de forma mais recorrente, o ensejo de ilustrar conteúdos e, na sequência, motivar os graduandos. Como se verá, um objetivo mencionado, ainda que de maneira mais discreta, é o de

se sensibilizar os universitários, mediante o desencadeamento de discussões acerca de temas delicados, como o racismo, a ética e preconceito.

Importa considerar que nem sempre os respondentes assinalaram apenas um objetivo ao fazer uso de audiovisual na graduação. Algo próximo ao considerado por *Dorin*: “Então, são vários os objetivos de como utilizo esses recursos [audiovisuais]”. Destacam-se nos quadros seguintes excertos ligados aos fins, que, a partir de outros elementos da entrevista, pareceram ser um tanto quanto mais relevantes, pelo menos do ponto de vista discursivo. Também é necessário frisar que muitos objetivos, de certo modo, se entrecruzam, sendo sutil a diferença entre eles em alguns casos.

Quadro 11 – Afirmações de respondentes sobre ilustrar conteúdo

Objetivo	Afirmações de respondentes	Disciplina
Ilustrar conteúdo	“É um elemento que ajuda, né. Ao invés de ficar ali só nas apostilas, fazendo exercício [...], os vídeos ajudam” ( <i>Oxford</i> ).	Língua Estrangeira
	“ <i>Exemplos práticos, visuais</i> ” ( <i>Gisela</i> ).	Marketing Turístico
	“Trabalhar os conteúdos de forma mais didática, <i>mais ilustrativa</i> , mais lúdica, subsidiado por uma teoria mas com uma outra forma de <i>ilustrar</i> ” ( <i>Javier</i> ).	Dimensões da Hospitalidade
	““Complementar e <i>ilustrar a parte teórica</i> ” ( <i>Eduardo</i> ).	Turismo e Geografia da Natureza e Gestão de Destinos Turísticos
	“ <i>Ilustrar o debate teórico</i> proposto e ativar no aluno outras formas de acesso ao conhecimento” ( <i>Scarlett</i> ).	Psicologia aplicada ao Turismo
	“Vídeo não está na linguagem do livro, do professor. <i>Ele está na linguagem do dia a dia</i> . É uma forma do aluno se aproximar daquele conhecimento” ( <i>Mara</i> ).	Empreendedorismo
	“Então, no presencial, sempre usei muito vídeo do <i>YouTube</i> para <i>exemplificar</i> , informações ou contextos locais de destinos” ( <i>Flightradar</i> )	Teoria geral do Turismo; Políticas Públicas
	“Fazer o aluno <i>reconhecer</i> os estilos artísticos sobre os períodos estudados” ( <i>Mira</i> ).	História da arte

Fonte: Elaboração própria. (Grifos nossos)

A ilustração foi apontada pelos professores como uma importante função do audiovisual. Em geral, esse ensejo foi mencionado a partir de termos, como “exemplos” e palavras correlacionadas ao verbo “exemplificar”, como é possível perceber mediante alguns exemplos assinalados no quadro 11. Curioso, nesse ínterim, é que os conteúdos passíveis de ilustração por parte dos citados são quase que exclusivamente conteúdos das disciplinas, algo particularmente percebido a partir dos sintagmas: “subsidiado por uma teoria, mas com uma outra forma de ilustrar”, “reconhecer os estilos artísticos sobre os períodos estudados”. Note-se a correlação entre ilustração-conteúdo das disciplinas, ao se lançar mão do vocábulo

“teoria” que subjaz à análise, além da expressão “períodos estudados”, enfatizando, assim, uma íntima correlação entre o que é exibido com aquilo que é planejado em termos programáticos.

Desse modo, nota-se que não há, nessas práticas, tanto espaço e/ou atenção para se trabalhar aspectos oriundos das produções audiovisuais, como a reflexão sobre a trilha sonora, a edição, o roteiro. Ou, ainda, não parece haver um estímulo ao ato de ler criticamente as imagens, aprimorando essa habilidade junto aos discentes. Uma exceção a esse paradigma predominante pode ser percebida tomando como base as respostas de *Cecília*, *Carlos* e de um terceiro professor, ao afirmar que “os filmes ilustram o conteúdo, mas ele também promove um outro tipo de reflexão do aluno” (*Javier*). Se a primeira docente permite, sobretudo no ensino presencial, tratar outros pontos não previstos na aula, o segundo educador, embora entenda que isso seja importante, acaba tendo dificuldade face ao acanhado tempo da disciplina. Por fim, diante dessa dificuldade, *Javier* procurou criar momentos alternativos para se realizar outros debates suscitados por filmes, como encontros fora da sala de aula para exibição e diálogos sobre produções.

Mas, no geral, a ilustração de conteúdos acaba por associar o audiovisual como uma instância imagética que complementa questões discutidas nas matérias, quase sempre via textos, como percebido por *Oxford* ao elencar o papel das apostilas no processo de ensino-aprendizagem. Algo também de ser percebido na citação a seguir:

No curso de [nome da disciplina], aí já não tô preocupado com isso não, aí eu centro no conteúdo mesmo. Às vezes, até sai uma discussão ou outra assim da coisa técnica do filme, mas não é a preocupação principal. A preocupação é o conteúdo (*Renan*) (Grifo nosso).

Se, por um lado, se vislumbra o poder e o alcance das imagens, valorizando-as ao lançar mão delas, por outro turno, se entende que elas, por si mesmas, talvez não sejam plenamente capazes de informar ou, de forma independente, serem legitimadas como um recurso didático-pedagógico em pé de igualdade a outros aparatos aceitos tradicionalmente, como as aulas orais, os textos escritos e os seminários. Seria algo como lançar mão do audiovisual junto aos discentes exclusivamente para os “aproximar dos textos (*Erwin*)”, preenchendo uma lacuna da escrita, algo, aliás, que foi debatido como uma limitação do uso do audiovisual junto

ao item 3.3 desta tese. Além disso, esse estado de coisas revela um dilema antigo na relação entre o audiovisual e as instituições de ensino, expressa pelo cinema na citação a seguir:

Não obstante os esforços empreendidos pelo próprio cinema para conquistar as elites culturais e apresentar-se como veículo educativo em si mesmo, suas relações com a escola e os meios educacionais sempre estiveram marcadas (e, em alguns casos, ainda estão) pela utilização dessa linguagem com fins didáticos e menos pelo reconhecimento da capacidade intrínseca dos filmes de formar e educar (MEDEIROS, 2016, p. 53).

A questão da ilustração pode ser percebida ainda como uma forma de atualizar os aspectos discutidos nas aulas, isto é, “trazer [o debate] para o contexto atual (*Will*), favorecendo, assim, uma identificação ou uma aproximação com a realidade que circunda os estudantes, de forma a contribuir para a fixação dos próprios itens trabalhados. No fundo, o audiovisual é “como [uma] ferramenta de fixação de conteúdo e demonstração de experiência/vivências na área” (*Luísa*), o que acaba por esvaziar um pouco até a importância das obras de arte junto aos graduandos, na medida em que parece haver pouco espaço para uma reflexão mais acurada sobre manifestações artísticas associadas ao audiovisual.

Curioso aqui não só perceber textualmente a associação entre fixação de conteúdo e ilustração, por intermédio da palavra “demonstração”, como também é interessante pensar no vocábulo “ferramenta”, na medida em que, ao se considerar um dos sentidos consagrados linguisticamente desse termo, qual seja, o de instrumento, reforça-se um ângulo que é o de considerar vídeos apenas como meios, não também um fim em si mesmo. Inclusive é possível considerar um tanto quanto problemático o uso do cinema em instituições de ensino quando marcado pela ausência de um olhar crítico, de uma visão de mundo mais questionadora, e que contribuiriam para a formação de estudantes mais críticos perante a realidade sociocultural que os cercam.

Aliás, uma reflexão advinda de um teórico do audiovisual tende a ir de encontro com essa perspectiva ilustrativa de conteúdos e/ou teorias, recorrentemente associada aos vídeos:

A pior coisa é transformar uma obra de arte, um texto literário, um filme, numa ilustração de uma teoria. Texto [literário] não está lá para ilustrar uma teoria. Tá lá pra você inverter. Usar determinados instrumentos conceituais que você tem como uma mediação pra poder enriquecer a sua percepção da obra e ver na obra uma singularidade que vai muito além desta ideia de



que ela está de acordo com uma determinada teoria. Quem tem que se adequar às obras é o teórico, não o contrário (XAVIER, 2018, não paginado).

O que se coloca, não só a partir dos resultados apontados anteriormente, mas também a partir da citação anterior, é que a perspectiva ilustrativa pode obliterar reflexões acerca do próprio papel da arte no Ensino Superior. No caso em questão, acaba-se por não oportunizar que eventuais releituras, transgressões e/ou rupturas propostas por algumas produções audiovisuais possam ser problematizadas. De maneira específica em relação à citação, eis que o trecho concita a pensar o audiovisual não apenas como um instrumento, mas uma produção que carregaria algo passível de ser melhor compreendido: de suporte às teorias, ele poderia ser pensado como um objeto relativamente autônomo, que, pela sua complexidade, precisaria, em primeiro lugar, de aportes teóricos outros para ser melhor percebido.

Um outro objetivo do audiovisual nas graduações é relativo à capacidade desse recurso motivar os graduandos. É interessante que, em geral, o ato de estimular os futuros turismólogos não está relacionado à uma motivação quanto à profissão ou a assunção de uma postura cidadã mais crítica e participativa. O ato de estimular está estreitamente relacionado ao fato de se apresentarem mais “atentos”, portanto, mais “interessados” nas aulas, o que favoreceria a aprendizagem, como se pode observar em alguns trechos contidos no quadro 12:

Quadro 12 – Afirmações de respondentes sobre motivação dos estudantes

Objetivo	Afirmações e respondentes	Disciplina
<b>Motivar os graduandos e favorecer a aprendizagem</b>	“Quebrar esse gelo entre alunos que têm dificuldade de ler um texto rápido, têm dificuldades de leitura, são aqueles analfabetos funcionais, né? (Barney).	Sistema de Transportes.
	“Então, eu tenho que tentar casar a minha aula, conteúdos teóricos, com materiais que chamem a atenção dos alunos, de forma a dialogar com a teoria e dialogar com a geração dele” [...] (Catherine).	Turismo, consumo e comunicação.
	“Dinâmicas que fossem instigantes, atraentes para os alunos” (Javier).	Dimensões da Hospitalidade.
	“Para tentar explorar melhor esses recursos [tecnológicos], e os alunos pudessem usar dessas facilidades [...] E talvez porque seja mais legal mesmo fazer um negócio em forma de vídeo do que em forma de texto” (José).	Mobilidades.
	“Os alunos gostam muito dessa parte de audiovisual [...]”. “Eu sou muito visual então fico imaginando que quem tá do outro lado também seja. Fico pensando: o que que poderia chamar a atenção? [...]” (Naomi).	Planejamento de Destinos, Ecoturismo.
	“O audiovisual ele consegue, muitas vezes, trazer uma leveza que talvez um texto talvez não consiga trazer	Disciplinas ligadas à cultura.

	para os alunos [...]. ( <i>Isa</i> ).	
	“ <i>Eles acham a aula mais completa</i> quando se traz outros materiais de apoio, como o audiovisual” ( <i>Giovana</i> ).	Planejamento e organização do Turismo, Teoria Geral do Turismo.

Fonte: Elaboração própria. (Grifos nossos)

A capacidade do audiovisual motivar os discentes já havia sido reportada por Napolitano (2003) e Christofolletti (2009) e, como se observa ao longo das entrevistas, essa razão é acionada diversas vezes pelos professores, tal como o ensejo de “ilustrar conteúdos”. O quadro acima é pródigo em expressões e palavras que denotem vivacidade no processo de ensino-aprendizado no Turismo mediado pelo audiovisual: “Quebrar esse gelo”, “chamem a atenção”, “dinâmicas que fossem instigantes, atraentes”, “mais legal mesmo fazer um negócio em forma de vídeo”, “os alunos gostam muito dessa parte de audiovisual” (o que pode remeter, por oposição, de que não gostam tanto das demais partes das disciplinas), “trazer uma leveza” (e, novamente por oposição, remeter a um peso, uma carga grande das demais metodologias) são alguns dos excertos capazes de salientar como o audiovisual, ao ser bem aceito dentre os estudantes, tende a favorecer uma transposição de uma aula pouco produtiva ou monótona. Novamente, se reitera não só a recorrência do termo “aluno”, como também os retornos de *Barney*, *Catherine*, *José* e *Isa* quanto às limitações do texto escrito, seja porque há dificuldades de leitura por parte dos discentes, seja porque se atribui um peso excessivo ao uso do texto escrito, gerando cansaço.

Antes de avançar, é oportuno realizar um apontamento: partindo do entendimento que o discurso é um enunciado fruto de uma enunciação, ele, como já manifesto, se articula a outros discursos, seja por afinidade, seja por oposição. E trechos do quadro 12 permitem, por contraste, a partir de termos presentes nos próprios enunciados, detectar certas percepções dos universitários sobre os métodos de ensino.

O enunciado “os alunos gostam muito dessa parte de audiovisual”, permite inferir que o audiovisual parece se destacar em relação aos demais métodos adotados pelo professor. Nesse caso, por oposição, é possível deduzir que ações que não contem com o apoio dos vídeos podem suscitar menos interesse. E, se associarmos à fala de que “eles acham a aula mais completa” com materiais de

suporte como o audiovisual, por oposição, se infere uma lacuna das aulas sem recursos que congreguem imagem e som.

Sobre a correlação entre instigar a curiosidade dos universitários e, por extensão, favorecer a aprendizagem, *Mara* identifica que o audiovisual ajuda não só para “que o aluno preste bastante atenção”, como “associa a teoria com a prática”. Sob outros termos, é possível perceber novamente que o despertar o interesse do futuro profissional está alinhavado à preocupação em compreender aspectos teóricos discutidos, como descrito por *Enrique*: “Pra fixação de conteúdo [...] porque o assunto que eu trabalho muito é construção de teorias”. A propósito, acerca do caráter motivador do audiovisual, *Catherine* pondera:

Eu acho que eles interagem mais, porque fala mais da vida, não estou só no campo do abstrato. Eles conseguem enxergar isso no cotidiano deles. Gera bastante interação. Eu acho que se fosse uma aula sem esses elementos, não teria a interação que tem. Eu acho que isso abre o diálogo.

Como se observa, a docente, ao assinalar que “eles conseguem enxergar isso no cotidiano deles” parece perceber uma outra possibilidade dos vídeos: a de fomentar uma experiência vicária, em que a identificação com elementos da produção se dá, tal como defendido por Vila (2015). Como se verá na sequência, essa possibilidade é também reconhecida pelos professores, geralmente associando o audiovisual ao debate de temas socioculturais sensíveis.

Além disso, é possível perceber, inclusive a partir de *José*, que o ato de motivar os discentes em relação ao audiovisual não se circunscreve apenas à intenção de que ele, o estudante, aprenda mais. Antes, é também possível notar que, ao detectar a familiaridade sobretudo dos jovens com a linguagem audiovisual, os professores se adaptariam para desencadear atividades que suscitem neles o desejo por realizar algo com o qual se sintam afinizados. *Naomi*, ao demandar que os jovens participem de *lives* durante suas disciplinas, lembra que elas fomentariam não só “um conteúdo a ser registrado, como também é uma forma dos estudantes difundirem suas habilidades”. Tal perspectiva de valorizar o audiovisual ao levar em conta as afinidades dos universitários é corroborada por outros dois docentes:

Vivemos em uma era tecnológica. Nossos alunos são tecnológicos. Não há mais como mantermos exclusivamente aulas expositivas, mesmo que dialogadas, sem que possamos introduzir ferramentas tecnológicas nas

aulas. Mesmo que de forma pontual. Precisamos atrair a atenção da geração Z que são nativos digitais (*Anne*).

Despertar aquilo que o aluno tem de melhor, porque o aluno não vem vazio. Ele não entra numa sala de aula sem conhecimento. [...] E ali a gente tem pessoas com várias possibilidades artísticas, né, que fica guardado porque você não estimula (*Luciana*).

Embora diferentes elementos apontem para uma maior motivação dos acadêmicos em decorrência da adoção de estratégias em que o audiovisual e as novas tecnologias interajam entre si (“atrair a atenção da geração Z que são nativos digitais” e “[...] ali a gente tem pessoas com várias possibilidades artísticas”), no fundo, se percebe que isso é oportunizado visando o aprendizado discente. Implicitamente, é possível inferir que caberia aos educadores o papel de suscitar ou provocar o desabrochar das aptidões dos estudantes, o que levaria a crer que isso, que, em tese, deveria ser natural no espaço acadêmico, ainda não o é, devendo, portanto, ser estimulado.

Desse caso, pelo menos, é possível perceber que, ao lançar mão do audiovisual buscando diálogos com suportes, como celulares, se permite não só o contato com conteúdos oriundos do programa, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências, como apregoadado no artigo 4, inciso XV, das diretrizes curriculares de turismo, ao suscitar o desenvolvimento da “habilidade no manejo com a informática e com outros recursos tecnológicos” (BRASIL, 2006, p.3).

Quanto à possibilidade de se fazer valer do audiovisual para suscitar reflexões relativas a aspectos socioculturais, alguns professores atestaram se fazer valer dessa possibilidade:

Quadro 13 – Algumas razões para se fazer uso de produções audiovisuais

<b>Objetivo</b>	<b>Afirmações e/ou respondentes</b>	<b>Disciplina</b>
<b>Discutir temas delicados/ suscitar a reflexão</b>	“Discutir questões éticas” ( <i>Keira</i> ).	Ética profissional e responsabilidade social;
	“Audiovisual usado como um processo reflexivo” ( <i>Jennifer</i> ).	Metodologia da Pesquisa & Meios de Hospedagem
	“Chocar” ( <i>Michael</i> ).	Gestão de Alimentos e Bebidas
	“Vídeos que favoreçam uma outra forma de ver o mundo” ( <i>Dorin</i> ).	Projeto interdisciplinar do turismo

	“Audiovisual como instrumento para refletir, mas como instrumento para libertar” (Will).	Turismo, consumo e comunicação; Fundamentos do Turismo.
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Além dessas observações, importa assinalar que *Dylan* se faz valer do audiovisual para discutir os temas do suicídio e da sexualidade, enquanto *Ana* revela fazer uso dos vídeos para debater temas, como o racismo. E *Carlos*, ao favorecer que os estudantes produzam vídeos em torno do lazer de grupos socialmente vulneráveis, acaba por suscitar uma ampla reflexão sobre o preconceito, a desigualdade socioeconômica e o etnocentrismo. Ou seja, eis aqui ações capazes de permitir, por intermédio do audiovisual, se observar melhor a própria cultura (TEIXEIRA; LOPES, 2003).

Nos termos de *Cecília*, o audiovisual permitiria “trazer outros conteúdos” que, em situações gerais, não seriam discutidos. Mediante a análise dos objetivos trabalhados, o objetivo de “discutir temas delicados/ suscitar a reflexão” é o que guardaria uma maior autonomia, isto é, o audiovisual seria trabalhado sem uma dependência tão radical de outros suportes. Por trás de uma certa “liberdade” em termos de conteúdos programáticos, há, na verdade, pelos depoimentos, uma grande densidade em termos de reflexão de assuntos profundos.

Tal consideração vai ao encontro da seguinte assertiva:

Estamos abertos para determinadas pessoas próximas privilegiadas, mas permanecemos, na maioria do tempo, fechados para as demais. *O cinema, ao favorecer o pleno uso de nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais.* Aquele que sente repugnância pelo vagabundo encontrado na rua simpatiza de todo coração, no cinema, com o vagabundo Carlitos. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme (MORIN, 2000, p. 101) (Grifo nosso).

Entretanto, nem sempre essa possibilidade de reflexão foi encarada de uma forma tão positiva, muito em decorrência das escolhas que o docente é instado a realizar, como se observa a seguir:

[...] Trabalhar uma discussão sociológica, ou despertar esse olhar. Por quê? É legal? É. Pode fazer em alguns momentos? Com certeza a gente acaba fazendo porque é uma coisa que [...] nos interessa. Mas a gente também não pode fugir muito do conteúdo. Porque senão termina aquele tempo, às vezes são 60 horas, às vezes, 30 horas da disciplina, às vezes, 45 horas, e

you não ensinou o que ele precisava aprender para aquela disciplina (*Mara*).

A partir da citação acima, bem como de outros depoimentos captados, um dos entraves para um aproveitamento maior do audiovisual em sala de aula concernente à sua possibilidade de suscitar outras discussões socioculturais diz respeito ao tempo.

Todavia, um aspecto visado pelos docentes, ainda que discretamente apontado, foi o reconhecimento quanto à diversidade de possibilidades de aprendizagem favorecidas pelas produções audiovisuais. E, nessa multiplicidade, abre-se campo para referenciais centrados na imagem, como se observa a seguir:

O audiovisual traz imagem, som, uma série de informações que eu não conseguiria transmitir como professora numa sala de aula. Então, eu quero abrir esses horizontes, eu quero que eles também conheçam também essa diversidade ou a utilização de algumas ferramentas, de alguns instrumentos como os serviços no turismo se apresentam (*Dorin*).

[...] Ativar no aluno outras formas de acesso ao conhecimento. Eu entendo que existem muitas formas de aprender e uma delas, tem alunos que são mais visuais que auditivos do que necessariamente acessar o conhecimento por meio de leituras. Então, a ideia é ter essa variedade de material para acessar esse conhecimento (*Scarlett*).

As duas professoras supracitadas retomam em suas observações aspectos discutidos ao longo dos capítulos dois e três cujo debate assinalava, dentre outros aspectos, para a crescente difusão e importância que as imagens tem recebido na contemporaneidade. E suas observações parecem estar em sintonia com um contexto sociocultural favorável à difusão de conteúdos audiovisuais. Nada mais natural para elas, dessa forma, que ele seja incorporado e legitimado como uma forma de conhecimento, seja ao discutir o turismo, seja ao tratar temas, como o preconceito e a diversidade. Apesar dessas professoras correlacionarem as produções audiovisuais com textos, elas parecem permitir uma discussão mais ampla e um tanto quanto autônoma das obras, assim como *Keaton*, *Will* e *Carlos*. E, ao se pensar em um debate não tão circunscrito aos conteúdos do programa, entende-se que há a valorização de dadas escolhas fílmicas e suas conseqüentes intencionalidades, ultrapassando, dessa maneira, o roteiro proposto para o dia da aula.

### 5.2.2 Usos e dificuldades em relação ao audiovisual

Uma coisa é eu falar, outra é exibir (Erwin).

Uma preocupação central desta pesquisa diz respeito a buscar compreender de que maneira o audiovisual é empregado na graduação em Turismo. Uma vez feitas considerações sobre os objetivos que levam os docentes a empregá-lo, nas próximas linhas, espera-se traçar um panorama referente aos materiais empregados pelos professores.

É possível perceber usos do audiovisual no ensino presencial que não são exatamente os mesmos do ensino remoto, pois, como se verá a seguir, há não só um conjunto de peculiaridades, mas também de dificuldades referentes à adoção dele em plataformas virtuais de ensino. Quanto ao ensino presencial, nota-se, basicamente, o emprego de dois recursos: os filmes e os vídeos.

No que tange ao audiovisual no ensino presencial, o uso desses recursos, como já manifesto no item anterior, tem o intuito de “ilustrar conteúdos”, “discutir temas delicados” e “estimular os estudantes”. Já no ensino remoto, dada a dificuldade, reiteradamente assinalada pelos professores no que tange à conexão com a *internet*, o audiovisual passa, em linhas gerais, a ter uma função de complementar conteúdo. E uma das formas discursivas de sinalizar esse novo papel foi o de considerá-lo como “atividade complementar”.

Não é possível identificar a existência de produções recorrentemente usadas, pois, existe não só uma gama diversificada de títulos, como também de disciplinas representadas na pesquisa. Entretanto, é possível, a partir dos quadros 14, 15 e 16, visualizar as diferentes produções audiovisuais mencionadas por professores em suas práticas ligadas ao turismo, inclusive reproduzindo aquelas que foram citadas em mais de uma ocasião, como a série *Black Mirror*, em três circunstâncias, e o filme *O impossível*, em duas ocasiões.

Quadro 14 – Séries citadas nas entrevistas

	Título	Ano	País	Alguns conteúdos tratados
1	Série <i>Cidade Invisível</i>	2021	Brasil	Questões socioculturais do Brasil.
2	Série <i>13 reasons Why</i>	2017-2020	EUA	Suicídio.
3	Série <i>Aeroporto</i>	2018	EUA	Modal aéreo.
4	Seriado <i>Friends</i>	2004-2014	EUA	Espaço, paisagem, turismo e cinema.

5	Série <i>Black Mirror</i>	2014	UK	Tecnologia e comunicação. Limites da arte. Ética e alteridade.
6	Seriado <i>Mr. Selfridge</i>	2013-2016	UK	Consumo associado ao lazer.
7	Série <i>Sintonia</i>	2019	Brasil	Questões socioculturais do Brasil.
8	Série <i>Grand Hotel</i>	2019	EUA	Elementos da hotelaria.
9	Série <i>Doctor Who</i>	2019	UK	Reflexão sobre a cultura.
10	Série <i>220 volts</i>	2011-2020	Brasil	Questões ligadas à cultura.

Fonte: Elaboração própria.

Neste momento, é oportuno discorrer sobre um tema correlato aos temas da educação e do audiovisual: o tema do turismo. Como se observa, sobretudo nos quadros 12 e 13, os assuntos trabalhados estavam relacionados a discussões acerca de diferentes práticas presentes no turismo, sejam elas de ordem sociocultural, como o consumo, estejam elas ligadas à infraestrutura turística. Se percebeu, ao longo das entrevistas, um viés crítico dos educadores em relação a um discurso do turismo apenas enquanto prática econômica, o que os incentivava a problematizar elementos da sociedade, como, por exemplo, a desigualdade socioeconômica, e da cultura, como o preconceito, o etnocentrismo e os hábitos, até como forma de buscar sensibilizar os discentes para outras perspectivas do fenômeno turístico.

Ainda no que tange às figuras “séries”, em que pese menções ao *YouTube*, um outro aspecto intimamente ligado ao tema do audiovisual é o *streaming*. Os professores, em geral, mencionavam empresas, como *Netflix*, *Amazon*, *Hbo* e *Globoplay*, que poderiam ser consideradas figuras desse assunto correlato ao tema do audiovisual. E, repetidamente, expressam duas questões problemáticas no âmbito da educação nesse quesito: a indisponibilidade de assinaturas de *streaming* por parte das instituições de ensino e discentes e a baixa qualidade da conexão de internet.

Quanto à indisponibilidade de assinaturas, os educadores questionavam que um dos obstáculos ao se utilizar materiais de *streaming* nas universidades era a ausência, por parte das instituições, de assinaturas desses serviços. Em geral, essa falta era resolvida das seguintes maneiras: de forma mais recorrente, o professor desistia do material e recorria a outro equivalente do *YouTube*, como ilustrado por Eduardo:



O *YouTube* geralmente é algo que eu uso mais. São vídeos curtos, tem um formato melhor atualmente para a sala de aula e para o ensino remoto. São vídeos curtos e com mensagens, bem direcionadas.

De forma menos reiterada, o docente chegava a disponibilizar a senha de sua assinatura para os discentes ou utilizava a sua própria assinatura particular no trabalho docente, como realizado por *Michael, Barney e Naomi*. Um desses professores inclusive protesta em relação à falta de apoio das universidades diante dessa crescente demanda:

Eles têm “x” de custeio para orçamento e eles preferem às vezes em investir num laboratório. [...] Tem o preconceito, né?! Ah, vou assinar National Geographic? Você vai ficar assistindo documentário? Tem um preconceito em relação às Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, sim. Uma vez eu pedi para comprar vários *dvd's* da *National Geographic* e eles não compraram. Foi em 2009, 2010. Eu tinha alguns e usei os meus (*Barney*).

O depoimento é revelador não só pelo pleito quanto ao subsídio em relação às assinaturas de *streaming*, como também expõe a figura “DVD”. Entretanto, em que pese a ausência de um apoio institucional quanto a esse serviço, os professores atestaram que o maior impedimento a se usar uma gama maior de audiovisual oriundo dessas plataformas pagas é, de fato, a infraestrutura, especialmente os problemas de acesso à internet. Ao tecer comentários sobre o uso de material oriundo do *streaming*, *Dylan* lembra que:

[...] E quem mora lá no fundo, nos canudós de Judas lá? Não vai ter. Quem mora lá, não vai ter aula nem você nem comigo pra começar. Então é a realidade do Brasil. Não vai ter vacina, não vai ter filme [...].

Desse modo, se percebe que o acesso à internet é um dos grandes dificultadores no uso do audiovisual, especialmente no ensino remoto. Em decorrência disso, educadores, como *Barney, Eduardo, Dorin e Isa* optaram por, no ensino à distância, ora colocar *links* de produções audiovisuais para que os discentes possam assistir, ora indicar oralmente produções interessantes.

E, em muitos casos, como já mencionado, os filmes se fazem de forma complementar no ensino remoto, como se observa a seguir:

Na Pandemia, a gente tem a dificuldade dos alunos terem *internet* própria para poder fazer essa atividade. A [instituição] disponibilizou para alguns alunos um *chip* para que eles pudessem ter *internet* mas, ainda sim, é restrito, né, pois nem todos os alunos conseguiram o *chip* e nem todos tem

uma boa internet a ponto de assistir vídeo. Mas os vídeos ficam disponíveis lá na sala de aula virtual (*Scarlett*).

Já quanto a outros gêneros mencionados, importa ressaltar a presença de comerciais, trabalhados por *Gisela* e *Catherine*, além de vídeos oriundos de órgãos públicos de turismo, como secretarias de turismo e o próprio Ministério do Turismo. Quanto a esses vídeos, eles foram mencionados por *Giovana*, *Gisela*, *Elvis*, *Eduardo*, *Erwin*, *Isa* e *Enrique*.

Nessas produções ligadas a órgãos públicos de turismo, notou-se em geral a preocupação com três questões básicas: a história das políticas públicas de turismo; a discussão em torno da gestão de destinos e, em menor quantidade, as representações do destino por intermédio desses vídeos, algo trabalhado pelo docente de codinome *Elvis*, que, de todos os educadores, é o que parece, juntamente a *Catherine*, *Will* e *Javier*, mais explorar ambiguidades e intencionalidades dos produtores de vídeos. E inclusive problematizando o debate com os impactos negativos que essas produções viriam a causar aos anfitriões, além do reconhecimento de valores implícitos nas produções audiovisuais, reconhecendo, assim, que imagem não carregaria consigo a neutralidade (AUMONT, 2001). Nesse ínterim, dadas as possibilidades para o turismo e os problemas presentes em representações realizadas pelo audiovisual junto ao setor, tal como discutido no item 3.3, não deixa de ser curioso que poucos professores de turismo se dediquem a aprofundar essas questões.

Ainda no que diz respeito a outras possibilidades de audiovisual, *Isa* e *Will* relataram a existência de ações utilizando-se de *videoclipes*, geralmente sugeridos ou trazidos pelos estudantes. Além disso, *Mira* cita o desenho *Charlie Brown no museu*, produção norte-americana, para refletir sobre o patrimônio cultural e os espaços museais. Já *Elvis* se faz valer da reportagem mexicana *¿Dónde Están Los Maya?*, de 2010, para discutir o preconceito e desigualdade socioeconômica no turismo.

Além dessas duas produções específicas e das séries anteriormente citadas, se notou ainda que o gênero “documentário” foi uma modalidade relevante ao longo das entrevistas, como se pode ver no quadro 15, que apresenta os títulos mencionados pelo coletivo de docentes entrevistados.

Item	Título	Ano	País	Alguns assuntos tratados
1	Documentário <i>Bye-Bye Barcelona.</i>	2014	Espanha	Turismofobia.
2	Documentário <i>Cannibal Tours.</i>	1998	Austrália	Aspectos socioculturais e as viagens.
3	Documentário <i>Amazônia Desconhecida.</i>	2013	Brasil.	Paisagem voltada para o turismo e domínios paisagísticos brasileiros.
4	Documentário <i>Quem se importa?</i>	2014	Brasil.	Empreendedorismo social.
5	Documentário <i>Let's Make Money.</i>	2008	Áustria	Processo de gentrificação.
6	Documentário <i>O povo brasileiro.</i>	1995	Brasil	Discutir questões ligadas à cultura no Brasil.
7	Documentário <i>Ilha das Flores.</i>	1989	Brasil	Desigualdade e ética.
8	Documentário <i>Em busca de um lugar comum.</i>	2012	Brasil	Discutir o turismo em favelas.
9	Documentário "Turista, vai te embora".	2017	Portugal	Turismofobia.
10	<i>Surplus: Terrorized Into Being Consumers.</i>	2003	Suécia	A sociedade do espetáculo.
11	Documentário <i>Tarja Branca.</i>	2014	Brasil	O lúdico e o brincar.
12	Documentário <i>Ócio, lazer e tempo livre.</i>	2020	Brasil	Lazer na cidade.

Fonte: Elaboração própria.

Importa atestar que, durante as entrevistas, nem sempre o professor se lembrava do documentário usualmente utilizado. Dos que foram compilados no quadro anterior, destaca-se que oito das doze produções mencionadas são nacionais. Essa preponderância de obras brasileiras não foi percebida nos gêneros “séries”, tampouco no gênero “filme”, aliás, a produção audiovisual mais acionada por parte dos educadores no decorrer das entrevistas.

Além disso, nota-se haver, tanto nas séries, quanto nos documentários, a presença de discussões em torno dos temas do “consumo” e do “lazer”, aspectos intimamente ligados ao audiovisual e ao turismo. No caso dos documentários, também se percebe a presença do debate em torno do tema do “meio ambiente” (figura Amazônia), da desigualdade (figura favela).

Quadro 16 – Filmes citados nas entrevistas

	Título	Ano	País	Alguns conteúdos tratados
1	Jogo da imitação	2014	UK/EUA	Ética.
2	Encontro de Amor	2002	EUA	Hotelaria.
3	Elizabeth	1998	UK	Hábitos socioculturais em diferentes contextos históricos.
4	Parasita	2019	Coréia do Sul	Desigualdades.
5	Bacurau	2019	Brasil	Desigualdades.
6	Tigre Branco	2021	Índia	Desigualdade social.

7	"If It's Tuesday, This Must Be Belgium	1969	EUA	Destinos turísticos e turismo de massa.
8	El turismo es um <i>gran</i> invento	1968	Espanha	Lugar turístico.
9	Fun in Acapulco	1963	EUA	Estereótipos e turismo de sol e praia.
10	Turistas	2006	EUA	Estereótipos na prática do turismo.
11	Albergue espanhol	2002	Espanha França	Diversidade cultural no turismo.
12	Na natureza selvagem	2007	EUA	Modal rodoviário, estradas.
13	Pequena Miss Sunshine	2006	EUA	Modal rodoviário, estradas.
14	Vicky Cristina Barcelona	2008	EUA - Espanha	Marketing de Destinos.
15	Para Roma com Amor	2012	EUA-Itália	Marketing de Destinos.
16	Meia noite em Paris	2011	EUA-França	Marketing de Destinos.
17	Diários de motocicleta	2004	Alemanha, Argentina, Brasil, Chile EUA, França, Peru.	Hospitalidade e questões culturais ligadas ao turismo.
18	Bonecas russas	2005	França, Reino Unido.	Hospitalidade e questões culturais ligadas ao turismo.
19	Narradores de Javé	2003	Brasil	Patrimônio cultural, memória, registro, linguagem, reconhecimento científico do patrimônio.
20	O experimento de Milgram	2015	EUA	Experiências e tipos de violências.
21	Nação Fast-food	2006	EUA	Crítica à cadeia produtiva do Fast-food e a dados hábitos alimentares.
22	Onde será a próxima invasão?	2015	EUA	Reflexão sobre diferentes práticas culturais.
23	Paradise Love	2012	Alemanha /França	Relação desigual entre anfitriões e visitantes.
24	O Impossível	2012	Espanha /EUA	Segregação entre turistas e os habitantes do entorno de empreendimentos turísticos. Papel do profissional de turismo ao reerguer uma área vítima de danos.
25	Hitch - Conselheiro Amoroso	2005	EUA	Aspectos ligados ao ofício de consultor.
26	Babel	2006	EUA, França, México.	Globalização.
27	Encontros e desencontros	2003	EUA /Japão	Conhecer o outro, a alteridade e se autoconhecer. Discutir o turismo, o encontro com o outro, com a alteridade.
28	Ponto de mutação	1990	EUA	Crise ambiental e meio ambiente.
29	Missão no Mar Vermelho	2019	EUA	Segurança, questões geopolíticas do turismo.
30	Germinal	1993	Bélgica, França, Itália.	Hospitalidade.
31	A festa de Babette	1987	Dinamarca	Hospitalidade.
32	Assassinato em	2001	UK.	Hospitalidade.

	Godsford Park			
33	O homem elefante	1980	EUA, UK.	As diferenças na sociedade.
34	Amor sem escalas	2009	EUA	Hospitalidade.
35	Garotas do ABC	2003	Brasil	Desigualdade socioeconômica, trabalho e lazer.
36	O segredo dos seus olhos	2009	Espanha Argentina.	Reflexão sobre grupos vulneráveis da sociedade.
37	O banheiro do Papa	2007	Brasil, França, Uruguai.	Planejamento turístico.
38	Anahy de las Misiones	1997	Brasil	História regional do Rio Grande do Sul, identidade cultural.
39	Promakhos (The first line)	2014	Grécia	Repatriação de acervos patrimoniais.
40	Violação de privacidade	2005	EUA	Memória social.
41	O terminal	2004	EUA	Aspectos de um aeroporto.

Fonte: Elaboração própria.

Ao se relacionar os três quadros supracitados, nota-se a versatilidade dos materiais audiovisuais, utilizados nas mais diferentes disciplinas e capazes de tratar diversos itens dos conteúdos programáticos e de temas outros do cotidiano. E, ao se pensar em segmentos do turismo contemplados ao longo das discussões, é possível detectar menções ao ecoturismo, ao turismo cultural e ao turismo de aventura.

Ademais, como se observa no quadro 16, há uma predominância de filmes advindos da Europa e dos Estados Unidos. E, quando se analisa os três últimos quadros, nota-se que, das 63 produções citadas, há uma predominância de produções audiovisuais produzidas ou coproduzidas pelos norte-americanos: 28, sendo que seis são coproduzidos com países europeus, além do desenho *Charlie Brown*.

Quando se contempla as produções eminentemente europeias, detectam-se 17 obras, além da reportagem espanhola. Olhar para as produções norte-americanas e europeias exclusivamente permite duas constatações: a primeira é que as citações expressam, de certo modo, uma hegemonia de títulos dessas duas regiões, algo intimamente ligado ao aspecto econômico. Hegemonia essa manifesta não apenas nos orçamentos disponíveis nesses centros geopolíticos para a consecução de filmes, como também no fato de que as grandes distribuidoras de filmes e as principais plataformas de *streaming* serem oriundas dessas regiões do planeta. É possível, portanto, considerar que a incidência elevada de produções audiovisuais dessas regiões pode carregar consigo visões enviesadas de mundo.

Até porque, quando se leva em consideração que, ao longo dos séculos, os sistemas de pensamento predominantes na América Latina pautam-se numa lógica colonial e/ou eurocêntrica (GOMES, 2011), o audiovisual pode, também, favorecer um exercício crítico de descolonização. Ou seja, se perspectivas locais não forem valorizadas ao longo das produções, que possam ser, ao menos, durante as abordagens docentes, retomando, assim, a importância da mediação realizada pelo docente (NAPOLITANO, 2003).

Acerca de enviesamentos oriundos de uma certa concepção geopolítica neocolonialista contidos em filmes, eis um exemplo: No filme *Missão no Mar Vermelho* (2019), há, ao se problematizar a questão dos judeus etíopes, a reprodução de clichês históricos. O primeiro é uma percepção de que a África não consegue resolver internamente seus dilemas, sempre carecendo de uma intervenção externa para a ajudar. Em segundo lugar, esses judeus etíopes são retratados como sujeitos acrílicos, subservientes, portanto, passíveis de manobra. Por intermédio deles, é possível fazer uma leitura de que a obra procura sustentar, ora implícita, ora explicitamente, uma visão da África que precisa ser tutelada.

Considerar esses discursos presentes em obras dessa natureza é relevante, na medida em que a forma pela qual o professor se apropria da produção pode impactar no tratamento dado a ela na sala de aula. E, pelo menos diante dessa obra, não ficou claro um questionamento levado a efeito por parte do docente. Algo como reconhecer que

Por razões não menos necessárias, é importante entender que a forma como nos apropriamos e produzimos significados sobre o filme que assistimos e, por extensão, de que modo construímos nossa própria interpretação sobre ele, está profundamente vinculada ao “conjunto de discursos produzidos sobre eles, nos diferentes contextos sociais em que são vistos (DUARTE, 2002, p. 76)

Desse modo, se percebe na citação não apenas a questão do interdiscurso, como também do papel desempenhado pelo professor em suas abordagens de audiovisual. Discutir junto aos estudantes acerca das diferentes possibilidades de se perceber os episódios retratados na produção audiovisual, inclusive valorizando uma maior participação dos graduandos, já permite um exercício de relativização e questionamento perante aquilo que está representado e, conseqüentemente, de edificação de leituras outras (NAPOLITANO, 2003, p. 14).

Até porque, ainda que o audiovisual possa contribuir para a indução de visões de mundo, estimular ações junto aos indivíduos, reforçar imagens de destinos (LOPES; NOGUEIRA; BAPTISTA, 2017), dentre outras possibilidades, isso não quer dizer que exista uma garantia quanto ao sucesso dessa tentativa de tentar impor ideias e ações pelos produtores. Justamente por isso, parece importante favorecer aos discentes momentos de diálogos e reflexões em torno de suas percepções sobre os filmes. Porém, não como uma forma de induzir a uma maior participação nas aulas. Antes, como uma busca por procurar entender e discutir o porquê de dadas interpretações, reconhecendo que isso não seria um desvio dos conteúdos programáticos, mas, antes, o desenvolvimento de habilidades relativas a leituras e análises de imagens.

Ao se vislumbrar que, 45 dos 63 títulos arrolados, são vinculados a duas regiões que, historicamente, contribuíram para a manutenção de uma ordem global desigual, resta retomar então a possibilidade de se problematizar e/ou contextualizar criticamente essas produções. Porém, dos 34 docentes entrevistados, apenas *Dylan, Elvis, Javier, Michael, Scarlett, Carlos, Will, Isa e Cecilia* parecem situar ou pelo menos tentam tratar desses aspectos nas suas práticas atuais em pelo menos um dos filmes citados. Se *Elvis*, a partir de uma discussão em torno de grandes empreendimentos turísticos e impactos negativos em comunidades locais, questiona paradigmas predominantes do turismo de massa no México, *Will*, com base no filme *Bacurau*, tece reflexões acerca de mecanismos de enfrentamento a uma ordem desigual e prejudicial aos residentes da cidade retratada na obra.

E, ainda que o façam, além do aspecto da mentalidade centrada nos conteúdos escritos, há a percepção de que a falta de tempo inviabiliza a abordagem de produções audiovisuais com maior cuidado nesse sentido, como se pode detectar no depoimento a seguir:

Faltava muitas vezes eu parar um momento e eu mesmo tentar me aprofundar na obra, e olhar toda essa parte de montagem, de edição, do movimento que faz parte, da música [...]. Ficava muito preso no cronograma, nos conteúdos da disciplina, que são muitos conteúdos e nem sempre conseguia aproveitar, né [para trabalhar a estética do filme] (*Carlos*).

Além da falta de tempo, uma outra hipótese para essa não problematização das intencionalidades e leituras de mundo presentes na obra, bem como de certos valores ali expressos, é referente à formação do professor, na medida em que a

maior parte deles assinala não ter tido uma formação acadêmica para o uso do audiovisual. E isso pode estar relacionado à própria formação para a docência universitária, geralmente realizada com lacunas (GIL, 2015).

Ainda no que tange à origem dos títulos, resta esmiuçar a procedência dos 28 restantes: 15 deles são produzidos no Brasil, dentre os quais há dois coproduzidos com outras nações latino-americanas e europeias; um provém da Austrália, na Oceania, e dois da Ásia, dos países Coreia do Sul e Índia, respectivamente.

Além do já exposto, importa destacar que, em geral, os professores fazem-se valer de uma a três aulas com aporte do audiovisual. No ensino presencial, quase sempre a exibição de vídeos está correlacionada a textos e visa, como já dito, ilustrar conteúdos, motivar os discentes e/ou suscitar novas reflexões de cunho sociocultural.

Ainda no que diz respeito ao ensino presencial, foi percebido um movimento crescente, sobretudo relativo aos filmes, de não os exibir na íntegra, exceções feitas às práticas de *Javier*, *Eduardo*, *Scarlett*, *Catherine*, *Michael*, *Will* e *Mira*. Segundo esses docentes, a exibição integral, a despeito do maior tempo necessário, permitia que a produção audiovisual exibida fosse mais debatida em termos de conteúdo, mediante pausas e debates, ou ainda que favorecesse uma espécie de educação ligada ao audiovisual, em que o exercício de concentração, análise e reflexão fosse suscitado por essa forma de apresentação dos filmes.

Entretanto, essa exibição completa, quando realizada, traz consigo um conjunto de desafios e tensões:

[...] você tem apreensão às vezes. Apreensão no seguinte sentido: do estudante entender o propósito nosso. Isso sim, porque, querendo ou não, um documentário desse tem 60 minutos, o outro tem uma hora e meia [...] então, o estudante pode, não sei, não entender qual é a situação. Eu sempre fico muito apreensivo. A gente quer que a aula flua legal, seja, de fato, proveitosa, e que seja rica, [...], mas nunca me aconteceu, mas o estudante pode achar que o professor está enrolando, o professor tá passando filme (*Elvis*).

Aliás, essa preocupação com a recepção do audiovisual em sala de aula também é apontada por outros docentes como um dos impeditivos para se fazer uso desses recursos. Curiosamente, ao serem indagados se encontram dificuldades para o uso de produções que congregassem som e imagem, eles geralmente assinalavam dificuldades estruturais e de equipamentos durante o ensino presencial



e obstáculos de conexão com a internet no ensino remoto. Porém, há também menções em relação ao aceite das turmas frente ao audiovisual.

Sobre outras dificuldades para se trabalhar com o audiovisual nas graduações, para além da dificuldade de concentração dos discentes e da insegurança dos educadores, foi recorrente que, no ensino presencial, a infraestrutura era um inibidor ao trabalhar com esses recursos, se assemelhando, assim às limitações também identificadas no estudo de Christofolletti (2009). Salas sem equipamentos, equipamentos com defeitos e processos morosos para se reservar as mídias foram apontados como aspectos desmotivantes para o uso. A solução utilizada pela maior parte dos docentes foi adquirir equipamentos com rendimentos próprios para minimizar os transtornos. Inclusive alguns respondentes, durante a entrevista, se viravam para trás, de forma a mostrar os equipamentos adquiridos. Essa prática foi particularmente observada por *Erwin, Dorin e Scarlett*.

Acerca das dificuldades de uso do audiovisual, nota-se a presença de figuras como cabos e notebooks, geralmente relacionados à escassez ou defeitos. Inclusive há casos mais radicais, como apontado por *Barney*, quanto à falta de energia no campus, impactando, assim, a exibição. Os depoimentos abaixo parecem conter uma síntese dos problemas de infraestrutura apontados pelos respondentes:

O desafio é, de fato, a estrutura [...]. Diversas vezes, eu tive problemas. Passar o vídeo e projetor não funcionava ou a internet não estava funcionando. Então tinham coisas que dificultavam bastante. [...] Já tive vários problemas com equipamento [...] Às vezes, o vídeo não funcionava. [...] Acaba que, assim, no sorteio das salas, nem sempre eu ficava nelas [salas pequenas com equipamentos]. Mas pedia a [secretaria] para me mudar. [...] Eu fazia esse arranjo e conseguia. [...] Talvez outros professores [...] que evitam [usar o audiovisual] sabendo que às vezes vai 'deixar na mão', ter problema. Então, pra evitar, a pessoa prefere nem usar ou nem cogita o uso talvez (*Eduardo*).

Às vezes, tem problema com o som, com o áudio. Aí vai desse jeito mesmo, o áudio baixinho e vamo todo mundo colaborar aí. A universidade deveria ter um projetor funcionando em cada sala de aula, né, fixo. De vez em quando esse projetor está com uma cor só verde, rosa... Prejudica muito. Eu chego até a virar o meu computador para os alunos e digo: 'vocês escolhem se vão ver aquela imagem rosa ou se vão ver essa telinha aqui pequena. Outra dificuldade são os cabos, né?! É frequente. A universidade instala o cabo para a gente conectar no computador e eles somem [...]'. Quando vai levar o audiovisual para sala de aula, você tem que pensar em tudo o que pode dar errado. A gente tem que levar tudo. Acesso à internet é muito precário. A gente não consegue passar nada o que seja *on-line* [...] Acabei de adquirir um projetor, porque eu ficava pedindo emprestado [...]. Agora tá completo. Extensão, projetor, caixa de som, computador, os cabos todos (*Dorin*).

Tenho várias experiências de que o cabo não funciona, o *Datashow* não liga, não tem *Datashow*. Na [instituição] o acesso a equipamento é muito precário mesmo, em relação a computador, a *Datashow*... A gente tem que levar muitas vezes o próprio computador pra poder passar o vídeo, então... Caixinha de som também às vezes eu peço emprestado. Eu tive que adquirir, fazer uma aquisição [...] de uma caixinha de som e não foi barato, né, pra poder usar o vídeo. E, além disso, é carregar todo esse equipamento de casa para a sala, então, é muito difícil. Isso aí é surreal e desmotivante (*Scarlett*).

Como se observa, a prática do audiovisual em algumas instituições de ensino públicas é quase que uma espécie de aventura, em que se observe com pesar as peripécias dos educadores supracitados para se dar aula com audiovisual. Os professores se apresentam tensos e cansados devido à gama de cuidados que devem adotar, na medida em que nem todas as universidades públicas apresentam a infraestrutura ideal. Implicitamente, é possível inferir uma crítica à falta de investimentos públicos junto à infraestrutura acadêmica, de modo a viabilizar exposições de audiovisual.

Além disso, é bastante questionável o fato de um professor ter de investir recursos próprios para a aquisição de equipamentos. Importa considerar ainda que esse aspecto de dificuldades de infraestrutura foi mencionado por apenas um dos respondentes oriundos de instituições privadas.

Quanto ao ensino remoto, a conexão com a *internet* foi a dificuldade concernente ao uso do audiovisual mais reiterada por quase todos os professores. E isso foi tratado com grande preocupação, pois o próprio ensino à distância se funda no audiovisual, haja vista que as plataformas de reuniões *on-line* foram amplamente acionadas nessa modalidade de ensino. E isso, como já manifesto, fez com que eles ou deixassem de usar filmes ou vídeos longos durante a pandemia, ou os alocasse como *links* para que os discentes os assistissem posteriormente. E, em geral, segundo os respondentes, o índice era baixo daqueles que assistiram e/ou fizeram atividades previstas ligadas ao audiovisual.

Já o receio de que os discentes reagissem mal ao audiovisual, embora não fosse algo amplamente citado, merece uma atenção. Há a impressão, mediante depoimentos de alguns professores que, em casos particulares, caso optem por usar o audiovisual, os docentes teriam quase que pedir permissão aos universitários para fazer uso desse recurso, como se depreende a seguir de alguns depoimentos:

Como é que eu vou passar um filme mudo, preto e branco, que é uma outra linguagem à distância? Eu tenho a impressão que se fosse presencial, eu conseguiria bancar [...], eu conseguiria segurar ali as rédeas da situação e conduzir, e falar da importância de a gente analisar o filme. Mas, eu não tive. É curioso, né, assim?! Muita coisa se perdeu na dinâmica *on-line*. Mas, isso é algo tão sutil, desse constrangimento de você utilizar um recurso que seria interessante, [...] mas eu não me senti confortável para fazer (*Keaton*).

Acabo adotando vídeos mais curtos promocionais, por exemplo, quando eu dava aula presencial eu passava um filme, eu já avisava que os alunos iam achar chato, falava pra ele “traz coisa pra comer”[...] antes de começar já dava assim [a eles que] ia ser uma coisa longa, sabe. [...] É um filme grande que tem um contexto turístico muito forte e ainda ajudo um pouco o pessoal ficar na sonolência porque ele é um filme em espanhol (*Enrique*).

Então, eu acho que mudou porque antes eu tinha muita insegurança, em colocar, em, em, em apresentar um vídeo pra eles. Eu sempre achava tipo assim, ah eu vou levar um vídeo tentando dinamizar a aula, eu acho que as vezes eles vão achar que eu não quero dar aula. Que eu tô querendo deixar lá só pra correr (*Alice*).

Importa aqui situar os trechos. O primeiro depoimento é referente a um desejo do professor de se trabalhar com um filme preto e branco, além de mudo, para abordar aspectos da hospitalidade durante o ensino remoto. Porém, além das dificuldades de conexão, ele aventa a dificuldade dos discentes não só com o tempo da obra, mas também com uma linguagem mais cadenciada e inusual para eles. Desse modo, acabou desistindo.

Já *Enrique* manteve a exibição de um filme, porém, para dirimir uma eventual reação adversa dos discentes, tenta sugerir algum atrativo (coisa para comer). É curioso o uso do termo “sonolência” para se referir à reação dos acadêmicos. Eis aqui, portanto, alguns aspectos do cotidiano de uso do audiovisual nas graduações percebido neste trabalho: uma certa dificuldade em “emplacar” produções completas e que fossem dissonantes de uma lógica cinematográfica que fosse mais familiar aos discentes.

Esse constrangimento é também notado na fala de *Alice*, que, no caso, revela ter “insegurança”. Em outro momento da entrevista, ela afirma que o receio que possuía se esvaiu ao longo do tempo, porém, foi algo muito marcado no seu começo de carreira. Importa destacar aqui o tema da tradição, na medida em que ela, ao enunciar “às vezes, eles vão achar que eu não quero dar aula”, permite considerar uma visão diacrônica da educação. Ou seja, dar aula, numa lógica tradicional, significaria apenas problematizar e debater oralmente aspectos do conteúdo a partir de textos escritos previamente selecionados. E isso é paradoxal, pois, mesmo num ambiente universitário, parece haver ainda uma certa dificuldade quanto a uma

aceitação do audiovisual de maneira mais autônoma, tal como já manifesto. Inclusive, uma professora rememora um denunciante que procurou a Ouvidoria da instituição em que atua com vistas a realizar uma reclamação formal da docente. Denúncia essa relativa ao fato de a educadora usar muitos vídeos, não vindo assim, segundo a lógica do acusador, a “dar aula”:

[...] Não sei se de alguma forma ele queria aquele contexto mais tradicional, em que eu ficasse muito presa a textos, e que isso [os filmes] ocupassem menos tempo (*Catherine*).

Nesse caso, há de se considerar que a professora, pelo teor da disciplina que ministrava, ligada aos temas do consumo, comunicação e turismo, optava por lançar mão de diversas produções audiovisuais como forma não só de ilustrar o conteúdo, mas também motivar e suscitar a reflexibilidade junto aos graduandos a partir de aspectos das produções audiovisuais.

O que se nota, mediante os depoimentos, é uma tendência cada vez maior por lançar mão de vídeos curtos e/ou de cenas/trechos de produções mais extensas. E isso não estaria associado apenas a um achatamento do período da disciplina, mas também estaria ligada a uma preocupação com a capacidade de concentração dos universitários. Essa tendência também foi percebida no ensino remoto, como se pode depreender dos depoimentos a seguir:

#### Quadro 17 – Comentários sobre uso de produções fílmicas completas

<b>Ensino presencial</b>	“ <i>Nunca passo o filme na aula [presencial], a não ser que seja um filme curto. 3, 4 minutos, 5. Mostro pra eles um trailer do filme na internet, e eles vão assistir o filme em casa, de uma hora e meia, duas horas em casa. [...] Não é indicado, né? (Dylan).</i> ”
	“ <i>Esse documentário é enorme. [...] Eu não posso passar. Passo algumas partes. E ele precisa entender [...]. Só o filme [...] se você não criar algumas ferramentas, ou para que ele possa explorar o filme ou olhar o filme em cima daquelas categorias que você [...], ou de algum questionamento, muita coisa se perde. Ele continua olhando o filme como um mero expectador, entendeu? [...]</i> ” ( <i>Mara</i> ).
	“ <i>Fui fazendo isso [passar um filme inteiro em aula] com cada vez menos frequência. [...] Passar trechos, uso de pequenas reportagens, isso eu uso bastante hoje, reportagens curtinhas para ilustrar algum tema, para ilustrar alguma coisa em sala de aula. Dificilmente, [...] os vídeos de mais de 3,4, e, 6 minutos, [...] Vídeos mais curtos. E isso é objetivo, tá? Eu cheguei ao momento em que eu achei que o custo-benefício assim de assistir com a turma um filme inteiro em sala de aula era menor do que um dia eu já achei. E é uma coisa meio de <i>feeling</i> assim, sabe? De achar que o envolvimento e a atenção da turma não produziam resultados interessantes para consumir ali duas horas de um filme inteiro. Eu fui pouco a pouco me desvencilhando disso”</i> ( <i>José</i> ).
	“ <i>Conteúdo audiovisual com tempo curto, isso estimulava mais a troca e o envolvimento deles. Quando o tempo era um pouquinho maior, e eu digo assim, algo acima de 5, 10 minutos [...]. Até 5 minutos eles assistiam bem. 10 minutos pra</i> ”

	frente e a coisa já era difícil”, então, também era difícil trabalhar documentários de 20 minutos, aproximadamente. “ <i>Documentário de 1 hora eu nem nunca cogitei, assim. Impossível</i> ” (Giovana).
	“No meu tempo se o professor passava um filme, o aluno tinha paciência. Então hoje em dia a gente tem que buscar uma coisa que caiba no máximo 10 minutos pra passar pro aluno (Enrique).
<b>Ensino remoto</b>	<p>“Porque no formato remoto, o grande desafio é, de fato, manter o engajamento do aluno. <i>Então o vídeo não pode ser muito grande. Se eu colocar um vídeo de 20 minutos, eu tenho certeza de que eles não vão assistir</i>”. <i>Ou grande parte não vai assistir</i>. [...] Vídeos menores eu que acho talvez é mais fácil. Eles conseguem ter ali uma atenção mínima ali. Dentro da rotina, a gente sabe que a maioria está em casa com uma série de afazeres. Então pode funcionar melhor. Então retirei [o documentário] porque não teria a menor possibilidade pelo tamanho, pela complexidade, disso ser feito de maneira autônoma” (Eduardo).</p> <p>Hoje nós temos a hegemonia do celular, certo? [...]. Eles não têm mais um computador em casa, eles fazem tudo com o celular. E aí não é a melhor mídia, o melhor meio para assistir um filme, por exemplo né... Então isso se torna um problema bem, bem grande né. <i>Ah, assistir um, um videozinho, assistir um filmezinho promocional tudo bem, mas algo assim mais longo, mais de fôlego eu já vejo que, que, gera alguma dificuldade, né. Ai não saberia te dizer que essa dificuldade já é dessa estrutura d[ê]que tudo tem que ser rápido, tudo tem que ser nada mais longo né, textão não pode, filmão entra na mesma linha do textão</i>” (Araci).</p>

Fonte: Elaboração própria. (Grifos nossos)

Nota-se nos excertos do quadro 17 que o fato de não assistir uma produção audiovisual mais extensa em sala de aula está geralmente ligada ao tempo e aos discentes. A partir dos trechos grifados das citações acima, se nota que alguns professores já têm consolidada a posição de não exibir filmes completos em sala de aula. Em geral, valorizam o assistir a toda a produção, porém, o maior problema parece ser fazer isso no espaço da universidade, como salientado por *Dylan*, que, embora sugira que assistam em casa, mantém a discussão no espaço da sala. Já *Enrique*, *José* e *Mara* parecem convencidos quanto à não exibição integral no ensino presencial. E, no ensino remoto, pelas dificuldades de acesso à internet ou um dispositivo adequado, há também depoimentos que assinalam as restrições quanto à exibição de produções mais extensas.

Mas, em linhas gerais, quais seriam os problemas dessa prática? Ora, o espaço universitário poderia ser um espaço capaz de realizar uma apresentação diversificada de produções audiovisuais, além de favorecer a formação de:

[...] leitores de imagens que saibam dar sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimentos na contemporaneidade; que saibam desnaturalizar as imagens que incorporamos como hábito em nosso cotidiano, sendo um leitor capaz de revelar as diversas camadas de significado que se apresentam na forma de imagens cinematográficas (MEDEIROS, 2016, p. 55).

Além desse exercício crítico em torno das imagens, o espaço universitário poderia ainda congrega anseios estéticos nessa prática, favorecendo, ainda, a expansão de repertório em torno do próprio cinema (FISCHER, 2007). E, outrossim, poderia ser um espaço de problematização não só das produções audiovisuais, mas de dadas vivências vigentes na sociedade.

O depoimento de *Mara* parece ser emblemático de uma internalização de uma lógica produtivista inclusive ao lançar mão do audiovisual. A exibição é entrecortada e mediada por uma “ferramenta”, isto é, um roteiro textual que orienta o olhar do graduando. Não parece haver um problema absoluto nisso, porém, o final do excerto é revelador, mediante a frase “ele continua olhando o filme como um mero expectador, entendeu?”. Aqui, em que pese o desejo de haver a feitura de uma leitura mais aguda, porque correlacionada a dados aspectos teóricos da disciplina, parece haver uma crítica a uma visualização espontânea da produção fílmica, como se essa interpelação feita pelos discentes fosse destituída de conhecimentos prévios.

De qualquer modo, o uso de vídeos é acompanhado ou de um roteiro ou de um texto alinhado à aula do dia. E, após a exibição, em geral há debates, cujo espaço dado à discussão de aspectos constitutivos dos filmes (edição, sonoplastia, roteiro, iluminação, figurino etc.) é diminuto. Ainda que os estudantes possam comentar aspectos ligados a esses itens, normalmente eles não são tratados mais a fundo pelos educadores de turismo em suas respectivas práticas.

Um prejuízo dessa tendência é inibir que o estudante de turismo não consiga contemplar de maneira mais densa as possibilidades do audiovisual no setor de turismo. Isso porque, se tanto o turismo quanto o audiovisual se centram também nas imagens, há uma possibilidade de que o turismólogo deixe a universidade sem conhecer mais a fundo os métodos pelos quais as imagens são disseminadas no setor e que intencionalidades haveriam por trás de dadas produções audiovisuais, como comerciais, vídeos promocionais e o próprio cinema.

No que tange à forma de exibição no ensino presencial, alguns professores buscavam reservar salas, auditórios ou laboratórios que pudessem reproduzir o espaço de um cinema. Em geral, procuravam locais com uma tela maior, capaz de ficar mais escuro, possibilitando, assim, uma revivescência de uma atmosfera das salas de cinema. E a figura da “pipoca” foi rememorada por professores, como *Elvis, Dorin, Keaton e Scarlett*, que permitem ou sugerem que os universitários consumam

esse item, além de refrigerantes ou guloseimas durante a exibição. Discursivamente, associam o gesto a algo mais lúdico, evocando aqui a ludicidade, um dos elementos do lazer intimamente associado a novas emoções, novas sensações e à diversão. Apenas uma docente associou a figura da pipoca a um desvio, um obstáculo à concentração na relação das pessoas com um filme, como se pode observar a seguir:

Aí já entra o primeiro embargo que seria a pipoca, o refrigerante, há um diálogo com a pessoa que, eventualmente, estaria junto. E isso de certa forma indica uma ruptura com a “magia”. Isso começa a esgarçar a função educativa do cinema (*Araci*).

A opção pela citação é devido ao fato dela ser reveladora não apenas da percepção da educadora quanto à importância do cinema. Antes, ela permite refletir sobre a correlação entre silêncio e concentração e um bom aproveitamento do audiovisual. Uma variante disso diz respeito ao entendimento de um “bom comportamento” às vezes manifesto pelos docentes que associam o silêncio na sala de aula a um momento enriquecedor, proveitoso. Todavia, a partir do que foi discutido no capítulo 3, o trecho supracitado parece retomar um paradigma clássico acerca do consumo da arte, em que o silêncio, a ordem e a concentração não só são priorizadas, como também não são associadas às camadas mais populares da sociedade.

Esse baixo retorno dos estudantes a atividades no geral, aliás, foi reiterado por diferentes professores também no ensino remoto. E isso era tratado com um certo pesar, na medida em que consideram que as próprias condições de interação entre professor e aluno no ensino remoto foram minimizadas, o que, dentre outras consequências, gerou a interrupção do uso do audiovisual pelo professor de codinome *Elvis*:

Foi um fracasso, né [...]? Foi um fracasso, né [...]. 15 encontros [...]. Tendo que trabalhar com 62 alunos em cada turma [...]. Trabalhei com quatro turmas. [...] Você vê 60 janelinhas pretas ali com o nome da pessoa e você não sabe o que está acontecendo. E você aqui fazendo um esforço de trabalhar. Então, não há sentido, não vejo muita forma de trabalhar o audiovisual aqui. [...] Na graduação [...] foi um fracasso. [...] Eu nem podia nem reprovar o pessoal. Eu falei pra eles que vou ser um facilitador de leituras de vocês [...].

A postura do professor, tal como expressa no trecho acima, foi também percebida nos depoimentos de *Michael*, *Renan*, *Cecília* e *Ana*: desde a supressão da atividade de vídeo, como o da criação de filmes levada a efeito pela professora *Cecília*, até um cansaço e frustração manifestos nos trechos a seguir em relação à baixa dialogicidade do ensino remoto:

Não há uma disposição assim de ficar olhando pra tela, abrir a câmera, ter que conversar [...]. Muito cansativo (*Isa*).

Agora no caso do remoto eu não tenho como saber, até porque muitos falam ali comigo sem câmera, com bolinhas, é uma coisa muito, muito frustrante, muito frustrante (*Mira*).

As expressões acima em relação aos problemas do ensino remoto contrastavam com os depoimentos dos docentes em relação ao ensino presencial, especialmente no que tange ao uso do audiovisual. E isso era visto até nas feições e na expressão corporal dos professores quando rememoram os dois modelos de ensino. Ao se recordarem da reação dos estudantes junto a atividades presenciais em torno do audiovisual, geralmente expressavam alegria e, por vezes, sorriam, diferentemente do ato de se recordarem do ensino remoto, algo perpassado por certa angústia. E esse sofrimento também se nota na conexão com o tema do trabalho, na medida em que o trabalho virtual junto às turmas da graduação era rotulado como desmotivante. Quanto às atividades em torno do audiovisual no ensino presencial, em geral os estudantes apresentavam um viés de satisfação perante as práticas:

A maioria dos alunos gosta. Perguntam, se interessam. A grande maioria reage bem (*Oxford*).

A gente tem algumas reações que, com certeza, é uma metodologia bacana [...] (*Barney*).

Tinha muitos *feedbacks* positivos (*Eduardo*).

No geral, gostam bastante. [...] No final, quando eles veem o produto, eles ficam muito felizes. É o aprendizado, né? Porque pro aluno gravar um vídeo, ele tem que estudar antes. [...] Isso obriga ele a se preparar, a conhecer mais daquilo que ele vai falar. Eles mesmos reconhecem isso, sabe? (*Naomi*).

Importa considerar que as questões tratadas anteriormente diziam respeito sobretudo à exibição de audiovisual. E foi mais ou menos consensual de que era



difícil estabelecer um diagnóstico preciso sobre a percepção dos discentes em relação a atividades de vídeos e filmes no ensino remoto, pois é algo difícil de mensurar diante da baixa participação nas aulas e pequeno índice de acesso às propostas de intervenções remotas.

Feitas essas considerações, espera-se, na sequência, apontar alguns silenciamentos percebidos ao longo das entrevistas no que tange aos temas do audiovisual e do turismo.

### *5.2.3 Os silenciamentos concernentes aos temas do audiovisual e do turismo*

Durante as entrevistas, chamou a atenção a ausência quase que total de abordagens que tratassem do turismo induzido por filmes. Apenas dois professores fizeram menção a esse segmento turístico: *Will*, que já publicou trabalhos sobre o tema, e *Javier* que já realizou um cineclube com estudantes de graduação de turismo para tratar com maior profundidade das relações entre turismo e audiovisual.

Importa destacar que a posição dos professores contrasta com o documento *No estudo de sinergia e desenvolvimento entre as indústrias do turismo e do audiovisual brasileiros*, em que o MTur reconhece ainda duas questões interessantes: a primeira referente à própria assunção da potência do cinema, ao reconhecer nele um reforço poderoso de símbolos, influenciando, assim, a escolha de destinos turísticos. Além disso, corrobora-se a tese de que o turismo é essencialmente visual, o que denota que o audiovisual tem importante papel no estímulo e na própria experiência do visitante quando no destino (BRASIL, 2007a). E essa ausência pode ser justificada pelo desconhecimento dos professores em relação às diretrizes para o segmento existentes no Brasil, além da própria falta de conhecimento acerca desse tipo de turismo.

Além disso, é possível estabelecer mais uma hipótese: a de que o próprio audiovisual nos cursos de turismo ainda seja algo subutilizado. Ao se lançar luz sobre os projetos pedagógicos, não deixa de ser curioso observar as menções a esse assunto. Primeiramente, dos 12 projetos pedagógicos disponíveis para consulta *on-line* (do universo de 19 cursos presentes nesta investigação), encontraram-se menções ao termo audiovisual e palavras correlatas (vídeos, recurso audiovisual, filmes etc.) em apenas seis cursos. E a forma como essas menções são enunciadas chama a atenção.

Em um documento oriundo de um curso de graduação do Centro-Oeste do país, se reconhece que “o recurso audiovisual” e as “técnicas de audiovisual” são capazes de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do Turismo. Já em outro curso de graduação dessa região, há menção a filmes apenas nas referências bibliográficas de três disciplinas da graduação. Numa instituição federal também do Centro-Oeste, há um projeto pedagógico de Turismo capaz de reconhecer que os vídeos podem tornar a aula mais agradável, manter a atenção do aluno e facilitar o processo de aprendizagem. Eis que, em um curso do Nordeste, se nota a possibilidade de se elaborar vídeos dentro de um grupo de extensão como atividade complementar, enquanto um bacharelado de uma universidade estadual do Sudeste permite a apresentação de um trabalho de conclusão de curso em formato audiovisual, juntamente com um texto escrito.

Por fim, num curso de turismo situado numa instituição pública da região Sul do país, há uma disciplina que contempla a possibilidade de se produzir material audiovisual para uso na própria disciplina, que também é ligada à discussão em torno das tecnologias de informação e comunicação.

Outro silenciamento importante, dessa vez ligado ao tema do audiovisual, é concernente às novelas, a programas de auditórios ou *realities shows*, salvo em situações em que essas produções tendem a ser compreendidas de uma maneira cética:

Enquanto a gente ainda tiver um Brasil, desigual uma cultura da televisão muito ainda de alienação, vai ser um tanto quanto complicado se a gente não fizer isso na sala de aula. Por isso, a gente deve usar a sala de aula para esses momentos da sala de aula para audiovisual (*Barney*).

A despeito de se reconhecer que o professor pode, no espaço de sala de aula, problematizar essas questões e relativizar das leituras de mundo propostas pelas produções, entende-se que talvez seja melhor adotá-las e refletir sobre as imagens ali contidas do que desconsiderá-las. Até porque parte dessas produções tende a fazer parte do cotidiano dos discentes. A citação a seguir vai ao encontro desse pressuposto:

[...] a atualidade requer imagens, pois hoje o mundo é da imagem. A invasão da imagem mostra que o estímulo visual se sobrepõe no processo de ensino/aprendizagem, pois a cultura contemporânea é visual. O aluno é estimulado pelas histórias em quadrinhos, videogames, *videoclipes*,

telenovelas, cinema, jogos variados, inclusive do computador, todos com apelos às imagens (VIANA, 2010, p. 3)

A despeito da observação contida na citação em torno das telenovelas, há de se considerar a hipótese de que, talvez, os docentes não assistam a esse tipo de programação. Entretanto, chama a atenção a grande ausência de menções.

Ainda no que tange a visões críticas sobre dadas produções audiovisuais, se notou ao longo das entrevistas o silenciamento de comerciais e propagandas ligadas ao turismo, exceto aquelas utilizadas largamente pela docente *Catherine* com vistas a problematizar aspectos do consumo e representações socioculturais de dados grupos. Aliás, essa docente se faz valer recorrentemente de comerciais de uma empresa cervejeira holandesa, cujas produções questionam estereótipos em torno do comportamento de homens e mulheres perante o futebol.

### 5.3 O lazer na educação superior em Turismo: “não só possível, como necessário”.

Parte do subtítulo relativo a este item é oriundo de sentenças enunciadas por vários professores de Turismo entrevistados nesta pesquisa, ao serem questionados se acreditavam ser possível incorporar elementos do lazer na educação. A resposta já apresenta um primeiro dado: o reconhecimento não só da possibilidade do lazer se fazer presente nos ambientes universitários, como também da necessidade de se buscar formas mais interessantes e criativas de se educar.

Segundo o discurso dos professores, caberia ao lazer um papel importante na construção de uma educação mais humana e mais permeada pela ludicidade. No que tange a figuras desse tema, foi possível identificar os jogos virtuais, as piadas, as brincadeiras, as visitas técnicas, o audiovisual e as dinâmicas.

Quanto ao audiovisual, há algumas relações com o lazer que carecem de ser melhor compreendidas.

Primeiramente, ao se visualizar as obras audiovisuais citadas e os conteúdos trabalhados, se percebe que quatro produções procuram problematizar o lazer de uma forma mais aguda, a saber: *Garotas do ABC* (2004), os documentários *Ócio, lazer e tempo livre* (2020) e *Tarja Branca* (2014), além do seriado *Mr. Selfridge* (2013). E buscar compreender como o lazer é encarado nessas produções pode contribuir para se captar dadas concepções em torno desse fenômeno sociocultural.

A série *Mr. Selfridge*, ao discorrer sobre o empresário Harry Gordon Selfridge e a criação dos armazéns Selfridges, em Londres, problematiza as estratégias utilizadas pelo empresário para o estímulo ao consumo. No início do século XX, há um conjunto de modificações arquitetônicas e nas práticas comerciais do empreendimento para que os consumidores se sentissem persuadidos a comprar mais itens. É possível perceber um conjunto de aparatos, como tornar o ambiente mais aconchegante, oferecer atrações artísticas durante a experiência da compra, alocar funcionários em setores estratégicos, adotar uma decoração estimulante, enfim, um conjunto de ações, que, segundo o próprio empreendedor visava, como se pode visualizar em um dado momento do primeiro capítulo, tornar a experiência de consumo um “show”.

O professor responsável por citar essa série, ao trabalhar aspectos do consumo e da comunicação no Turismo, perpassa, a partir dessa produção audiovisual, a discussão de como, em dadas circunstâncias, o consumo passa a ser, para algumas pessoas, uma vivência de lazer. Em que pese a produção enfatizar aspectos do consumismo, como a busca desenfreada por novidades, da aquisição de bens e serviços mais em decorrência de estímulos publicitários do que propriamente para atender dadas necessidades orgânicas, tal como discutido a partir de Bauman (2007), a docente parece mais preocupada em levantar aspectos e marcos históricos de mudanças culturais que afetaram o consumo e a comunicação.

Contudo, não deixa de ser interessante problematizar junto às turmas não só dadas vivências de lazer contemporâneas, como também questionar os fundamentos que as sustentam. E, a partir da série, é possível realizar uma autorreflexão sobre as necessidades de consumo e, segundo a professora, se perceber o efeito “manada”, isto é, um comportamento aceito e reproduzido por muitas pessoas que acaba por influenciar a conduta de dados sujeitos, que, por sua vez, passam a se comportar de maneira semelhante.

Já o documentário *Tarja Branca*, utilizado em uma disciplina de *Fundamentos do Lazer* de um curso de Turismo, procura, segundo o docente, concitar os estudantes a uma reflexão sobre a ludicidade, o brincar, a infância e, sobretudo, como os adultos e a sociedade de maneira geral relegam o brincar a uma posição marginal. E, ao fazer esse movimento de reflexão sobre o brincar a partir do documentário, muitos estudantes não apenas questionavam suas vivências, mas também como se relacionavam com o brincar, que, segundo a produção audiovisual,

é uma linguagem calcada na ludicidade e passível de se apresentar de maneiras diferentes em distintas idades, bem como em singulares espaços.

O documentário *Ócio, Lazer e Tempo livre* (2020), fruto de um conjunto de entrevistas em decorrência do Congresso Mundial de Lazer ocorrido em São Paulo, no ano de 2019, procura problematizar a importância desses três elementos na contemporaneidade. Em que pese um conjunto de depoimentos capazes de valorizar a importância do ócio como um contraponto a uma lógica produtivista e perpassada por uma aceleração dos tempos, há, na obra, uma visão funcionalista do lazer, ao atribuir a ele uma fruição agradável de experiências que, todavia, visariam fins bem demarcados, dentre eles ser um contraponto ao trabalho. Esse paradigma, aliás, vai de encontro com a perspectiva defendida neste trabalho, que se afina à lógica de que:

O lazer não deve ser visto como uma solução milagrosa para a problemática social com o objetivo de simplesmente aliviar as tensões ou compensar os dilemas que marcam profundamente o mundo do trabalho (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 129).

Além disso, há no documentário a defesa da tese do tempo livre, algo supostamente isento de coerções ou obstáculos. E é possível questionar essa lógica a partir de uma reflexão sobre a própria vida na sociedade, na medida em que qualquer sujeito, ao compartilhar de aspectos da cultura, acaba se vendo impedido, coagido ou desestimulado a realizar dadas opções. Além disso, a própria vida social implica um grau de interdependência mútua, o que não possibilita pensar que uma pessoa seja plenamente autônoma, portanto, capaz de experimentar uma liberdade radical, seja no seu tempo, seja nos espaços e ações sociais.

O filme *Garotas do ABC* (2003) procura retratar o cotidiano de mulheres operárias na região metropolitana de São Paulo. Ao lançar luz sobre o tema do trabalho na cidade, da desigualdade socioeconômica e de gênero, sobretudo por intermédio da personagem *Aurélia Schwarzenega* o professor, a partir do filme, procura problematizar as experiências de lazer de grupos minoritários. No caso do filme, Aurélia, que é constrangida pelo pai, além de ser negra, vivencia momentos de lazer junto a outras personagens femininas. E, nesses momentos, é possível se perceber reflexões e críticas sobre aspectos da própria sociedade, além de serem momentos permeados pela evasão e alegria.

Aliás, a preocupação do lazer dentre segmentos mais vulneráveis na sociedade é algo recorrente no discurso desse docente, *Carlos*. A partir de filmes como esse, demanda dos estudantes que gravem vídeos em que problematizem o lazer de prostitutas, deficientes, idosos, pessoas em situação de rua, dentre outros grupos historicamente marginalizados.

Retomando a questão das relações possíveis entre audiovisual e lazer, outro ponto passível de reflexão diz respeito ao fato de todos os professores ouvidos afirmarem que suas vivências de lazer contemplariam o audiovisual. Alguns atestaram grande apreço pelo cinema, geralmente rememorando o passado e, inclusive, atestando grande saudade em poder acessar as salas de cinema, algo bastante difícil de se fazer durante a pandemia, como se observa:

Vivi um pouco dessa cultura do cinema forte, sabe? E sempre gostei muito também na vida adulta também. Uma coisa que eu sinto muita falta inclusive na pandemia é ir ao cinema. [...] A gente se vira aí com Netflix essas coisas, mas não é a mesma coisa [...]. (*Renan*).

A citação anterior permite perceber ainda algo muito comentado pelos respondentes quanto às vivências de lazer em torno do audiovisual: as plataformas de *streaming*. Não só a Netflix, mas outras empresas, como *HBO*, *Disney*, *GloboPlay* e *Amazon* foram citadas. E a plataforma Tamanduá TV, que se propõe a congregar filmes educativos, foi lembrada por um docente, *Michael*.

E é interessante perceber ainda que são nesses momentos de contato sobretudo com filmes e com séries que surgiria a decisão de se trabalhar com dada produção audiovisual em sala. E, geralmente, algo que foi visto ocasionalmente pelo professor durante um momento de descontração. *Will*, por exemplo, rememora as circunstâncias ligadas à decisão de se levar para a sala de aula dadas produções.

*Babel*, *Réquiem para um sonho*, *Ensaio para a cegueira* vieram depois de eu assistir como expectador [...]. *Bacurau*, quando eu assisti, eu já saí dizendo: esse filme é [...] o neocolonialismo e subalternidade no turismo [...]. (*Will*).

Como se observa, situações do cotidiano perpassam a forma como o docente não apenas se forma como profissional, mas também enquanto um sujeito na sociedade. A importância de se vivenciar experiências de lazer com o audiovisual pode ser tida como decisiva para práticas em sala de aula, como percebido por

Almeida (2016) e Montenegro (2019). Ainda que alguns professores pesquisem quase que por completo materiais audiovisuais para as disciplinas, como a docente *Ana*, a grande maioria detecta produções passíveis de uso nas graduações ao longo de seus lazers. E isso também retoma os pressupostos de Day (1999) e Cunha (2005), ao salientarem a importância de experiências relevantes para a formação docente fora da universidade.

Um terceiro aspecto relativo ao lazer e ao audiovisual é a percepção dos professores se os momentos de exibição e criação de vídeos poderiam ser perpassados pela lógica do lazer. Geralmente, hesitavam um pouco para responder, como se estivessem pensando. Após alguns segundos, usualmente afirmavam que percebiam aspectos como a criatividade e a ludicidade, sobretudo na correlação com a pipoca e o refrigerante quando presentes, porém, costumavam ressaltar a percepção do lazer nas graduações em turismo em outras práticas.

As práticas em que os professores percebem elementos do lazer são abrangentes. As figuras que materializam esse tema variam desde piadas na aula (*Michael*), perpassando por acesso às redes sociais durante a disciplina com fins didático-pedagógicos (*Haley*), uso de games (*Naomi*), dinâmicas (*Jennifer*), visitas técnicas (*José*) e até mesmo uso de aplicativos, como se pode ver na citação a seguir:

[...] Eu acho que as novas tecnologias estão aí para somar [...] Tem formas lúdicas de tudo quanto é jeito de aprender [...] Se todo mundo tem acesso a um *smartphone*, tem acesso a um *Whatsapp*, por que não pode [...] baixar um aplicativo e a gente não trabalha em cima desse aplicativo?: [...] Nos dias atuais, essa separação está muito mais cinza. Não existe uma fronteira entre o que é educação e o que é lúdico [...]. Mesmo no ensino superior, [é possível] fazer as duas coisas de forma concomitante (*Erwin*).

O trecho acima é representativo de questões que se repetiram ao longo das entrevistas. Em primeiro lugar, a valorização explícita do uso das novas tecnologias nos cursos de graduação em Turismo, sobretudo ao associar esse uso a atividades capazes de gerar satisfação. Em segundo lugar, de se ressignificar hábitos de lazer, como o fato de incorporar um fim mais “educativo” (ou, no fundo, um fim instrutivo) ao uso de aplicativos de mensagens e redes sociais. Mas, o que se notou nas falas é a própria dificuldade em se demarcar separações radicais entre lazer e educação. Aliás, esse reconhecimento acerca das clivagens entre lazer e educação era

considerado até por docentes mais céticos quanto à presença de elementos do lazer nas graduações:

[...] Acho justo que possamos ter momentos de lazer exclusivos. Buscar superpor essas coisas talvez [...] não seja uma boa coisa. Pode ser que eles se superponham ou interpenetrem [...] mas não tenho certeza de que eu faria isso de forma objetivada, porque o tempo do lazer é o tempo da troca de sentidos, troca de propósitos mesmo, então no processo de ensino-aprendizagem eu fosse me valer dos momentos de lazer algo um pouco injusto [...] se eu objetivasse isso (*José*).

As observações do educador quanto à busca de um lazer “exclusivo” podem ser entendidas na esteira não só de se entender o lazer como um direito presente na Constituição de 1988, como também em decorrência do próprio cansaço decorrente do trabalho. Já as considerações sobre a sobreposição ou diálogos entre os fenômenos também se assemelham às observações de *Renan*, que fez questão de afirmar que lazer e educação seriam coisas diferentes.

Eu sempre fui um cara muito incomodado com esse negócio de só ficar na sala de aula. [...] A sala de aula é um espaço sagrado, importantíssimo, mas é preciso ter outras alternativas. Então, nesse aspecto, o lazer é fundamental. A partir do uso do tempo livre você se educar de várias formas. Agora, é um erro achar que quando a gente incorpora uma atividade cinematográfica na aula, aquilo é lazer. Eu acho que não é. É quando você fala assim: olha, tá passando um ciclo de cinema lá no Centro Cultural [...] e a galera pega, vai lá e curte o ciclo.

Há de se considerar que o pesquisador não afirmou ao longo da entrevista a sentença de que “incorporar atividade cinematográfica na aula seja lazer”. Antes, o ensejo era entender se os fenômenos da educação superior e do lazer se interpenetravam, estabeleciam diálogos. E ainda buscar entender se elementos constituintes do lazer, como a ludicidade a criatividade, tal como debatidos ao longo do capítulo 2, poderiam ser percebidos nas graduações. Em que se pese a leitura do respondente acima, este trabalho procura adotar uma lógica não binária do lazer, isto é, não o coloca em oposição a outro fenômeno, como o trabalho ou a educação, tal como se percebe na contribuição teórica de Joffre Dumazedier (1979). Antes, ainda que eles guardem singularidades e distinções, é possível perceber relações entre eles. Ou seja, uma visão que procura captar os matizes e gradações e, eventualmente, as misturas, ao invés apenas de analisar as cores puras. Nesse ínterim, uma reflexão que questiona as demarcações rígidas pode ser acionada:



Essas dicotomias, fragmentações e hierarquizações necessitam ser enfrentadas de modo urgente para que a transformação social e a construção de um mundo mais humano e solidário sejam possíveis. Isto pode ser feito a partir de muitas frentes, mas nossa perspectiva é que o lazer ressignificado, problematizador, crítico, sinérgico e transformacional pode ser uma (e não a única) ferramenta importante para mobilizar experiências interculturais e educativas contra hegemônicas, contribuindo assim com uma aprendizagem para a transformação social e cultural (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 129).

A partir da citação acima, é possível considerar que uma reação dicotômica nas graduações em turismo entre lazer e educação acaba por secundarizar o lazer, visto como algo secundário, uma ferramenta, enfim, um instrumento. Mas as próprias diretrizes curriculares não são plurais ao procurar reconhecer a importância do turismólogo possuir habilidades ligadas à cultura, ao lazer e às artes para além do instrumental teórico-metodológico ligado ao turismo?

Nesta pesquisa, o que se nota, em linhas gerais, é que, a despeito de se valorizar discursivamente o lazer, há implicitamente uma tentativa de didatizá-lo, ou seja, incorporá-lo com fins didáticos, e, por outro lado, uma forma de “atenuar” a educação, geralmente percebida como um processo difícil. Ainda que seja interessante se valorizar elementos do lazer em sala de aula, se percebeu uma certa tentativa de disciplinar essa possibilidade, isto é, associá-la apenas ao uso e ao tempo-espço proposto pelo professor, como se observa na lógica de que não haveria dúvida quanto à “importância de trabalhar os aspectos lúdicos, e que vão resultar depois no processo pedagógico” (*Michael*).

Além disso, quando se procura incorporar fins educativos às possibilidades de lazer dos estudantes, parece que, por outro turno, essas experiências não seriam, por si mesmas, também educativas. É como se elas tivessem que ser tutoradas, orientadas para, com a ajuda dos conteúdos e das teorias, cada qual ser “mais útil ou qualificada”, algo que retoma os pressupostos da recreação orientada vigente no Brasil no começo do século XX (GOMES, 2008b). Houve, quase sempre, uma visão instrumental do lazer, reconhecido como necessário para minimizar uma rotina mais cansativa de ensino-aprendizagem.

[...] Os jogos, tudo isso são necessários. *Tira um pouco da carga da obrigação* daquele conteúdo rígido (*Michael*) (Grifo nosso).

A gente sempre procura fazer algumas dinâmicas *até para dar uma quebrada*, né? Porque tem vezes assim que fica *pesada* a aula, né? Muito conteúdo [...] (*Mara*) (Grifo nosso).

[...] Torna o aprendizado não um lazer, mas torna mais fácil, porque ele associa a essa ideia do lazer. [...] *trazer coisas mais leves para fazer uma discussão de uma teoria talvez mais pesada* (*Catherine*) (Grifo nosso).

A gente escuta reclamações dos alunos de professores que se limitam a ser muito teóricos [...] aquela história só de slide [...]. Quando não, só ler artigo, ler artigo. [...] Não consegue intercalar um momento de quebra dentro do processo de ensino-aprendizagem. [...]. *É preciso ter um momento de quebra* [...]. Quando noto que está cansativo, trago meu exemplo e conto uma história, forçando a risada. Olho a plateia e [...] faço alguma coisa para acordar todo mundo [...] (*Gisela*) (Grifo nosso).

A gente tem que conseguir trabalhar de maneira lúdica com os alunos [...] O ensino superior não é só sala de aula, né [...]. Se você olha só o ensino superior sala, aula, aulistas [...]. Ali dentro *a seriedade, regras, normas, notas e faltas*. Mas, a nossa prática pedagógica de ensino não se encerra ali. Eu acho que ela nem começa ali (*Elvis*) (Grifo nosso).

Chama a atenção nas citações o uso das palavras “quebra”, “pesada” e “leveza”. A quebra, na verdade, seria uma ruptura com uma forma de se ensinar mais séria e normatizada, como expressa por *Elvis*. E caberia às vivências do lazer essa responsabilidade. Portanto, novamente: a incorporação do lazer aqui é um meio para se alcançar um fim, que seja o descanso, um maior aprendizado, uma incorporação de teorias. Ou seja, o lazer deveria estar a serviço de algo numa lógica hierárquica em que a instrução dos conteúdos seria o objetivo primário. Ao lazer se reconhece a “leveza”, talvez uma forma semântica de o associar à diversão. Mas, ainda é possível considerar que os professores percebem o lazer numa lógica mais recreativa do que propriamente do lazer.

Isso porque se percebe que, no espaço da sala de aula, o docente é, em geral, o proponente de atividades, isto é, há uma *demarcação* de papéis *a priori*, bem como há uma demarcação do tempo entre atividades tidas como “lúdicas” e ações ordinárias de instrução. Assim, os estudantes ficariam relegados a um papel de reprodutores de diretrizes apontadas pelo educador. Além disso, se notam que muitas atividades propostas acabam por ser um pouco mais descontextualizadas, isto é, não guardariam relações nem com as especificidades culturais dos estudantes, tampouco com aspectos do Turismo, como se observa num exemplo a seguir: “[...], às vezes a sala tá muito parada, aí eu digo: ‘vamos brincar de morto e vivo’ [...]” (*Mara*).

Essa “quebra” ou pausa nas atividades ordinárias de instrução, em geral, centradas em textos escritos e aulas orais, tende a reforçar uma lógica dicotômica ao pensar o lazer, ao não o perceber em muitos instantes do contexto de ensino-aprendizagem. Essa lógica dicotômica que fragmenta o lazer a momentos pontuais geralmente induzidos pelo docente favorece que manifestações desse fenômeno tendam a ser invisibilizadas ou tida como “não existentes” (GOMES, 2014, p. 7).

Ainda que se reconheça a importância do brincar na educação, uma manifestação da ludicidade, o que se coloca é que esse tipo de prática não ataca o cerne, que é uma educação no turismo geralmente cansativa e desestimulante. Elementos do lazer, ao serem pinçados, acabam por estar presentes, porém como um paliativo, como uma ferramenta secundária e, em geral, são confundidos com práticas mais recreativas do que vivências pautadas na ludicidade e que guardariam consigo a criticidade e valores, como a solidariedade, a interculturalidade e o cooperativismo em detrimento da individualidade, da competição e dos estereótipos.

Importa considerar que o jogo, as dinâmicas, o audiovisual e as viagens não são, por si só, vivências de lazer, como discutido ao longo do capítulo 3. Antes, a compreensão dos participantes perante aquela experiência é determinante para se perceber se ali há sentidos construídos em torno do lazer ou não. Por parte do professor, se nota, às vezes, essa impossibilidade em compreender o lazer em um contexto mais situado (como na sala de aula) e em diálogo com os demais sujeitos participantes das aulas, como no depoimento de *Renan* acerca da correlação audiovisual e lazer. Por outro turno, há casos, como de *Mara*, que, ao procurar brincar, parece muito mais constranger os alunos a uma obrigação.

Esse constrangimento pode ser identificado num enunciado mencionado por ela mesma, quando da reação dos discentes à brincadeira do “morto-vivo”: “Ah, não, professora!”. Desse modo, esta pesquisa reconhece que, geralmente, apenas uma perspectiva, nesse caso, a docente, é contemplada em relação à incorporação de elementos do lazer nas graduações em Turismo. Entretanto, adotar esse prisma não impede de considerar a hipótese de que os estudantes podem ter percepções diferentes do docente em relação às propostas do professor. E é importante reconhecer isso, seja por falas, por gestos ou por intermédio de avaliações, pois, assim, se valoriza que os acadêmicos apresentem soluções criativas, propostas a seu modo, articulando o lazer à educação.

E, nesse sentido, docentes que dão maior liberdade para que os futuros turismólogos criem, a partir de conteúdos do Turismo, formas mais vivazes de construir conhecimentos, relatam bons retornos. Ainda que as diretrizes das atividades sejam dadas pelo educador, a forma de serem construídas permite que aspectos da imaginação e da criatividade dos estudantes venham à tona. Nesse grupo, se percebe *Dylan*, *Dorin*, *Cecília* e *Keaton* com produções de vídeos, e *Will*, com uma atividade centrada na teatralização, ao passo que *Scarlett* e *José*, mediante propostas com *podcasts*, demonstram espanto com o resultado obtido e com a satisfação dos graduandos. Em suma:

Torna-se essencial revalorizar a educação não somente como um processo de transmissão de conhecimentos, ampliando sua compreensão ao ser entendida como problematização, construção e criação de conhecimentos pelo/para o próprio educando (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 140).

Mediante a citação e pelos depoimentos dos respondentes, em que pese haver discentes com dificuldades, parece haver um campo fértil para se valorizar mais o audiovisual e o próprio lazer nas graduações em turismo, também como uma forma de estimular maior protagonismo estudantil. Entretanto, para isso, emerge a necessidade de maior reflexão sobre o tema, sobretudo ao problematizar o lazer e o audiovisual junto a docentes do ensino superior.

Por fim, importa salientar que os docentes se dividiram entre perceber uma espécie de qualificação do lazer dos universitários a partir do audiovisual. Aproximadamente metade afirmou não identificar algum desdobramento futuro a partir das exposições. Já a outra metade aproximadamente percebe duas condutas dos graduandos.

A primeira, menos comum, é o interesse de universitários por aprofundar os conhecimentos sobre audiovisual e turismo. Esses discentes procuravam os professores para serem seus respectivos orientadores, seja na graduação, seja na pós-graduação. Isso foi levantado por *Catherine*, *Dylan*, *Javier* e *Will*. Mediante essa informação, reflete-se que, caso houvesse um maior número de projetos de pesquisa envolvendo as temáticas do audiovisual e turismo, provavelmente haveria demanda por parte dos estudantes.

Já um outro tipo de impacto do audiovisual junto aos discentes é a mudança de hábitos. Se *Michael* revela perceber alterações nos hábitos alimentares,

*Catherine, Cecília, e Isa* vislumbram que parte dos educandos passa a vivenciar novas possibilidades do lazer a partir do audiovisual. Mas, dois depoimentos dignos de nota são os de *Scarlett e Elvis*.

A docente finaliza sua entrevista carregando a esperança de que ações envolvendo o ensino do turismo e o audiovisual provoquem mudanças nos estudantes, da mesma forma que ela foi impactada na graduação, a ponto de carregar métodos aprendidos numa disciplina há cerca de vinte anos para os dias atuais: ““Quem sabe esses vídeos que a gente passa também marcam os alunos de alguma maneira, né?”. Já o segundo depoimento parece ser antes uma afirmativa: “Mas, depois, os estudantes no mestrado e no doutorado, me falam: “nossa, professor, você foi um dos poucos que passou aqueles materiais.”

Ademais, figuras relacionadas aos temas do lazer e das redes sociais foram mencionadas por professores, como *Dylan, Naomi, Luciana, Mira* com vistas a compartilhar material audiovisual. Mediante a enunciação sobretudo do *Facebook, Instagram e Twitter* se notou que uma das possibilidades de uso do audiovisual é a consulta de conteúdos postados nessas redes sociais. Inclusive, outras duas professoras que articulam o audiovisual e as redes sociais defendem a importância que essas plataformas possuem, ainda que *Haley e Cecília* tenham críticas a um uso descompromissado por parte dos discentes. Se a primeira, ao notar um uso de *smartphones* durante a aula, pede que os discentes consultem essas plataformas para fins didáticos, a segunda procuraria “enriquecer” o uso: ““Vamos usar isso para estudar?”. Ele não deixa de ser só lúdico, mas que também seja construtivo”.

### 5.3.1 Os silenciamentos concernentes ao tema do lazer

É possível perceber alguns silenciamentos relativos ao lazer a partir das entrevistas.

Um primeiro aspecto digno de nota é concernente à exclusão de espaços universitários tradicionalmente ligados ao tema, como a cantina, o centro acadêmico e outros pontos de encontro dos discentes. Embora a menção à “cantina” tenha sido feita uma vez, esse tipo de associação foi algo raro ao longo dos depoimentos dos professores. E, no que tange à figura das visitas técnicas, atividade exercida fora dos limites das universidades, também se vislumbra certa ausência de referências a vivências de lazer realizadas durante essas viagens. Tais invisibilizações parecem

estar assentadas em lógicas cartesianas que vinculam às práticas e espaços acadêmicos à trabalho e/ou estudo, obliterando, assim, a visualização de fenômenos outros nesses ambientes.

Outro ponto que pode ser mencionado neste item é referente à não presença de vivências de lazer dos universitários, para além daquelas citadas, relativas ao audiovisual e/ou uso de redes sociais. A impressão que se tem é a de que não há um conhecimento mais agudo das experiências de lazer dos discentes, sobretudo aquelas relativas a outros interesses, tais como o esporte, atividades manuais e/ou artísticas.

Um item já mencionado anteriormente, porém digno de ser retomado, é referente ao silenciamento da ludicidade nos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em Turismo. Reconhecendo ser essa categoria um tipo de linguagem afeiçoada à possibilidade de se vivenciar emoções e experiências que suscitem novos sentimentos, a não presença dela como uma possibilidade na educação superior em Turismo parece legar a ela uma posição de subalternidade, na medida em que, sem sua presença, uma lógica de ensino tradicional lúgubre, centrada nos conteúdos e no professor, acaba por ser reiterada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, este trabalho realizou um levantamento histórico dos cursos de turismo no Brasil, porém procurando sinalizar os desafios didático-pedagógicos existentes na área. Se observou que, embora os desafios atuais sejam diferentes daqueles problemas vigentes nas décadas de 1970 a 1990, ainda existem dificuldades para se viabilizar um melhor ensino na área do Turismo.

Se, anteriormente, havia escassez de professores capacitados e uma oferta de cursos irregular, que, em poucos anos, saltou de poucos cursos para dezenas de graduações, na atualidade se percebe um outro panorama. Hoje em dia, parece haver uma oferta de cursos de graduação em Turismo próxima a um certo equilíbrio, em que se vislumbra um papel de maior destaque das universidades públicas, sobretudo ao oferecerem cursos de bacharelados. Já instituições privadas de ensino, que tinham primazia na oferta de cursos até o começo do século XXI, apresentaram recuo na quantidade de cursos disponíveis, disponibilizando, hoje em dia, uma gama maior de cursos tecnológicos e, também de maneira crescente, cursos na modalidade a distância.

Outros desafios para o ensino na área de turismo e que foram percebidos ao longo desta investigação seriam a incompatibilidade entre aquilo que é ensinado nas instituições de ensino e as demandas concretas existentes no mercado de trabalho. Em que pese não ser positivo que as instituições de ensino se rendam a exigências unilaterais do mercado, tal indicativo pode sinalizar haver pouco diálogo entre os entes e, tal como se percebeu ao longo do capítulo, existir uma gama de docentes que se propõe a ensinar conteúdos não experienciados pelo próprio educador ao longo de sua trajetória ou carreira profissional.

Há de se considerar ainda que um problema vivenciado pelos docentes na atualidade é relativo à sobrecarga de trabalho. Se, de um ponto de vista mais amplo, o trabalho “invadiria” outras esferas da vida, como o lazer e as vivências familiares, provocando, assim, certo esgotamento, há, no âmbito institucional da universidade, uma lógica também desafiadora. Isso porque o educador é acometido por uma série de cargos e encargos que exigem significativa parcela de tempo de dedicação, minimizando, assim, o tempo para um melhor preparo enquanto docente.

Se debateu também, ao longo do segundo capítulo, que nem sempre a formação didático-pedagógica do docente de turismo é devidamente garantida no

meio acadêmico, na medida em que a estrutura da pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, tende a restringir a formação docente aos estágios supervisionados de 300 horas ao longo dos cursos. Todavia, foi discutido que a formação docente não é algo restrito ao espaço universitário, havendo relevância de outras experiências do cotidiano para a formação dos educadores, inclusive aquelas relativas ao lazer, na medida em que, tal como se observou, muitos professores de turismo têm nos tempos de lazer instantes privilegiados para sua formação, especialmente ao ter contato com produções audiovisuais que, mais tarde, seriam utilizadas em sala de aula.

Quanto ao lazer, embora ele se faça presente nas Diretrizes Curriculares para Bacharelados de Turismo no Brasil, nota-se que essa presença é um tanto quanto difusa. Isso se dá pela pouca clareza conceitual do lazer ao longo do documento, visto que ele é citado ora como recreação, ora como entretenimento. Tal questão parece grave, na medida em que essa diretriz tende a ser replicada nos cursos de graduação em Turismo, não só invisibilizando o estudo consistente do lazer, como também induzindo a uma formação que privilegie a recreação ou o entretenimento.

Como se observou, um segundo prejuízo desse estado de coisas é minimizar o potencial do lazer no âmbito da educação. Diferentemente do que se constatou ao se analisar as Diretrizes Curriculares e alguns trabalhos que se debruçaram a compreender o tema nos cursos superiores de Turismo, o lazer nos cursos de graduação em Turismo não se restringe à uma disciplina de fundamentos do lazer. Tampouco estaria circunscrito a atividades orientadas. Antes, tenderia a ser algo que se faça presente transversalmente em todo o curso de graduação, cujas experiências e sentidos percebidos sobre o fenômeno pudessem ser construídas em parceria entre educandos e educadores.

Na sequência, no decorrer do capítulo 3, esta pesquisa se debruçou a examinar compreensões acerca do entretenimento e do audiovisual, se posicionando favoravelmente a uma leitura crítica, porém, sem julgamentos de valor *a priori*, de vivências de lazer ligadas ao consumo. Isso porque, após um debate teórico, se observou que os sujeitos, ou melhor, a audiência, não é passiva, tampouco homogênea. Existem leituras e interpretações do mundo e da realidade contidas nas imagens, que, nem sempre, são assimiladas pelas pessoas tal como eventualmente almejadas pelos produtores. Antes, há um movimento de reflexão,



apropriação e entendimento das produções capazes de “subverter” certas intencionalidades almeçadas.

Tal como se percebeu ao longo do capítulo, muitas análises céticas em relação ao consumo e ao lazer decorrem geralmente de generalizações em relação aos sujeitos. Parte das análises acerca dos temas, inclusive contemporâneas, se filiam a concepções defendidas por estudiosos da Escola de Frankfurt, cuja maioria dos teóricos se vinculava a pressupostos do Marxismo. Todavia, mediante trabalhos ligados à Antropologia, à Educação, aos Estudos do Lazer e à Sociologia, foi possível constatar, sobretudo no contexto latino-americano, que há evidências capazes de atestar a existência de releituras e ressignificações dos indivíduos frente aos conteúdos audiovisuais aos quais são expostos, amenizando, dessa maneira, uma leitura que tenda a associar os consumidores como seres alienados. Desse modo, se chegou à conclusão de que o consumo carrega consigo matrizes socioculturais da sociedade e, antes que condená-lo, é necessário compreendê-lo, inclusive diferenciando-o da prática do consumismo.

Ainda no que tange à questão do consumo, é importante destacar que o mercado audiovisual brasileiro se encontra, nos últimos anos, em processo de reconfiguração. Se o setor cinematográfico viveu momentos de crescimento nos últimos anos, há, na atualidade, incertezas em decorrência da Pandemia da COVID-19, que provocou o adiamento de lançamentos, o fechamento de salas e a demissão de trabalhadores ligados ao setor. Por outro lado, se as plataformas de *streaming* já vinham gozando de bom momento antes das medidas restritivas impostas pela doença do coronavírus, nota-se uma ascensão vertiginosa dos lucros dessas empresas durante os meses de maior isolamento social decorrentes dessa enfermidade.

A tese, na segunda metade do terceiro capítulo, procura suscitar o debate acerca do turismo induzido por filmes, na medida em que, como se observa, há similaridades entre o turismo e o audiovisual. Até porque ambos se pautariam em imagens, se assentariam fortemente no campo dos “serviços”, bem como seriam manifestações culturais. Nesse sentido, não deixa de ser curioso, que, embora o turismo induzido por filmes seja um segmento crescente em diversos países no mundo, há, no Brasil, uma descontinuidade em relação ao segmento quando se observam as políticas públicas da área.

Se o Ministério do Turismo lança diretrizes para o segmento em 2007, há a descontinuidade dessa iniciativa na sequência, sobretudo a supressão de um grupo de trabalho técnico acerca do turismo e audiovisual no Governo de Jair Messias Bolsonaro. É oportuno observar ainda que, ao longo desta investigação, se observou não só uma descontinuidade no campo das políticas públicas relativas ao turismo induzido por filmes, como também um desmonte nas iniciativas governamentais em relação ao setor audiovisual. Como um dos vários momentos mais dramáticos dos últimos anos passíveis de menção, eis que se tem o fechamento da Cinemateca Brasileira, em São Paulo, inviabilizando, dentre outras possibilidades, o acesso a milhares de produções cinematográficas e televisivas, que se constituem em parte importante do patrimônio cultural do país.

Paradoxalmente à oscilação do poder público no Brasil nos últimos anos em relação ao turismo induzido por filmes, há um conjunto de iniciativas pontuais relacionadas ao segmento. Se, de um lado, os festivais de cinema se consolidam em sua capacidade de atrair visitantes, por outro turno, alguns destinos no Brasil procuram se situar expoentes desse tipo de turismo.

Já o capítulo de análise trouxe consigo um conjunto de situações relativas aos usos do audiovisual nos cursos de graduação em Turismo.

Como se observou, a despeito do audiovisual se fazer presente nas práticas didático-pedagógicas dos docentes nos contextos investigados, a abordagem de aspectos constituintes (roteiro, som, figurinos, fotografia, etc.) das produções audiovisuais é praticamente inexistente. Some-se a isso haver um silenciamento concernente ao turismo induzido por filmes nas graduações de turismo do Brasil.

Quanto aos dados propriamente ditos, se notou uma dualidade na prática dos professores: por um lado, um amplo uso de textos escritos; de outro, críticas a esse recurso, que quase sempre alicerça seminários, avaliações e resenhas. E, nesse ínterim, se observou que o audiovisual, quando usado, geralmente está associado a produções textuais escritas, seja antes, geralmente artigos científicos destacados para a aula, seja posteriormente, por meio da feitura de resumos e exercícios. A presença do texto escrito é também percebida no tratamento dado pelos docentes em relação às próprias produções audiovisuais, usualmente por meio de roteiros que orientam a análise e, naturalmente, direcionam o olhar.

Também se observou que muitos professores encaram as disciplinas como instâncias estratégicas de sua prática docente. Como se observou, o uso do

audiovisual basicamente ficou circunscrito à esfera do ensino na graduação, com raras iniciativas no campo da extensão. Aliás, as disciplinas foram lembradas por alguns docentes como um ambiente importante para o aprendizado de métodos capazes de melhor problematizar as produções audiovisuais no turismo.

O audiovisual nas graduações em Turismo geralmente é percebido, do ponto de vista da criação de conteúdo, a pequenos vídeos realizados pelos discentes e, do ponto de vista da exibição, o uso de documentários, séries, filmes e vídeos sobretudo do *YouTube*. Um outro fator observado foi a tendência de diminuir o tempo das produções exibidas, face à compressão do período das disciplinas e a uma percepção mais ou menos geral quanto à baixa capacidade de concentração dos discentes.

Quanto aos fins visados, o ensejo por ilustrar conteúdos, bem como o anseio por motivar os docentes, foram os objetivos mais predominantes, denotando, quase sempre, que caberia ao audiovisual uma posição de um anteparo, de um suporte, de um apoio. E tal recorrência minimiza as chances de ele ser entendido como um material com um fim em si mesmo, isto é, também detentor de conteúdos passíveis de valoração, e não apenas um meio capaz de exemplificar dados aspectos teóricos do turismo previamente selecionados para se problematizar.

Além disso, se visualizou uma opção, quanto às produções audiovisuais, de privilegiar produções estrangeiras, sobretudo norte-americanas e europeias. Como debatido, se percebeu um risco de que determinadas visões eurocêntricas e hegemônicas, eventualmente retratadas nas obras, possam ser naturalizadas na prática docente, na medida em que não há um tratamento mais acurado de aspectos constitutivos das obras.

As principais dificuldades encontradas pelos educadores para se adotar produções audiovisuais consistem na infraestrutura existentes nas instituições, especialmente as restrições quanto ao uso de equipamentos. Além disso, se identificou certo receio de alguns educadores em relação ao uso desse recurso, ao passo que, no ensino remoto, a dificuldade de conexão à internet por parte do futuro turismólogo foi o maior entrave.

Em relação aos estudantes, em que pese alguns trechos em que eram retratados como sujeitos cujas aptidões e conhecimentos deveriam ser valorizados, suas vivências de lazer, em outros instantes, eram questionadas.

No que tange ao lazer, se percebeu uma ambiguidade: se é tido como algo relevante, acaba por ser evitado, nas práticas estudadas, de elementos da recreação, como o papel central do professor, atividades descontextualizadas e um tanto quanto acríticas, e uma postura funcionalista no uso. Além disso, se notou que os docentes lançam mão de dinâmicas, brincadeiras e jogos em situações de ensino que, por vezes, reforçam não só o caráter funcional desse aspecto, como também de um engessamento de tempo e espaço, haja vista que os discentes têm pouco espaço criativo.

Alguns professores de turismo percebem desdobramentos junto aos acadêmicos a partir de ações envolvendo o audiovisual na graduação. Alguns discentes realizam trabalhos acadêmicos a partir das abordagens vivenciadas em sala de aula; já outros, relatam agradecimento pelas dinâmicas audiovisuais, na medida em que passaram a ter ou mais curiosidade quanto a produções sobretudo fílmicas, ou modificaram hábitos.

E, no que concerne à pandemia, ressalta-se que ela afetou profundamente não apenas o trabalho dos discentes, como também o cotidiano docente. Isso causou transtornos, como uma baixa participação nas aulas remotas, dificuldades de acesso, um certo sofrimento em decorrência das atividades virtuais por parte dos educadores e, principalmente, uma diminuição do uso de material audiovisual, geralmente relegado, no ensino remoto, a atividades complementares da disciplina.

Uma vez identificado um conjunto de desafios, tal como observado ao longo de toda esta investigação, é possível apresentar algumas sugestões capazes de minimizar problemas relativos a algumas das discussões realizadas.

No âmbito das disciplinas, seria oportuno que os formulários que especificam a ementa e o conteúdo programático pudessem conter um campo ligado às "referências audiovisuais" em sua constituição, transcendendo assim as referências bibliográficas. Todavia, sugere-se que o preenchimento desse item não seja obrigatório.

Além disso, outra sugestão é relativa ao processo de formação do docente. Ainda que se reconheça a importância de experiências de cunho pessoal para esse processo de amadurecimento, propõe-se que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* contivessem disciplinas optativas ligadas ou à "Didática e/ou metodologias na educação superior" ou uma disciplina optativa sobre "audiovisual no ensino superior. Pode-se, ainda, pensar em uma disciplina, como "ludicidade e ensino superior".

Essas alternativas visariam favorecer não só uma reflexão, mas também um aprimoramento de aspectos didático-pedagógicos do pós-graduando, o preparando melhor para, no futuro, ingressar na docência.

No caso de haver cursos de pós-graduação que carregam interface com o turismo, sugere-se também haver uma disciplina optativa sobre Audiovisual e Turismo, como forma de sensibilizar os estudantes não apenas para a interface entre as áreas, mas, também, favorecer a reflexão sobre o turismo induzido de filmes. Esse segmento, embora marcado pela descontinuidade no campo das políticas públicas brasileiras, carrega crescente importância no cenário do turismo no mundo e já conta, no país, com iniciativas ligadas a festivais, destinos turísticos voltados ao segmento e *film-comissions*.

Outrossim, se recomenda que os programas de pós-graduação criem canais no YouTube e/ou em redes sociais, caso ainda não disponham dessa ferramenta, visando a produção e a difusão de vídeos curtos, visando a aproximação e diálogo com os interessados, sejam eles estudantes e professores de diferentes níveis de ensino, profissionais ou pessoas da sociedade em geral. Em linguagem mais acessível, vários públicos poderiam conhecer as importantes pesquisas levadas a efeito pela comunidade acadêmica.

Por fim, é relevante salientar as limitações desta pesquisa. Primeiramente, nota-se que seria possível estabelecer um conjunto de comparações quanto ao uso do audiovisual em cursos de graduação em Turismo de outros países, sobretudo na América Latina, com vistas a enriquecer os resultados obtidos. Reconhece-se também a grande dificuldade em se identificar docentes da iniciativa privada aptos a contribuir com a investigação, algo que poderia ter sido minimizado, quiçá, com uma coleta de dados realizada anteriormente, ao longo do ano de 2020, momento possivelmente mais indicado para se contactá-los, diferentemente sobretudo do período pós-Carnaval de 2021, instante em que estavam no início de mais um semestre remoto, compreensivelmente cansados.

Além disso, parece necessário considerar que investigações futuras possam se debruçar sobre aspectos que podem ser mais aprofundados no que tange à discussão do audiovisual nos cursos de graduação em Turismo: averiguar objetivos quanto ao uso do audiovisual dentre um conjunto mais extenso de docentes, sobretudo de cursos tecnológicos e de instituições privadas. Seria interessante caso pesquisas futuras conseguissem identificar como os discentes reagem ao

audiovisual nos cursos de graduação, sobretudo ao procurar perceber as reações e percepções por intermédio de investigações que permitam uma análise ao longo do processo e de mais perto, tal como visualizado por estudos da Antropologia.

## REFERÊNCIAS

- ABRASCE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SHOPPING CENTERS. **Abrasce em números**. 2018. Disponível em: <https://abrasce.com.br/>. Acesso em: 14 set. 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. ANCINE. **Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro 2017**. Disponível em: [https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/anuario\\_2017.pdf](https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/anuario_2017.pdf). Acesso em: 14 set. 2019.
- AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. ANCINE. **Mercado audiovisual brasileiro**. 2018. Disponível em: <https://oca.ancine.gov.br/mercado-audiovisual-brasileiro>. Acesso em: 17 set. 2019.
- AKBULUT, Onur; EKIN, Yakin. Perceptions and attitudes of local people toward film tourism within the context of place attachment a study in Mugla Province – Turkey. **Estudios y Perspectivas en Turismo**, v.27, p. 276 – 293, 2018.
- ALBUQUERQUE, Karol. **Brasil bate recorde em consumo de vídeos em 2020**. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/03/04/cinema-e-streaming/brasil-bate-recorde-em-consumo-de-videos-em-2020/>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- ALMEIDA, Valéria Teresa Moreira de. **Lazer e engajamento no trabalho em docentes-pesquisadores de universidades federais**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belo Horizonte, 2016.
- ARROYO, Miguel. Uma Celebração da Colheita. *In*: TEIXEIRA, Inês; LOPES, José Miguel. (Orgs.). **A Escola vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p.117 – 126.
- ASTORINO, Cláudia Maria. Cinema e Turismo. **Revista Turismo em Análise**, v. 30, n. 3, p. 539-561, 20 dez. 2019.
- AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos**. Oeiras: Celta, 1998.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- BARRIOPEDRO, Estela Núñez; LÓPEZ, Josué Rufíz; RIPOLL, Rafael Ravina. La creatividad en el sector turístico americano y europeo: caso Croacia. **RETOS – Revista de Ciencias de la Administración y Economía**, v. 8, n.15, abril-septiembre, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BBC. **Coronavírus**: os negócios globais que conseguiram crescer durante a pandemia. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52671200>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BECKER, Howard Saul. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BEETON, Sue. **Film-induced Tourism**. Clevedon: Channel View Publications, 2005.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNHEIM, Carlos T.; CHAUI, Marilena S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da Conferência sobre ensino superior. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2018.

BERTON, Marina; USTÁRROZ, Carina; COSTA, Bruna. Ludicidade e turismo: um jogo para apresentar roteiros de turismo gastronômico na cidade de Pelotas. **Applied Tourism**, v. 1, n.3, dez. 2016.

BORELLI, Silvia Helena Simões. Telenovelas brasileiras: balanços e perspectivas. São Paulo, **Perspec.**, v. 15, n. 3, p. 29-36, jul. 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392001000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392001000300005&lng=en&nrm=iso). Aceso em 14 fev. 2021.

BOSCH, Tanja. Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. **Communicatio**, v. 35, n. 2, p. 185-200, nov. 2009.

BOTELHO, Marina Alvarenga. Por uma pedagogia do olhar: o cinema brasileiro como possibilidade estética na formação inicial de professores. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, 2014.

BOVO, Cassiano Ricardo Martines. Utilização de dinâmicas no ensino superior à distância: algumas Propostas. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 8, n. 1, p. 12-23, jan./jun. 2015.



BRASIL. CRETELLA JÚNIOR, José. Constituição. **Constituição brasileira, 1988**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988. 185p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 3**, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12880-cursos-superiores-de-tecnologia> . Acesso 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 13**, de 24 de novembro de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13_06.pdf) . Acesso 15 abr. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394,1996.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Estudo de sinergia e desenvolvimento entre as indústrias do turismo & audiovisual brasileiras**. Ministério do Turismo, Governo Federal, 2007a.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Cartilha turismo cinematográfico**. Ministério do Turismo, Governo Federal, 2007b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório síntese de área: artes visuais (licenciatura)**. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual. **Portaria nº 57**, de 19 de abril de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2018a. p. 15.

BRASIL. **Portaria nº 162**, de 30 de outubro de 2018 que Institui Grupo Técnico de Trabalho para a Promoção do Turismo Cinematográfico - GTT de Turismo Cinematográfico. Brasília, 2018b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório síntese de área: artes visuais (licenciatura)**. Brasília: Inep, 2019a.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.576**, de 20 de agosto de 2019. Suspende, pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias, prorrogável por igual período, os termos do Edital de Chamamento para TVs Públicas, com recursos públicos do Fundo Setorial do Audiovisual. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 ago. 2019b. p. 30.

BRASIL. MTur formaliza Grupo de Turismo Cinematográfico. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/%C3%BAltimas-not%C3%ADcias/12082-mtur-formaliza-grupo-de-turismo-cinematogr%C3%A1fico.html> . Acesso em: 01 nov. 2019b.

BRASIL. Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão. **Resposta solicitada inserida no e-SIC**. 2019c. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Relatório Consulta Pública Avançada Curso 11\_15\_55**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 19 ago. 2021a.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Grupo discutirá promoção do turismo cinematográfico no Brasil.** Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/%C3%BAtimas-not%C3%ADcias/11954-grupo-discutir%C3%A1-promo%C3%A7%C3%A3o-do-turismo-cinematogr%C3%A1fico-no-brasil.html>. Acesso em: 05 ago. 2021b.

BRASIL. **Portaria MTUR nº 3**, de 18 de fevereiro de 2021c. Brasília, 2021.

BRITO, Adriana Santos; SOUZA, Claudiane Lúcia. Relações entre ensino-aprendizagem e os desafios do bacharel em turismo na docência universitária: o caso de uma instituição de ensino superior (IES). **Revista Iberoamericana de Turismo- RITUR**, Penedo, v.8, n.1, p.74-99, Abr. 2018.

BRITO, Joao Batista. **Imagens amadas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1995.

BUSATO, Ivana Maria Saes; RODRIGUES, Izabelle Cristina Garcia; GARCIA, Ivana de França. Metodologia ativa: a utilização do lúdico na educação superior EAD. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Anais...** 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/4757.pdf>. Acesso em: 24 de ago. 2020.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMPO, Lorena; BREA, José Antonio; GONZÁLEZ, Elisa Alén. El turismo cinematográfico como tipología emergente del turismo cultural. **Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v.12, p.159-171, 2014.

CAMPOS, João Lucas; GOMES, Christianne Luce; FONSECA, Juliara Lopes. Atuação das Film Commissions da Região Sudeste do Brasil: interfaces com o turismo cinematográfico. **Marketing & Tourism Review**, v. 5, n. 1, 2020. DOI: 10.29149/mtr.v5i1.5882. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/mtr/article/view/5882>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997a.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997b.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARNEIRO, Raquel. **Cinemas fechados levam indicado ao Oscar 'Druk' para o streaming no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/cinemas-fechados-levam-indicado-ao-oscar-druk-para-o-streaming-no-brasil/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. O Skype na pesquisa pós-colonial: reinvenções de um pesquisador “estrangeiro”. **Periferia: educação, cultura e comunicação**. Rio de Janeiro, v.8, n.1, 2016.

CARVALHO, Pedro. **União virá novamente buscar as chaves da Cinemateca na sexta-feira**. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/uniao-vira-novamente-buscar-as-chaves-da-cinemateca-na-sexta-feira>. Acesso em: 07 ago. 2020.

CARVALHO, Renata Coppieters O. de; VIEIRA, Salete; VIANA, Moisés dos Santos. **Visitas técnicas: ensino-aprendizagem no curso de Turismo**. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 9. São Paulo, 2012.

CASTRO, Fernanda Meneses de Miranda Castro; LIMA, Dayseanne Teles. Cultura digital, turismo e novos instrumentos pedagógicos: um relato de experiência sobre o blog comportamento do consumidor no turismo. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3., 2012, Cachoeira. **Anais...** 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Org.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. 2. ed. rev. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 603 - 616, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/871>. Acesso em: 13 abr. 2017.

CLEMENTE JÚNIOR, Sérgio. Um exemplo do uso do cinema como ferramenta de observação teórica em hospitalidade: Lilo & Stitch (Walt Disney). **Revista de Graduação USP**, v. 2, n. 3, p. 201-207, 22 dez. 2017.

CNN. Indústria do cinema é uma das mais afetadas pela crise do novo coronavírus. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/2020/05/10/industria-do-cinema-e-uma-das-mais-afetadas-pela-crise-do-coronavirus>. Acesso em: 04 ago. 2020.

COAN, Emerson IKE. O domínio do entretenimento na contemporaneidade. **Revista Ação midiática - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura**, v.2, n.2, 2012.

COHEN, Jean. Promotion of overseas tourism through media fiction. In: JOSEPH, W.B.; MOUTINHO, L.; VERNON, I. R. (Eds.), **Tourism services marketing: advances in theory and practice conference series**, 2. Florida: Academy of Marketing Science, University of Miami, 1986. p.229-237.

COOPER, Chris.; SHEPERD, Rebecca.; WESTLAKE, John. **Educando os educadores em Turismo**. Manual de educação em Turismo e Hospitalidade. São Paulo: Rocca, 2001.

CORREIO DO ESTADO. **Diretoria da Ancine será transferida para Brasília**. Disponível em: <https://www.correiadoestado.com.br/arte-e-cultura/diretoria-da-ancine-sera-transferida-para-brasilia/357127/>. Acesso em: 07 nov. 2019.

COUTO, Lígia. Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Estado de educação no Brasil: o caso do ensino em turismo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29. Brasília: Intercom, 2006. **Anais...** Brasília: Intercom, 2006.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

ESCADA de cena do filme 'Coringa' vira ponto turístico em Nova York. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/turismo/escada-de-cena-do-filme-coringa-vira-ponto-turistico-em-nova-york-1.2249088>. Acesso em: 28 out. 2019.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Aspectos de um discurso empresarial. *In*: CARRIERI, Alexandre de Pádua *et al.* (Orgs.). **Análise do discurso em discursos organizacionais**. Curitiba: Ed. Juruá, 2009. p. 45-52.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Interdiscurso e intradiscurso: da teoria à metodologia. *In*: MENDES, Eliana Amarante Mendonça; BENN-IBLER, Veronika; OLIVEIRA, Paulo Mota. (Org.). **O novo milênio**: interfaces linguísticas e literárias. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. v.1. p. 31-37.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Interdiscurso, intradiscurso e leitura: o caso de *Germinal*. *In*: MARI, Hugo; MELLO, Renato de; MACHADO, Ida, Lúcia. (Org.). **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: NAD - Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 241-287.

FERNANDES, Rodrigo. **Globoplay cresce durante a pandemia**. 24 dez. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/12/globoplay-cresce-durante-a-pandemia-veja-os-conteudos-mais-assistidos.ghhtml>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FERREIRA, Helena Catão Henriques; FONSECA FILHO, Ari da Silva. Dilemas, expectativas e perspectivas sobre o ensino superior de Turismo e Hospitalidade em tempos de Covid-19. **Revista Acadêmica Observatório de Inovação do Turismo**, p. 29-49, dez. 2020. ISSN 1980-6965. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/raoit/article/view/6658/3345>. Acesso em: 11 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/raoit.v14n4.6658>.

FILM B. **Público do cinema nacional 2018 supera o de 2017**. 2009. Acesso em: <http://www.filmeb.com.br/noticias/publico-dos-nacionais-ja-supera-2017>. Acesso em: 16 set. 2019.

FIORIN, José. Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2009a.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-165, Jun. 2009b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517106X2009000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517106X2009000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35 maio/ago., 2007.

FONSECA, Juliara Lopes. **Velho Chico**: da narrativa audiovisual ao turismo de telenovelas em Pirapora (MG). Tese (doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1947/1688>. Acesso em: 25 maio 2019.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca; BENÍCIO-MELLO, Sérgio. Entrevista com John Urry. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 47, p. 201-219, jan.- jun., 2011.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca. A favela que se vê e que se vende: reflexões e polêmicas em torno de um destino turístico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 22, n. 65, 2007.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca; NAME, Leo. Como ser estrangeiro no Rio: paisagens cariocas no cinema brasileiro e norte-americano contemporâneo. **Estudos Históricos**, n. 31, p. 201-219, 2003.

FRIDMAN, Luís Carlos. Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. **Hist. cienc. Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 353-375, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010459701999000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459701999000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2017.

GABLER, Neal. **Vida, o filme**: como o entretenimento conquistou a realidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GALVÃO, Pedro. Festivais de cinema on-line contabilizam recorde de público. **Estado de Minas**. 24 jun. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/06/24/interna\\_cultura,1159356/festivais-de-cinema-on-line-contabilizam-recorde-de-publico.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/06/24/interna_cultura,1159356/festivais-de-cinema-on-line-contabilizam-recorde-de-publico.shtml). Acesso em: 01 ago. 2020.

GASTAL, Susana. **Turismo, imagens e imaginários**. São Paulo: Aleph, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

GOMES, Christianne Luce. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. **Periódico Itinerarium**, v. 1, p. 1-18, 2008a.

GOMES, Christianne Luce. Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b.

GOMES, Christianne Luce, RAMOS, Alicia Maricel Oliveira, e SEREJO, Hilton Fabiano Boaventura. (2010) "Conhecimentos sobre o lazer nos cursos de Graduação em Turismo de Minas Gerais", *Revista Turismo em Análise*, 21(2), p. 357-380.

GOMES, Christianne Luce. Estudos do Lazer e geopolítica do conhecimento. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 14, n. 3, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2011.762>.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **RBEL - Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 1 n. 1, jan./abr. 2014.

GOMES, Christianne Luce. Lazer e Cinema: Representações das mulheres em filmes latino-americanos contemporâneos. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 19, n. 4, p. 60-81, 2016.

GOMES, Christianne Luce. Lazer e Cinema. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 22, n. 2, p. 193-217, 23 jun. 2019.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes Latino-americanos do Lazer/Horizontes Latinoamericanos del ocio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, Christianne Luce; SOUZA, Tatiana Roberta de; CÂNDIDO, Junia Gontijo, CRUZ, Ticiane Flávia Martins da Cruz. Lazer, turismo e formação profissional: refletindo sobre o lazer no contexto dos cursos de graduação em turismo de Minas Gerais. *In*: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 6. São Paulo, SP, 2009.

GUIMARÃES, Valéria Lima; CATRAMBY, Teresa; MORAES, Cláudia Correia de Almeida; SOARES, Carlos Alberto Lidízia. A pandemia COVID-19 e a educação superior em Turismo no Estado do Rio de Janeiro (Brasil): notas preliminares de pesquisa. **Rosa dos Ventos Turismo e Hospitalidade**, v.12, n.3 (Especial Covid-19), p.1-18, 2020.

GUNN, Clare A. **Vacationscape: designing tourist regions**: Washington: Taylor & Francis, 1972.

GURGEL, Geraldo. **MTur formaliza Grupo de Turismo Cinematográfico**. 2008. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/%C3%BAltimas-not%C3%ADcias/12082-mtur-formaliza-grupo-de-turismo-cinematogr%C3%A1fico.html>. Acesso 10 jul. 2020.

HENZ, Aline Patrícia; LEITE, Fabiana Calçada; ANJOS, Francisco Antônio. **Refletindo as políticas públicas para o Turismo: uma retrospectiva brasileira desde a década de 60**. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL – SEMINTUR, 6. Caxias do Sul, 2010.

HOFFMANN, Nicole Beate. **On-location film-induced tourism: success and sustainability**. Dissertação. University of Pretoria: Heritage and cultural tourism, Department of Historical and Heritage Studies, 2015.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **Cinema e educação: diálogo possível**. Dissertação (Mestrado). Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

HUDSON, Simon; RITCHIE, J. R. Brent. Promoting destinations via film tourism: an empirical identification of supporting marketing initiatives. **Journal of Travel Research**, v.44, p.387-396, May 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo**. 2015. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/cursos/graduacao/Tecnologia-em-Gestao-de->

Turismo/documentos/Plano%20CURSO TURISMO2015.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo na modalidade presencial**. 2014. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/tecnologia/tecnologia-em-gestao-doturismo/at\\_download/coursePlanPrev](https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/tecnologia/tecnologia-em-gestao-doturismo/at_download/coursePlanPrev). Acesso em: 28 set. 2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**: 2018. Brasília: INEP, 2018.

JUSTUS, Muchiri Murithi; KIETI, Damiannah M.; NTHIGA, Rita W. Effect of stereotypes created by movies on the satisfaction of tourists with movie induced tourism. **African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure**, v.7, n.4, 2018.

KAYAK. **Novelas brasileiras impulsionam o turismo**. 1 de agosto de 2018. Disponível em: <https://diariodoturismo.com.br/novelas-brasileiras-impulsionam-o-turismo/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LAMPERT, Adriana. **Festival de Cinema movimentado Gramado**. Porto Alegre: Jornal do Comércio. 12 ago. 2019.

LARA, Luiz Fernando. O ensino da Administração nos cursos de Turismo no Brasil e a formação do turismólogo. **Turismo - Visão e Ação**, v.12, n.3, p. 227-298, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Denise. **Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LEIVA, João; MEIRELLES, Ricardo (org.). **Cultura nas capitais**: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte. Rio de Janeiro: 17 Street Produção Editorial, 2018.

LIMA, Lunnie Imamura de. Lazer e entretenimento em *shoppings centers*. **Revista eletrônica dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis**. Revista n.1, Jan./Jul., 2009. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-cc-adm/pdf/n1/LAZER-E-ENTRETENIMENTO-EM-SHOPPING-CENTERS.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

LIMA, Ohanna Sampaio Figueira de; ROSA, Sara Maduro; SANT'ANNA, Eduardo Silva; SILVA, Eryl Maria de Carvalho e Silva. Gamificação em metodologia científica: a percepção de discentes de turismo sobre o uso do Kahoot! **WEBSEMINÁRIO ANPTUR**, 2020. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/17/1915.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.



LOPES, Rafael; NOGUEIRA, Wilson; BAPTISTA, Maria. Luiza Cardinale. Imaginário, cinema e turismo: uma viagem por clichês culturais associados ao Brasil, no Filme Rio 2. **Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade**, v. 9, n. 3, p. 377-388, 2017.

MACIONIS, Niki. **Understanding the film-induced tourist**. In: FROST, Warwick; CROY, Glen; BEETON, Sue (org). INTERNATIONAL TOURISM AND MEDIA CONFERENCE PROCEEDINGS. 24th-26th. 2004. Melbourne: Tourism Research Unit, Monash University, 2004. p. 86- 97.

MAFFESOLI, Michel. **O imaginário é uma realidade**. **Revista Famecos**, Publicação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 74-82, 2001.

MAGALHÃES, Vanessa Dias. **A Importância do cinema como lazer popular e as suas formas de inclusão**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2015.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MANCINI, Lorena Angélica; COSTA, Michele Leandro da; GUILLEN, Sonia Maria Carrasco. O ensino do turismo através do cinema. **Turismo & Sociedade**, Curitiba, v. 10, n. 3, p. 1-22, set. - dez. 2017.

MARCELINO, Thays de Oliveira; CATRAMBY, Tereza Cristina Viveiros. A formação em turismo no Estado do Rio de Janeiro: análises de matrizes curriculares, habilidades e competências. In: SEMINTUR JR., 5, Caxias do Sul/RS. Disponível em: [https://www.uces.br/site/midia/arquivos/a\\_formacao\\_em\\_turismo.pdf](https://www.uces.br/site/midia/arquivos/a_formacao_em_turismo.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Marcelo de Souza. Críticas ao modelo hierarquizado de cultura: por um projeto de democracia cultural para as políticas culturais públicas. **Revista de Estudos Sociais** [Online], n.53, Jul. 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9240>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MATIAS, Marlene. **Turismo: formação e profissionalização**. São Paulo: Manole, 2002.

MATIAS, Marlene. Turismo: o ensino de graduação no Brasil. **Turismo & Sociedade**, Curitiba, v.5, n.1, p. 58-81, abr. 2012.

MAZUI, Guilherme. **'Se não puder ter filtro, nós extinguiremos a Ancine'**, diz Bolsonaro. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/19/se-nao-puder-ter-filtro-nos-extinguiremos-a-ancine-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. **Imagens educativas do cinema**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Os usos culturais da cultura. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. *In: Turismo: espaço, paisagem e cultura*. 1996. Disponível em: [http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/cinema\\_art\\_enarel01.pdf](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/cinema_art_enarel01.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.

MIRANDA, Eduardo. Sem recursos da Ancine, pequenos cinemas podem fechar no Rio devido à pandemia. **Brasil de Fato**. 21 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/21/sem-recursos-da-ancine-pequenos-cinemas-podem-fechar-no-rio-devido-a-pandemia>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MONTARDO, Sandra Portella. Entrevista com Patrick Tacussel. Porto Alegre: **Revista Famecos**: Publicação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, n.31, p. 7-11, 2006.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschky. **Lazer e formação cultural**: uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá. Tese (Doutorado). Programa da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Flávio Martins. **Cineturismo**. São Paulo: Aleph, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes; DINIZ, Margareth; BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. O cinema na universidade: pelas mãos dos/as professores/as. *In: TEXEIRA et al.* (Org.). **Telas da docência**: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL DA AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Dados Gerais do Mercado Audiovisual Brasileiro 2002 a 2018**. Disponível em: <https://oca.ancine.gov.br/mercado-audiovisual-brasileiro>. Acesso em: 20 set. 2019.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

OROZCO GÓMEZ, Guilherme. Mídia, recepção e educação. Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Famecos**, Porto Alegre, v. 5, n. 26, p. 16-23, 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guilherme. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. *In*: MORAES, Dênis. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2006. p. 81 –98.

PAIVA, André Ricardo Noborikawa; ROSSI, Carla; CHIAVENATO, Daniele. **O impacto econômico do setor audiovisual brasileiro**. São Paulo: Motion Picture Association América Latina, 2016.

PANOSSO NETTO, Alexandre. **Filosofia do turismo**: teoria e epistemologia. São Paulo: Aleph, 2005.

PELLEGRIN, Anna de. Espaço de Lazer. *In*: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico de lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Cap. 16, p. 73-74.

PEQUENO, Edilene Adelino. **Ensino superior em Turismo**: uma análise da relação dos cursos acadêmicos de Turismo da cidade do Natal-RN e o mercado de trabalho na percepção dos egressos dos anos de 2009 e 2010. Dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação em turismo Mestrado em turismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PEREIRA NETO, Francisco Samuel; SCHMIDLIN, Iraci de Oliveira Moraes. Turismo induzido por filmes: a imagem do nordeste propagada pelo cinema brasileiro no ponto de vista do estudante de cinema no Ceará. **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**, v. 2, n. 2, p. 1-31, 2013.

PETERS, Jan Marie Lambert. **A educação cinematográfica**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), 1961. (Coleção UNESCO II).

PIMENTA, Durcelina Ereni Pimenta. Docência on-line. Ser professor em cursos de Turismo à distância. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

PIRES, Maria da Conceição; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n. 127, p. 607-616, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

PRATT, Stephen. The Borat effect: film-induced tourism gone wrong. **Tourism Economics**, v. 21, n.5, p. 977-993, 2015.

PRISCO, Luiz. Audiência de streaming cresce 20% durante pandemia do coronavírus. **Metrópoles**, 12 mai. 2020. Disponível em:

<https://www.metropoles.com/entretenimento/audiencia-de-streaming-cresce-20-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 03 ago. 2020.

PRYJMA, Marielda Ferreira. A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

QUINTANILHA, Luis. Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er65-00249.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

QUIRINO, Thalyta Machado Froés; CAMPOS, Carmen Cristina Viegas; OSHIMA, Rosemary Midori Sugita. O uso de jogos no ensino superior como estratégia pedagógica. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 9, n.22, Edição Temática. SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO - SNTDE, 2, 2017.

RAMOS, Maria da Graça Gomes; GARCIA, Tania Elisa Morales; HALLAL, Dalila Rosa; MÜLLER, Dalila. Ensino superior em turismo no Brasil: da expansão à diversificação. **Tourism & Management Studies**, Universidade do Algarve Faro, Portugal, v.1, p. 777-786, 2011.

REJOWSKI, Mirian. Ensino em turismo no Brasil: reflexões sobre a realidade do ensino de graduação de 1971 a 2000. *In*: REJOWSKI, Mirian; BARRETO, Margarita (orgs). **Turismo: interfaces, desafios e incertezas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001. cap.3. p. 47-56.

RODRIGUES, Leonardo. **Marighella tem lançamento adiado por não conseguir cumprir trâmites na Ancine**. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/12/marighella-tem-lancamento-cancelado-por-problemas-na-liberacao-de-verbos.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso 13 ago. 2020.

ROELSH, Stefan. **The experiences of film location tourists**. Clevedon, UK: Channel View Publications, 2009. (Aspects of tourism, 42). Disponível em: <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?k=9781845411220>. Acesso em: 6 set. 2019.

ROLIM, Liz Cintra. **Educação e lazer, a aprendizagem permanente**. São Paulo: Ática, 1989.

ROSCOE, Beatriz. **Netflix tem lucro líquido de US\$ 1,7 bilhão no 1º trimestre de 2021**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/netflix-tem-lucro-liquido-de-us-17-bilhao-no-1o-trimestre-de-2021/#:~:text=Compartilhe-,Netflix%20tem%20lucro%20l%C3%ADquido%20de%20US%24%201%2C7%20bilh%C3%A3o,no%201%2%BA%20trimestre%20de%202021&text=A%20Netflix%20teve%20lucro%20l%C3%ADquido,ao%20mesmo%20per%C3%ADodo%20de%202020>. Acesso em :28 abr. 2021.

ROSSINI, Miriam de Souza. **As marcas do passado**: o filme histórico como efeito de real. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

RUSCHMANN, Doris. **Turismo no Brasil**: análise e tendências. Barueri: Manole, 2002.

SCHERER, Angelo Luís; FARIAS, Josefa Gomes de. Uso da rede social Facebook como ferramenta de ensino-aprendizagem em cursos de ensino superior. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, n. 1, 2018.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier. **Licere**, Belo Horizonte, v.2, n.6, p.23-31, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1468/1029>. Acesso em: 03 set. 2020.

SERAFIM, Lubiane; CATRAMBY, Teresa; OLIVEIRA, Carlyle de. Educação para turismo e hospitalidade urbana: introduzindo conceitos por meio de jogos pedagógicos. **Revista Turismo & Desenvolvimento**, n.27/28, p. 1831 – 1840, 2017.

SEREJO, Hiton Fabiano Boaventura. O lazer e a formação profissional em turismo no nível superior. **Licere** - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 6, n. 2, p.11, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil. Dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SHANI, Amir; WANG, Simon Hudson Youcheng; MORENO, Gil Sergio. Impacts of a historical film on the destination image of South America. **Journal of Vacation Marketing**, v.15, n. 3, p. 229–42, Jul. 2009.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da; DAVI, Tania Nunes. O recurso cinematográfico como ferramenta em sala de aula. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.14, p.23-36, 2012. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/cadernos/article/view/162>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SILVA, Luana; HOLANDA, Luciana; LEAL, Sérgio Rodrigues. Inserção dos turismólogos brasileiros no mercado de trabalho. **Revista Turismo em Análise**, v. 29, n. 3, p. 506-524, 23 out. 2019.

SILVA, Rejane dos Santos; MOREIRA, Glauber Lima; PERINOTTO, André. RIANI, Costa. Turismo e cinema: uma viagem pelos filmes 'Diários de motocicleta' e 'Sob o sol da Toscana'. **TURYDES** (Málaga), v. 6, p. 1-19, 2013.

SINGH, Kamal; BEST, Gary. **Film-induced tourism**: motivations of visitors to the hobbiton movie set as featured in The Lord of The Rings. *In*: FROST, Warwick; CROY, Glen; BEETON, Sue (Editors). INTERNATIONAL TOURISM AND MEDIA

CONFERENCE PROCEEDINGS. 24th-26th November 2004. Melbourne: Tourism Research Unit, Monash University. p.98-111, 2004.

SIQUEIRA, Denise da Costa O.; FREITAS, Ricardo F. Espetáculo. *In*: GOMES, Christianne Luce. (Org.) **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 75-80.

SOGAYAR, Roberta Leme; REJOWSKI, Mirian. Ensino superior em turismo em busca de novos paradigmas educacionais: problemas, desafios e forças de pressão. **Turismo, Visão e Ação**, v.13, n.3, p.282-298, 2011.

SOPRANA, Paula. 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet na pandemia do coronavírus. 16 maio 2020. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de-70-milhoes-no-brasil-tem-acesso-precario-a-internet-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 03 set. 2020.

SORANO, Vitor. **Bolsonaro transfere Secretaria de Cultura para Ministério do Turismo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/11/07/bolsonaro-transfere-secretaria-de-cultura-para-ministerio-do-turismo.ghtml>. Acesso em: 07 nov. de 2019.

SOUSA, André Lacerda Batista de; GONÇALVES, Salete. Os planos de ensino da disciplina Lazer nos cursos de Turismo: um estudo nas instituições de ensino superior da cidade de Natal. SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 6. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, UAM, 2009.

SOUZA, Adrielle Lopes de; ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenolia Christina Campos. A precarização do lazer docente frente às demandas do mundo do trabalho. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20, 2017. **Anais...** Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

TAVARES, Amanda; ARAUJO, Valéria; OLIVEIRA, Patricia Whebber Souza de. Cabaceiras/PB, a Roliúde Nordestina: cinema como impulsionador turístico. *In*: SEMINÁRIO DA ANPTUR, 12., 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro *et al.* (Orgs.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel. **A escola vai ao cinema**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOLDO, Giordano Schmitz; LOPES, Fernando Dias. Cinema como arte ou entretenimento: uma visão de seus realizadores e a estrutura organizacional de suas produtoras. **REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 167-190, Aug. 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141323112017000200167&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141323112017000200167&lng=en&nrm=iso).

TRENTIN, Fabia.; SILVA, Eryl Maria de Carvalho. Motivos para escolha do Curso de Turismo. **Turismo: Visão e Ação**, v. 12, n. 2, art. 4, p. 204-215, 2010.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **A sociedade pós-industrial e o profissional em turismo**. Campinas: Papyrus, 1998.

TRIGO, Luiz Gonzaga. Godoi. **Entretenimento: uma crítica aberta**. São Paulo: Senac, 2003.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

VELOSO, Marcelo Parreira. **Visita técnica: disciplina curricular para os cursos de Turismo**. 2003. Monografia (Especialização em Docência e Pesquisa em Turismo e Hospitalidade) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

VIANA, Marger da Conceição Ventura. **O cinema na sala de aula e a formação de professores de matemática**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2010.

VIANNA, Filipi Damasceno. A era da tecnologia exige nova educação. **Mundo Jovem**, ano 47, n.396, maio, 2009.

VILA, Noelia Araújo Y. De la economía de experiencias al turismo experiencial. Las series de ficción como creadoras de experiencias e inductoras a la visita de destinos turísticos. **PASOS**. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, v.13, n.4, 2015.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n.44, 2014.

WERNECK Natasha. **Retrospectiva 2020: séries e filmes Netflix mais assistidos por brasileiros**. 2020. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/series-e-tv/2020/12/10/noticias-series-e-tv,265869/retrospectiva-2020-series-e-filmes-netflix-mais-assistidos-por-brasileiros.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2021.

WERNECK, Christianne Luce; STOPPA, Edmur. Antônio; ISAYAMA, Helder Ferreira. **Lazer e mercado**. Campinas: Papyrus, 2001.

WHYTE, William Foote. **Sociedade da esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

XAVIER, Ismael. Análise fílmica em artigos científicos. **Canal Revista Significação**. 19 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQ2W87EUzjs>. Acesso em: 03 ago. 2021.

## REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

13 REASONS WHY. Direção: Tom McCarthy. Estados Unidos: Paramount Television, 2017.

1917. Direção: Sam Mendes. Reino Unido/Estados Unidos: Universal Studios, 2019.

220 VOLTS. Direção: André Pellenz Alonquel Uchôa. Brasil: Migdal Filmes, 2020.

A FESTA DE BABETTE. Direção: Gabriel Axel. Dinamarca: Just Betzer, Bo Christensen, 1987.

AEROPORTO. Estados Unidos: National Geographic, 2018.

ALBERGUE ESPANHOL. Direção: Cédric Klapisch. França/Espanha: Bruno Levy, 2002.

AMAZÔNIA DESCONHECIDA. Direção: Eduardo Rajabally, Daniel Augusto. Brasil: Gullane e Grifa Filmes, 2013.

AMOR SEM ESCALAS. Direção: Jason Reitman. Estados Unidos: Paramount, 2009.

ANAHY DE LAS MISIONES. Direção: Sérgio Silva. Brasil: M. Schmiedt Produções, 1997.

ASSASSINATO EM GODSFORD PARK. Direção: Robert Altman. Reino Unido: Chicagofilms, 2001.

BABEL. Direção: Alejandro González Iñárritu. Estados Unidos, França, México: Jon Kilik, Steve Golin, Alejandro González Iñárritu, 2006.

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles. Brasil: Emilie Lesclaux, 2019.

BLACK MIRROR. Direção: Joe Wright, Jakob Verbruggen, James Hawes e Dan Trachtenberg. Reino Unido: House of Tomorrow, 2014.

BONECAS RUSSAS. Direção: Cédric Klapisch. França, Reino Unido: Matthew Justice, Bruno Levy, 2005.

BORAT: o segundo melhor repórter do glorioso país Cazaquistão viaja à América. Direção: Larry Charles. Estados Unidos/Reino Unido: 20th Century Fox, 2006.

BYE-BYE BARCELONA. Direção: Eduardo Chibás. Espanha, 2014.

CANNIBAL TOURS. Direção: Dennis O'Rourke. Austrália, 1998.

CIDADE DE DEUS. Direção: Fernando Meirelles, Kátia Lund. Brasil: Globo Filmes, 2002.



CIDADE INVISÍVEL. Direção: Júlia Pacheco Jordão. Brasil: Netflix, 2021.

CINEMA, ASPIRINAS E URUBUS. Direção: Marcelo Gomes. Brasil: REC Produtores Associados; Dezenove Som e Imagens, 2005.

CONSÓRCIO EUROPA, Severiano Ribeiro Quanta, 1997.

DIÁRIOS DE MOTOCICLETA. Direção: Walter Salles. Alemanha, Argentina, Brasil, Chile, Peru, Estados Unidos, França, 2004.

DOCTOR WHO. Direção: Nida Manzoor, Emma Sullivan, Jamie Magnus Stone e Lee Haven Jones. Reino Unido: BBC Studios, 2019.

EL TURISMO ES UM GRAN INVENTO. Direção: Pedro Lazaga. Espanha: Pedro Masó, 1968.

ELIZABETH. Direção: Shekhar Kapur. Reino Unido: Working Title Films, 1998.

EM BUSCA DE UM LUGAR COMUM. Direção: Felipe Schultz Mussel. Brasil: ArtHouse, 2012.

ENCONTRO DE AMOR. Direção: Wayne Wang. Estados Unidos: Revolution Studios; Hughes Entertainment, 2002.

ENCONTROS E DESENCONTROS. Direção: Sofia Coppola. Estados Unidos, Japão: Sofia Coppola; Ross Katz, 2003.

ENTRE DOIS AMORES. Direção: Sydney Pollack. Produção: Sydney Pollack. Estados Unidos: Universal, 1985.

FRIENDS. Direção: David Crane e Marta Kauffman. Estados Unidos: Bright/Kauffman/Crane Productions, Warner Bros. Television, 2004.

FUN IN ACAPULCO. Direção: Richard Thorpe. Estados Unidos: Paramount Pictures Studios, Hal Wallis Productions, 1963.

GAROTAS DO ABC. Direção: Carlos Reichenbach. Brasil: Sara Silveira, 2004.

GERMINAL. Direção: Claude Berri. França: Versátil, 1993.

GRAND HOTEL. Direção: Demián Bichir, Paul Kurta, Robert D. Simon e Sara Saedi. Estados Unidos: Disney-ABC Domestic Television, 2019.

HITCH - CONSELHEIRO AMOROSO. Direção: Andy Tennant. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2005.

IF IT'S TUESDAY, THIS MUST BE BELGIUM. Direção: Mel Stuart. Estados Unidos: Stan Margulies, 1969.

ILHA DAS FLORES. Direção: Jorge Furtado. Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989.

JOGO DA IMITAÇÃO. Direção: Morten Tyldum. Estados Unidos/Reino Unido: Black Bear Pictures Bristol Automotive, 2014.

LET'S MAKE MONEY. Direção: Erwin Wagenhofer. Áustria: Helmut Grasser Producer, 2008.

MAASAI BRANCA. Direção: Hermine Huntgeburth. Produção: Günter Rohrbach. Alemanha.

MEIA NOITE EM PARIS. Direção: Woody Allen. Estados Unidos/Espanha: Gravier Productions, Mediapro Televisió de Catalunya (TV3), 2011.

MISSÃO NO MAR VERMELHO. Direção: Gideon Raff. Estados Unidos: Bron Studios; EMJAG Productions; Shaken Not Stirred, 2019.

MR SELFRIDGE. Direção: Anthony Byrne. Reino Unido: ITV, 2013.

NA NATUREZA SELVAGEM. Direção: Sean Penn. Estados Unidos: River Road Entertainment Square One /C.I.H. Linson Film, 2007.

NAÇÃO FAST FOOD - UMA REDE DE CORRUPÇÃO. Direção: Richard Linklater. Estados Unidos: Recorded Picture Company; Participant Productions; BBC Films, 2007.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção: Eliane Caffé. Brasil: Globo Filmes, 2004.

O AUTO DA COMPADECIDA. Direção: Guel Arraes. Brasil: Globo Filmes, 2000.

O BANHEIRO DO PAPA. Direção: Enrique Fernández, César Charlone. França, Uruguai, Brasil: Elena Roux, Andrea Barata Ribeiro, Serge Catoire, Fernando Meirelles, Bel Berlinck, 2007.

O EXPERIMENTO DE MILGRAM. Direção: Michael Almereyda. Estados Unidos: Michael Almereyda, Uri Singer, Per Melita, Isen Robbins, Danny A. Abeckaser, Fabio Golombek, Aimee Schoof, 2015.

O HOMEM ELEFANTE. Direção: David Lynch. Estados Unidos, Reino Unido: Brookfilms, 1980.

O IMPOSSÍVEL. Direção: Juan Antonio Bayona. Espanha/Estados Unidos: Apaches Entertainment, Telecinco, 2012.

O NOME DA ROSA. Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Bernd Eichinger, Bernd Schaefer. Itália/Alemanha/França, 1986.

O POVO BRASILEIRO. Direção: Isa Grinspum Ferraz. Brasil, 1995.

O QUATRILHO. Direção: Fábio Barreto. Brasil: Paramount Pictures, 1995.

O SEGREDO DOS SEUS OLHOS. Direção: Juan José Campanella. Argentina, Espanha: Tornasol Films, Haddock Films, 100 Bares, 2009.

O TERMINAL. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos: Produtora: DreamWorks, 2004.

ÓCIO, LAZER E TEMPO LIVRE. Direção: Marcelo Machado. Brasil: MMTV/Sesc, 2020.

ONDE SERÁ A PRÓXIMA INVASÃO? Direção: Michael Moore. Estados Unidos: Michael Moore, Carl Deal e Tia Lessin, 2015.

ORFEU. Direção: Cacá Diegues. Brasil: Globo Filmes, 1999.

PARA ROMA COM AMOR. Direção: Woody Allen. Estados Unidos/Itália: Medusa Produzione/ Gravier Productions, 2012.

PARADISE LOVE. Direção: Ulrich Seidl. Alemanha/França: Ulrich Seidl, 2012.

PARASITA. Direção: Bong Joon-ho. Coreia do Sul: Barunson E&A Corp, 2019.

PEQUENA MISS SUNSHINE. Direção: Jonathan Dayton/Valerie Faris. Estados Unidos: Fox Searchlight Pictures, 2006.

PONTO DE MUTAÇÃO. Direção: Bernt Amadeus Capra. Estados Unidos: Adrianna A. J. Cohen, 1990.

PROMAKHOS (THE FIRST LINE). Direção: John Voorhees, Coerte Voorhees. Grécia: John Voorhees, Coerte Voorhees, 2014.

QUEM SE IMPORTA. Direção: Mara Mourão. Brasil: Mamo Filmes e Grifa Filmes, 2014.

RIO 2. Direção: Carlos Saldanha. Produção: Bruce Anderson; John C. Donkin. Estados Unidos: BlueSky, 2014.

SINTONIA. Direção: KondZilla. Brasil: Netflix, 2019.

SURPLUS: terrorized into being consumers. Direção: Erik Gandini. Suécia: ATMO, 2003.

TARJA BRANCA. Direção: Cacau Rhoden. Brasil: Instituto Alana/ Maria Farinha Filmes, 2014.

TIGRE BRANCO. Direção: Ramin Bahrani. Índia: Ramin Bahrani, Mukul Deora, 2021.

TROPA DE ELITE. Direção: José Padilha. Brasil: Globo Filmes, 2007.

TURISTA, VAI TE EMBORA. Direção: Antje Christ. Portugal: Christ Media, 2017.

TURISTAS. Direção: John Stockwell. Produção: John Stockwell, Todd Wagner, Mark Cuban. Estados Unidos: Paris Filmes, 2006.

VICKY CRISTINA BARCELONA. Direção: Woody Allen. Estados Unidos/Espanha: Letty Aronson, Stephen Tenenbaum, Gareth Wiley, 2008.

VIOLAÇÃO DE PRIVACIDADE. Direção: Omar Naim. Estados Unidos: Nick Wechsler, 2004.