

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL SUL RIO-GRANDENSE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

**AUDIOVISUAL: possibilidade do seu uso como recurso na sala de aula da educação
básica**

José Luis Oliveira Alves

Prof^a. Dr^a. Denise Silveira

Pelotas-RS

2017

JOSE LUIS OLIVEIRA ALVES

**AUDIOVISUAL: possibilidade do seu uso como recurso na sala de aula da educação
básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-riograndense – IFSUL, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia.

PELOTAS

2017

JOSE LUIS OLIVEIRA ALVES

**AUDIOVISUAL: possibilidade do seu uso como recurso na sala de aula da educação
básica**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Silveira – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sul-rio-grandense - IFSUL (Orientadora)

Prof^a Dra. Ana Paula Cunha - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sul-rio-grandense - IFSUL

Prof^a Dra. Rosane da Silveira Alves - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof^a Dr. Michael Kerr - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

DEDICATÓRIA

A minha esposa, Luciana e meu filho João Victor, pelo amor e, principalmente, por estarem presentes incondicionalmente em todos os momentos desta conquista, sendo inspiração para que não descreditasse neste sonho. A minha orientadora, Denise Silveira, que sempre foi referencia de apoio, carinho e sabedoria.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por se fazer presença viva em muitas pessoas
que sempre fizeram observações de estímulo e carinho.

Agradeço a minha família, que com carinho e paciência, sempre estiveram ao meu
lado nesta trajetória, incentivando-me e compreendendo o significado deste momento.

Aos meus pais pelo dom da vida.

Ao Programa de Pós-graduação: Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, por
acolher minha solicitação por um prazo maior, através da coordenação da época da

Professora Doutora Ana Paula Cunha.

A todos do colegiado, a secretaria o meu muito obrigado.

Resumo

O presente estudo apresenta um olhar reflexivo sobre a compreensão da percepção dos professores frente a utilização do audiovisuais em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na educação básica. A pesquisa buscou uma compreensão a partir de uma perspectiva que valoriza as posições dos professores em face a utilização ou não do audiovisual, como um recurso em sala de aula. Compreendendo a importância do papel do professor e das instituições de ensino no desenvolvimento de novas práticas aliadas aos novos recursos disponíveis através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscamos investigar como os professores percebem e vivenciam esta prática em suas atividades didático-pedagógicas. Para tanto, foram escolhidos sujeitos - professores da Educação Básica – que atuam em duas escolas: Colégio Gonzaga e Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter. Estes sujeitos participaram de uma entrevista semiestruturada, narrando suas experiências e vivências nas práticas e do cotidiano. Como método para análise dos dados coletados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011), a qual permitiu obter como resultado três categorias: identifica o que é o audiovisual, acredita no uso de tecnologias na sala de aula embora não faça uso; os professores reconhecem o valor do audiovisual, colocam em seu planejamento, quando não fazem uso é em função do excesso de trabalho e falta de estrutura física nas escolas e os estudantes são receptivos e valorizam o trabalho dos professores que usam o audiovisual ou outra tecnologia em sala de aula. Tais categorias foram construídas pela interlocução entre o pesquisador, a entrevista semiestruturada dos sujeitos e os teóricos que dialogam sobre esses conceitos. Encontramos trabalhos que indicam a presença do audiovisual nas escolas, através da produção de estudantes, o que pode ser um indicador de que a Escola não está inerte aos avanços tecnológicos nem as problemáticas da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisual – prática didático-pedagógica – tecnologia - recurso

Abstract

The present study shows an reflexive eye to the comprehension of the perception of the teachers front the utilization of the audiovisual in classroom how a auxiliary recourse in the practice didactic-pedagogical in the basic education. The search looked for a comprehension starting from a perspective that valorizes the position of the teachers in face the utilization or not the audiovisual, how a recourse in classroom. Comprising the importance of the role of the teacher and the institutions of tutorship in the development of new practices allies to new means at hand through of a search about approach qualitative, we look for to investigate how the teachers perceive and experience this practice in their activities didactic-pedagogical. For that were selected people – instructor of basic education – that acts in two schools: School Gonzaga and the State School of High School Adolfo Fetter. These subjects participated of a interview semistructured, narrating their experiences in practices of the everyday. How method to analyze the data collected, we used the Discursive Textual Analysis (DTA) proposed by Moraes e Galiazzi (2011), which allowed to get the result of three categories: identify what is the audiovisual, believes in the use of technologies in the classroom although do not use; the teachers knows the value of the audiovisual, put in their planning, when they don't use it is because of the excess of work and the absence of physic structure in the schools and the students are receptive and valorize the work of the teachers who use audiovisual or another technology in classroom. Such categories was built by the interlocution between the searcher, the interview semistructured by the subjects and the theoretical that dialogues about these concepts. We found works that indicates the presence of audiovisual in the schools, through the production of the students, what can be an indicator that the School is not immune to the technological advances nor to the problems of society.

KEY-WORDS: Audiovisual – didactic-pedagogic practice – technology – recourse

Siglas

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

NUTES - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde

CLATES - Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional

NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação

SEI - Secretaria Especial de Informática

PNI - Política Nacional de Informática

MEC - Ministério da Educação

CNPq - Centro Nacional de Pesquisa

EDUCOM - Educação e Computador

CENIFOR - Centro de Informática Educativa

FUNTEVÊ - Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

SEINF - Secretaria de Informática

PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa

PRONINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

SEED - Secretaria de Educação a Distância

UAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Assuntos utilizados para a pesquisa

Tabela 2 – Dissertações selecionadas no Banco de Teses da Capes

Tabela 03 - Perfil dos sujeitos participantes da investigação – Grupo 1: professores da Rede Privada

Tabela 04 - Perfil dos sujeitos participantes da investigação – Grupo 2: professores da Rede Pública

Tabela 05 – Processo de unitarização

Tabela 06 – Esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais

Tabela 07 – Esquema da categorização

Sumário

I Introdução.....	12
II Memorial.....	16
III Estado do Conhecimento.....	22
IV O Conceito Operacional do Audiovisual nessa Pesquisa.....	35
4.1 A Evolução Tecnológica e a Sociedade.....	37
V O Audiovisual e a Educação.....	42
5.1 A Linguagem Audiovisual na Educação.....	48
5.2 Da Comunicação a Educomunicação.....	52
VI O audiovisual na sala de aula: sua prática e contribuição na formação de professores.....	56
VII Revisão Teórica – Jürgen Habermas.....	61
VIII O Caminho Percorrido.....	65
8.1 – Os Procedimentos da Coleta de Dados.....	67
8.1.1 – Entrevista Semiestruturada.....	67
8.2 – O Lócus da Pesquisa.....	69
8.3 – As Escolas participantes da Pesquisa.....	70
8.4 – Como realizei a coleta de dados.....	78
IX A análise de Dados coletados que compõe o “corpus”.....	82
X Metatextos.....	91
10.1 Metatexto da Categoria 1.....	91
10.2 Metatexto da Categoria 2.....	94
10.3 Metatexto da Categoria 3.....	98
Considerações Finais.....	102
Referências.....	106
Apêndices.....	118
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	118
Apêndice B: Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	120
Apêndice C: Unitarização.....	121
Apêndice D: A História e a Evolução do Audiovisual.....	130
Apêndice E: Arte e a Imagem.....	132
Apêndice F: A Arte Rupestre.....	133

Apêndice G: O Teatro de Sombras.....	135
Apêndice H: A Lenda.....	137
Apêndice I: A Arte Egípcia.....	137
Apêndice J: A Idade Média.....	139
Apêndice L: Idade Moderna: O Renascimento.....	142
Apêndice M: Câmera Escura.....	144
Apêndice N: A Lanterna Mágica.....	147
Apêndice O: A Fotografia.....	148
Apêndice P: O Cinematógrafo.....	151
Apêndice Q: O Cinema Sonoro.....	153
Apêndice R: O Cinema Colorido.....	155
Apêndice S: A Tecnologia Digital na Educação Brasileira: breve histórico.....	159
Anexos.....	164
Anexos A: Fotografias/Imagens.....	164

I - Introdução

A civilização democrática somente terá salvação se fizer da linguagem da imagem uma provocação à reflexão crítica, não um convite à hipnose. (U. ECO, 1997, p.367)

A minha identificação com o vídeo, ocorreu inicialmente através da experiência obtida durante a graduação em Jornalismo, na Universidade Católica de Pelotas, em 1991, que tinha no seu currículo disciplinas teóricas e práticas que possibilitavam através dos seus laboratórios de rádio, vídeo e televisão ou ainda através de parcerias com a Embrapa e com a Emater o exercício da prática acadêmica.

Como profissional estes conhecimentos teóricos e práticos foram fundamentais para desempenhar minhas atividades nas Televisões Universitárias da Fundação Universidade do Rio Grande e da UCPEL.

Na primeira Instituição de Ensino Superior - FURG -pelo fato de estar ainda em fase de estudos da implantação da Televisão Universitária, no período de 1997 - 2000os trabalhos foram direcionados para a produção de documentários e vídeos institucionais. Por tratar-se de uma Instituição de Ensino com vocação costeira, começamos pela produção de vídeos que retratássemos problemas ambientais da região. Lembro-me de dois audiovisuais nos quais tínhamos a missão de mostrar através das imagens captadas o impacto ambiental que acarretaria a pavimentação com asfalto da estrada que interliga as cidades de São José do Norte, Mostardas, Tavares a Porto Alegre.

Numa parceria entre FURG e Marinha do Rio Grande, registramos durante horas de voo de helicóptero a presença de árvores e mata que tinham nesta localidade para que o IBAMA avaliasse o tipo de espécies nativas no local e permitisse a execução da obra. No segundo, captamos imagens na praia do Cassino por ocasião de uma mancha escura “lama” que percorria uma grande extensão da praia. A partir destas gravações e coletas de material o laboratório de pesquisa da universidade realizou as análises respondendo os questionamentos que a comunidade realizava.

Na UCPEL foi um trabalho já com foco para a Televisão. Repensamos e avaliamos a sua programação, o seu papel e função tanto para a comunidade acadêmica

quanto local. Ações foram realizadas tendo em vista uma maior participação dos alunos e das escolas da instituição com programas que preenchessem uma grade de programação cujas ações contribuíssem para a aproximação do ensino, a pesquisa e a extensão da comunidade, capacitando-a para tornar-se mais reflexiva, autônoma e politizada. A produção de audiovisual educativo começou a ser realizado e passou a fazer parte tanto da programação da TV UCPEL como para ser utilizado na comunidade escolar. Esta ferramenta de comunicação, fez com que fortalecesse ainda mais minha convicção sobre o seu papel e importância no contexto do processo ensinar/aprender e na busca de **compreender a percepção dos professores frente a utilização do audiovisuais em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na educação básica.**

Se o audiovisual tem contribuições significativas a dar à Educação Básica, e acreditamos firmemente que tenha, como incontáveis exemplos já o demonstraram, então é preciso que reflitamos sobre as competências relacionadas ao seu uso em sintonia com as oportunidades e os desafios do cenário contemporâneo. (JUNIOR, 2011, p. 146)

Ao longo dos últimos anos vimos que um número significativo de pesquisas vem fazendo parte da academia. Nesta perspectiva, compreender o conhecimento como produção histórico-cultural situado e datado nas estruturas de poder vigente em cada espaço-tempo é condição vital para escapar do conhecimento como um *cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento* (FREIRE E SHOR, 1986, p. 15).

Com essa breve apresentação, meu texto seguirá a seguinte estrutura: **no segundo capítulo**, descrevo a minha história de vida, minha relação familiar e trajetória estudantil e profissional. Aqui busco nas lembranças marcas que me foram deixadas por pessoas que compartilharam as minhas angústias e conquistas.

Já no **terceiro capítulo**, percorro as teorias e conceitos através da pesquisa realizada junto a CAPES para identificar as dissertações e teses que complementam o meu objeto de investigação que é o audiovisual. O Estado do Conhecimento me possibilita ter uma visão ampla das pesquisas realizadas, pois,

[...] é um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc. (UNIVERSITAS, 2002).

No capítulo seguinte viajo no tempo e na história para resgatar como um dos elementos do audiovisual ‘a imagem’ está presente desde o homem primitivo até os dias

atuais. No compasso da evolução da sociedade e do próprio homem a imagem permeia gerações e povos sendo utilizada para registrar a presença, os costumes e as suas relações. Neste caminhar vamos observando que num primeiro momento a imagem está não só ao lado, mas insere-se nas entranhas do homem desempenhando um importante papel retratando as mais diversas expressões: emocionais, do dia-a-dia, social e política de suas épocas.

No quinto capítulo fui à busca do conceito operacional do audiovisual e a época em que este vocábulo começa a aparecer, as discussões e avaliações que começam a ser investigadas sobre o seu potencial pedagógico. A Evolução Tecnológica assume importante papel na construção das sociedades possibilitando o aprimoramento de novas manifestações artísticas mais criativas e envolventes onde cada objeto passa ter funções e a ser ferramentas nas mais diversas áreas entre elas a educação. Outro assunto abordado são As Tecnologias Digitais. Aqui o tom da reflexão está centrado no seu histórico, quais as universidades pioneiras neste assunto e quando o governo começa a criar mecanismos e políticas públicas para desenvolver a informática nas escolas do país.

Embora o audiovisual seja uma mídia de fácil acesso, gestores e docentes ainda apresentam dificuldades para incorporá-lo como um recurso educacional. **Assim percorro o sexto capítulo**, falando sobre o audiovisual e a educação. Discorremos de como a comunicação evoluiu dando origem a novos comportamentos sociais e ainda o descompasso entre o ensino e as novas tecnologias de comunicações. No aspecto das linguagens audiovisuais vemos que responde à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. Neste ensaio aluímos que todo o processo comunicativo e pedagógico passa pela linguagem e ainda a inter-relação entre comunicação e educomunicação.

No sétimo capítulo abordo a questão da presença do audiovisual na sala de aula e de como essa mídia pode ser um ótimo meio de interação na relação ensino-aprendizagem. A relação entre o professor e os meios audiovisuais, a importância de ter também uma formação sobre as potencialidades, o emprego audiovisual e a inclusão pedagógica do audiovisual no espaço didático.

O oitavo capítulo busca em Jürgen Habermas através da sua teoria da Razão Dialógica e Ação Comunicativa a fundamentação e a base para a minha reflexão sobre a utilização do audiovisual como recurso para a prática didático-pedagógica para os professores da educação básica. Na sequência verso sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos da coleta de dados, a análise de dados, o percurso metodológico, os objetivos, o problema a ser investigado.

Por fim destaco as conclusões a que chegamos nas Considerações Finais. São delineadas as reflexões sobre a contribuição da pesquisa *onde ficam evidenciados que ocorre um desconhecimento sobre o conceito e a linguagem do audiovisual e que a sua presença como recurso didático-pedagógico, auxilia na capacidade de memorização e interpretação dos assuntos de atividade de aula. Facilita a compreensão e interpretação das atividades didático-pedagógicas tendo a colaboração e apoio por parte dos alunos na sua utilização em sala de aula.* Nas Referências, relacionamos os autores que trouxeram luz a este trabalho se constituindo em fontes importantes para aprimorar os diálogos com o pesquisador. Por último, apresentamos os Apêndices (documentos complementares ao trabalho acadêmico, construídos pelo pesquisador), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pesquisa sobre a Evolução Tecnológica do Audiovisual, a Tecnologia Digital na Educação Brasileira: breve histórico, dados sobre como roteiro das entrevistas, categorias, cronograma, entre outros, além dos Anexos (informação complementar e essencial) e demais elementos nos quais buscamos informações importantes para fundamentar o texto dissertativo.

II - Memorial

A história particular de cada um de nós se entrelaça numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. É importante também frisar, por outro lado, os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento. Deste ponto de vista, o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor. (SEVERINO, 2007, p. 245).

... e tudo começa assim.

Ao iniciar este estudo vou fazer um retorno as minhas origens, a minha história e experiências, retomando uma trajetória de vida e estudo.

Sou natural de Jaguarão, cidade no Rio Grande do Sul que faz fronteira com Rio Branco, Uruguai. Nesta localidade nasci, vivi minha infância, adolescência e a fase adulta. Oriundo de uma família de 5 irmãos, sou o filho mais novo, meus pais eram orizicultores, semianalfabetos, de origem simples e passavam a maior parte do seu tempo na campanha, na localidade de Juncal, interior de Jaguarão, onde além do cultivo de hortaliças, plantavam e colhiam a cultura do arroz.

Tive uma infância vivida na maior parte do tempo em contato com as atividades desenvolvidas no campo, preparo, plantio e colheita do arroz (cultura predominante na época na região). Resgato momentos simples e marcantes desta época como o de caminhar de mãos com o meu pai pelos campos sendo arados e preparados para o plantio do arroz pelos tratores. Nestes andares, explicava-me de como aconteciam este preparo e a importância de executá-lo de forma perfeita, de deixar a “terra bem fofa” para que a semente pudesse germinar com facilidade, desenvolver-se apresentando um grão saudável e assim alcançar uma boa produtividade.

Com isso, aprendia através de uma linguagem simples, campeira advinda de um homem que não tinha estudo a maneira de preservar e cuidar da terra para que pudessemos

retirar dela o nosso sustento e também a gostar do contato com as máquinas agrícolas e a forma como transformavam o campo nativo em terra fértil, propícia para colheita de grãos.

Mesmo com todas as explicações possíveis dos meus pais de como era importante estudar para “ser alguém na vida” e não passar pelas dificuldades que eles já tinham vivido, meu sentimento era de tristeza, medo, angústia e separação por abandonar aquela vida do campo e o convívio diário com eles e com os funcionários que trabalhavam na “granja”.

Nesta fase lembro-me do papel acolhedor, gentil da minha primeira professora Ruth Tessmann, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Alcides Marques, que pacientemente me ensinou a arte de ler e a dar os primeiros passos neste novo caminhar em 1971. Lembro-me de como era carinhosa ao me ensinar a “juntar” as letras, “reunir” as palavras, fazer as primeiras leituras.

Embora existissem inicialmente os sentimentos já relatos, aos poucos, com o passar dos meses, os seus gestos e atitudes foram me conquistando e amenizando-os. Na minha família minha irmã Marlene Pereira Lessa, assumia e cumpria as tarefas mais árduas e difíceis da arte de ensinar e de “substituir” nos dias de semana meus pais, pois eles vinham somente nas sextas-feiras me buscar para passar os finais de semana com eles. Com certeza este era o dia mais esperado por mim nesta época.

Ainda hoje, quando oportunizamos um encontro, estes momentos são revisitados e ocorre-nos a lembrança de como agia quando recebia o boletim no final do ano com a palavra “aprovado” escrita. Minha lembrança neste momento em que estou fazendo esta narrativa percorre todo o trajeto que fazia diariamente ao ir para escola e que ao chegar ao final do ano após receber o boletim saía em disparada para casa gritando pela rua o nome da minha irmã “Marlene, Marlene, Marlene, eu passei, eu passei”. Ela ao perceber e ouvir os meus gritos saía ao meu encontro e nos abraçávamos na rua e dava ênfase de como foi importante ter estudado durante o ano, ter feito os temas, brincado e jogado menos futebol para estudar para as provas, etc. Com certeza estes momentos possuíam um significado muito importante na minha vida pois além de reconhecer que as recomendações faziam sentido, resumiam a vitória das dores sentidas pela separação dos meus pais, de ter deixado a vida diária do contato com eles, com o campo, animais e máquinas agrícolas que despertavam em mim um prazer e alegria muito grande.

A partir deste começo estudantil, minha convivência com meus pais passaram a ser cada vez mais somente aos finais de semana, pois em função da atividade que tinham,

passavam a semana toda na campanha e na sexta-feira vinham me buscar para passar o final de semana com eles e retomar as atividades rurais próprias da família.

Embora vivesse numa família que estimulasse e destacasse a importância dos estudos, eu não tinha a presença dos meus pais em momentos como reunião dos pais, festas e apresentações escolares. Somente no dia 7 de setembro, que era feriado, em que ocorriam os desfiles escolares é que eles vinham-me ver desfilar na Avenida 27 de janeiro.

Meu segundo colégio foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva, onde ingressei em 1975 para começar a 5ª Série. Nesta escola tive professores marcantes como o de matemática, prof. Percival Viegas com suas artimanhas para nos ensinar a gostar e a desmistificar as dificuldades que proferiam sobre sua disciplina. A professora Neusa Elaine, de português, com sua didática própria e leituras diárias; a professora de ciências Eloisa Helena, com as oficinas de ciências e, uma em especial que fazia-nos despertar para o gosto musical, através de apresentações musicais e teatrais, pela disciplina de Educação Musical.

Lembro-me ainda de uma canção, que hoje ao relatar este acontecimento descobri que a “A Goteira” é de autoria do Pe. Zezinho. Nós a entoamos durante uma apresentação do Coral alusiva as festividades de aniversário da escola e que as vezes, que especialmente em dias de chuva, canto para minha esposa e filho relembrando este momento:

*“Uma gota entrou no teto e foi caindo pela sala
outra gota acompanhou e uma goteira começou
Eu fiquei preocupado e me queixei amargamente
coloquei uma vasilha pra não ver o chão molhado*

*A chuva continuou, a goteira foi cantando
na vasilha foi caindo, acabei cantarolando
sem querer me vi sorrindo*

*Quanto pobre mais que eu, que nem tem onde morrer
mas que sua fé em Deus, ainda sabe agradecer*

*Eu passava a vida inteira - Oh, oh
reclamando contra a sorte - Oh, oh
quem não tem nada na vida - Oh, oh
não reclama nem da morte...”*

E, foi a partir deste dia que me encantei com a maestria com que um músico profissional da época que tocava a bateria. Após sua apresentação, fui conversar com ele e a partir daquele momento escolhi a bateria como um instrumento musical que iria aprender. Esta decisão me levou a participar durante toda a minha permanência nesta escola até a conclusão da 8ª série da banda do colégio, sendo sempre escolhido pelo prof. Percival, mestre da banda, como o instrumentista responsável pela troca das cadencias durante nossas apresentações.

Meu segundo grau foi no Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas, em 1983, também, tenho lindas lembranças, dos professores, dos campeonatos de futsal entre as escolas que jogávamos representando o Alberto Ribas e, de um episódio que me levou pela primeira vez como estudante para a SOE (Serviço de Orientação Educacional). Ao fechar a janela, já velha, muito deteriorada pelo tempo, deslocou um dos vidros e o mesmo acabou caindo do terceiro andar até no chão, próximo ao bar onde havia vários estudantes por ocasião do recreio.

Nesse período, ao estudar para as provas, lembro-me das minhas inquietações com relações aos métodos rígidos de ensino. Uma delas era a famosa “decoreba” que pouco nos remetia a um processo reflexivo sobre o que estávamos aprendendo. Seguindo meus estudos, no ano de 1985 vim morar em Pelotas para concluir o terceiro ano do segundo grau, no Colégio Estadual Cassiano do Nascimento.

Após concluir o segundo grau, no ano de 1986, fui estudar no cursinho pré-vestibular do Gonzaga (PUG). Neste período começou minha inquietação em escolher o curso que queria para minha vida profissional. Talvez por razões ligadas a minha história de vida ligada ao campo, com máquinas, preparo da terra, plantio, colheita, minha opção foi pelos cursos das ciências agrárias. Meu primeiro vestibular foi no final de 1986 na FUNBA (Fundação Universidade de Bagé), para o curso de agronomia. Cursei dois anos, mas por dificuldades financeiras e, por não estar gostando do curso, acabei retornando para Pelotas, em 1988, para prestar um novo vestibular e, dessa vez para Engenharia Agrícola, na UFPEL.

Ingressei no curso em 1989, permaneci por dois anos e acabei cancelando minha matrícula, por não me sentir inteiro no curso, com a alma aberta para este tipo de conteúdo. Este talvez tenha sido um dos momentos mais difíceis em minha vida, pois tinha que conversar com os meus pais, que estavam depositando sua confiança e sonho, em ter um filho engenheiro. Foi difícil dizer que estava descontente e que queria buscar outra área profissional. Foram longos meses de espera, conversas com meus irmãos e minha mãe. Num

dia de domingo, em nossa casa situada no interior da cidade, ou como dizemos aqui no sul “na campanha”, estávamos reunidos após o almoço e uma de minhas irmãs, a Maria Inês, fez a interlocução em minha defesa, junto ao meu pai, explicando-lhes minhas razões para trancar a faculdade de Engenharia Agrícola.

Para minha surpresa, meu pai, analfabeto e, muito provavelmente triste por não poder ver um filho formado na área ligado à agricultura, me abraçou e disse que o mais importante era a minha felicidade. Mas que era preciso ter clareza e certeza para a próxima decisão.

Minha escolha foi para o curso de Jornalismo e, em 1991 ingressei na UCPEL (Universidade Católica de Pelotas). Cursei dois semestres e tive que trancar a matrícula, pois como se tratava de uma universidade particular, o valor das mensalidades eram altos, então voltei para trabalhar em Jaguarão pelo período de um ano. Meus pais, não aprovaram a ideia de parar meus estudos, pelo histórico familiar nesta área, onde apenas a minha irmã mais velha, Marisa Yara, formou-se em Educação Física e, dessa forma eu deveria retomar meus estudos novamente.

Retornei para o curso em 1993 e, para ajudar com o pagamento das parcelas consegui estágio curricular no projeto do Prof. Antonio Heberlê, funcionário no setor de comunicação da Embrapa, onde era veiculado pela TV Pampa o programa Terra Sul, em parceria entre a Embrapa e a Emater/RS. Fui o primeiro estagiário remunerado da Emater/RS, ficando neste projeto até concluir o curso em 1996. Neste período tive oportunidade de conhecer e participar de todas as etapas de produção, gravação, edição e veiculação de um programa de televisão.

Depois de formado, fui indicado pelo prof. Heberlê para começar um trabalho na área de televisão na FURG, pois o reitor da época – Prof. Dr. Carlos Alberto Eiras Garcia – queria, a exemplo de outras universidades, iniciar a experiência de um Canal Universitário. Assim, fiquei por três anos trabalhando na FURG, participei de Congresso Brasileiro de TV Universitária, em 1998 na cidade de Caxias do Sul-RS. Nesse evento adquiri conhecimentos sobre a legislação, seu papel e contribuição para as Instituições de Ensino Superior. Dois anos após inaugurar a TV FURG, fui convidado a trabalhar na TV UCPEL.

Retornei para Pelotas e, diante da experiência obtida na TV FURG, comecei a implantar, juntamente com os demais funcionários, uma nova postura, sob um novo olhar que caracteriza a função e finalidade da Televisão Universitária. Inicialmente foi ampliada a programação da TV UCPEL e para isso acontecer foram abertas vagas para estagiários

remunerados e não-remunerados do Curso de Jornalismo, para as funções de: câmera *man*, repórteres, roteirista, produtor, editor, apresentador de programas de televisão e suíte master.¹

Foi neste período, a partir do contato diário com os estagiários, que tive a clareza da importância do ensino na vida de um aluno, do papel do professor no aprendizado e na preparação para prática da sua vida profissional.

Muitos questionamentos eram discutidos durante nossos exercícios e práticas diárias. Observações sobre as lacunas deixadas pelas aulas ministradas, os métodos de ensino tradicionais e ultrapassados aplicados, a falta de experiência didática de alguns professores para ministrar as aulas, faziam parte diária das nossas pautas.

Neste processo de ensino-aprendizagem, desempenhei com esses alunos os vários papéis que a troca de conhecimento requer e exige: como o de amigo, conselheiro, professor e assim partilhava experiência que havia conquistado na área. E, com essa perspectiva, parti para a realização desse curso de mestrado, pois acredito nas possibilidades da troca e construção de conhecimentos entre pessoas e a docência é um lugar para essa vivência.

Continuando esse texto, no próximo capítulo apresento o estado do conhecimento.

¹Suíte Master - sala de controle e monitoramento de imagens e som de emissoras de TV, tanto de programas gravados ou ao vivo que são veiculados e colocados no ar para os telespectadores.

III - Estado do Conhecimento

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Estar ‘vivo’, presente no processo educacional, é fundamental para se fazer leituras atualizadas, interpretá-las e reinterpretá-las de forma consciente junto a comunidade acadêmica

Ao buscar o conceito deste “estado do conhecimento”, Morosini e Fernandes (2014), nos dizem que:

[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI e FERNANDES, 2014, pag. 155)

[...] deve ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. (MOROSINI e FERNANDES, 2014, pag. 158)

O *corpus* de análise pode ser constituído a partir das buscar de: livros; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES; textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

Morosini e Fernandes (2014) destacam ainda que a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo.

Diante destas teorias e conceitos, onde procuro **compreender a percepção professores frente a utilização do audiovisuais em sala de aula como recurso auxili prática didático-pedagógica na educação básica**, realizei uma busca sobre este tema para compor este estado do conhecimento com os trabalhos que já foram realizados e com isso ampliar minha temática.

Para realizar esta tarefa pesquisei junto ao portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) órgão do Ministério da Educação que é uma fonte importante de pesquisa e consultas a artigos e dissertações, que pode ser acessado através do Portal de Periódicos da CAPES e do Banco de Teses da CAPES.

Tabela 01 – Assuntos utilizados para a pesquisa

Título pesquisado	Local	Área pesquisada	Data da pesquisa	Teses e Dissertações encontradas
O audiovisual e a educação	Banco de Teses da Capes	Educação e Comunicação	18/10/2015	30 trabalhos
O audiovisual na formação de professores	Banco de Teses da Capes	Educação e Comunicação	18/10/2015	13 trabalhos
O audiovisual como ferramenta de ensino	Banco de Teses da Capes	Educação e Comunicação	18/10/2015	5 trabalhos
A educação e o audiovisual	Banco de Teses da Capes	Educação e Comunicação	18/10/2015	18 trabalhos
A educação e o audiovisual como ferramenta de ensino	Banco de Teses da Capes	Educação e Comunicação	18/10/2015	1 trabalho

Outro detalhe a ser mencionado foi que ao efetuar os cruzamentos entre todos os trabalhos encontrados, vários se repetiam.

Para efetuar a seleção das teses que fariam parte da minha pesquisa utilizei os seguintes critérios na ordem de citação:

- 1º) Publicações a partir de 2011;
- 2º) Leitura dos títulos para descartar aqueles que não eram compatíveis com o objeto de estudo;
- 3º) Leitura de resumos e escolha dos títulos significativos.

Após a análise dos trabalhos a serem selecionados com base nos critérios mencionados, foram escolhidos 10 dissertações as quais serão apresentados nas tabelas a seguir, com a finalidade de facilitar a leitura.

Tabela 02 - Dissertações selecionadas no Banco de Teses da Capes

Título	Autor	Área do conhecimento	Instituição
O vídeo como instrumento de mediação pedagógica quando os alunos são produtores	Eduardo Chaves de Oliveira	Educação	Universidade Federal da Paraíba
Cultura Audiovisual e Formação de Educadores: possibilidades e limites em práticas educacionais	Camila Faustino Cabello	Educação	Universidade Metodista de São Paulo
As Tarefas intensivas em conhecimento na produção de conteúdo audiovisual para a Educação a Distância na perspectiva da interatividade	Cláudia Alexandra de Souza Pinto	Engenharia/Tecnologia/Gestão	Universidade Federal de Santa Catarina
Produção de Videoaulas para EAD: contribuições para o diálogo com educandos	Ian Rittmeister Mazzeu	Comunicação	Universidade Federal de São Carlos
O vídeo como recurso didático no ensino de matemática	Ana Maria da Silva	Educação em Ciências e Matemática	Universidade Federal de Goiás
Educação Audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil	Sérgio Alberto Rizzo Junior	Comunicação	Universidade de São Paulo
Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) na Educação: Professores – Mediadores – Mentores	Thais Helena de Camargo Barros	Comunicação	Universidade de São Paulo
A influência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação de Professores	Luciana Salesi	Educação	Universidade do Oeste

			Paulista
Experiência Audiovisual e Infância: em busca do que escapa ao primeiro olhar	Fernanda Lira da Silva	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro
Educação Física Escolar, Mídias e Linguagem Audiovisual: investigando possibilidades na abordagem de conteúdos	Rodrigo Cordeiro Camilo	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro

Fonte: Capes

A seguir passo a descrever as particularidades de cada um dos trabalhos selecionados:

Na primeira dissertação, Oliveira (2011), busca discutir as possibilidades do uso das mídias em sala de aula analisando as situações nas quais os alunos participam criando os vídeos. Destaca a importância do fazer educacional que além de estar em sintonia com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação deve privilegiar estas ferramentas no fazer pedagógico.

O autor acrescenta ainda o papel que a televisão possui estando uma em cada casa, casebre ou recanto deste país, onde o telespectador obtém informações, aprende, incorpora, rejeita ou resignifica opiniões e modelos de comportamento. Entre as proposições levantadas o autor destaca:

- 1) que a linguagem audiovisual faça parte da formação geral do aluno;
- 2) que o vídeo pode ser utilizado como instrumento de mediação pedagógica quando os alunos são produtores.

Segundo Oliveira (2011), durante o decorrer da pesquisa foi realizado um debate com viés crítico à cultura do consumo e ainda em oferecer e distribuir ferramentas que possibilitassem aos estudantes e professores uma leitura e uma escrita audiovisual. A metodologia de pesquisa de campo baseou-se prioritariamente na observação participante em sala de aula procurando encorajar o aprender fazendo, que foi a tônica deste projeto.

Os resultados da pesquisa originaram na criação de um vídeo pelos alunos e professores além do relato da interação entre os sujeitos da escola quando se cria uma obra fílmica ilustrando alguns elementos contidos no componente curricular de Ciências.

O autor obteve como conclusão que a escola deve ter como um dos seus propósitos a utilização das mídias, e em especial o vídeo, a partir de uma perspectiva dialógica e que a participação dos alunos neste processo pode ser entendida como uma importante ferramenta de transformação do processo educativo.

Cabello (2011), em sua dissertação “Cultura Audiovisual e Formação de Educadores: Possibilidades e Limites em Práticas Educomunicativas” buscou investigar as possibilidades e limites da utilização de práticas educomunicativas para a transposição de barreiras e a aproximação entre educadores e educandos, a partir da formação de educadores para a produção de cultura audiovisual no ambiente escolar. Este estudo contou como norteadores os teóricos pesquisadores: Paulo Freire e Henry Giroux, para conceituar educação e formação de educadores; Fernando Hernandez e Marshall McLuhan para cultura audiovisual e aos meios de comunicação; Mario Kaplún e Ismar de Oliveira Soares em relação a educomunicação.

A autora apresentou como metodologia a pesquisa-ação qualitativa tendo como base as experiências formativas para educadores voltadas para a produção de cultura audiovisual por meio de práticas educomunicativas, os formatos de vídeo, rádio e histórias em quadrinhos.

Os dados da pesquisa, segundo Cabello (2011), foram coletados através da realização de círculos de cultura, conforme a proposta de Paulo Freire, registrados em áudio, onde os sujeitos da pesquisa discutiram as impressões sobre estas experiências. Para ela, os resultados obtidos permitiram observar que só o aspecto da formação de educadores não contempla a transformação das relações no contexto escolar, mas que a fundamentação de projetos políticos-pedagógicos institucionais alinhados com a proposta educomunicativa pode ser viabilizadora destas transformações num escopo mais amplo e efetivo.

A terceira dissertação selecionada, Pinto (2011) aponta para a unificação da TV Digital Interativa (TVDi) com a televisão. De acordo com a autora com esta união espera-se ter uma mídia capaz da construção de novas ideias e conhecimentos, que poderá se tornar importante ferramenta para consolidação da sociedade do conhecimento, assim como tem sido a internet, mas com a prerrogativa de possibilitar maior inclusão social dada a presença da TV aberta no país.

Segundo Pinto (2011), a fusão da TV às tecnologias computacionais produz novas possibilidades de comunicação e educação advindas da convergência tecnológica com a introdução do conceito de t-learning. Com a gradual implantação da tecnologia digital está em

curso uma modificação no processo de produção de conteúdos audiovisuais, que podem ser adicionados de recursos interativos o que se torna oportuno uma investigação acerca das atividades intensivas em conhecimento presentes na produção de conteúdo para TVDi, com aplicabilidade em cursos na modalidade a distância.

A autora destacou que é neste sentido que a pesquisa tem como objetivo descrever os conhecimentos necessários na produção de conteúdo audiovisual interativo para educação à distância, com foco nas tarefas intensivas de conhecimento.

Sua pesquisa tem uma abordagem qualitativa e descritiva, cujas técnicas de coletas de dados utilizadas foram a revisão sistemática de literatura, a observação participante e um estudo de caso no Laboratório de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

O quarto autor selecionado, Mazzeu (2012), discute a produção de videoaulas para a Educação a Distância onde o diálogo é o elemento chave para a efetivação do processo educativo.

Segundo o autor a abordagem sobre o objeto videoaula se faz por duas vertentes complementares: os processos educativos em que ela se insere e a linguagem audiovisual com a qual é constituída. Assim, no que tange os processos educativos, os principais conceitos discutidos são o de Educação Problematizadora e Educação Bancária, num viés Freireano, e os elementos constitutivos do diálogo, teorizados por Bakhtin.

Na perspectiva da linguagem audiovisual, Mazzeu (2012) discute a questão da identificação do espectador, que é o interlocutor da videoaula. Para tal, discorreu sobre os elementos constitutivos desta linguagem, os planos, a montagem e o som, e como a combinação destes elementos gera o que Ismail Xavier tratará de opacidade e transparência do discurso audiovisual.

No final o autor apresenta o resultado da análise de um Estudo de Caso focado em uma videoaula, produzida para uma disciplina do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

A dissertação de Silva (2011), quinta autora selecionada, teve como objetivos: abordar a organização da prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio utilizando o vídeo da TV Escola; procurar compreender as influências das diretrizes de formação continuada para o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação pública no que diz respeito ao Ensino Médio; analisar as políticas públicas de formação do professor para o uso das TICs; contrapor as orientações previstas nos cursos de formação

continuada com a prática docente e verificar de que modo o professor de matemática organiza a sua prática com o vídeo.

Estes objetivos buscaram responder a seguinte questão investigativa: de que modo o professor de matemática do Ensino Médio tem organizado a prática pedagógica com o vídeo didático, a partir das diretrizes de formação de professores para o uso das TIC em sala de aula?

Segundo Silva (2011), foi realizado um movimento nas esferas educativas macro, meso e micro da prática docente quanto a utilização do vídeo na sala de aula de matemática.

Devido às características e objetivos da pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, naturalística de base empírica, valendo-se das seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: Análise Documental, Questionário, Entrevista Semi-estruturadas e Observação Participante, acompanhada de Diário de Campo, com dois grupos de indivíduos.

Com base nos resultados obtidos a autora conclui que:

Em nosso estudo, percebemos que é preciso voltar o olhar para a infra-estrutura da escola e compreender que a geração moderna que a permeia requer um ambiente educativo atual, capaz de atender a geração da tecnologia da informação e comunicação. É preciso formar o professor para utilizar o computador, a calculadora, o *software*, a *internet*, o *blog*, os *sites* de relacionamento, o vídeo, a lousa digital, ou seja, é de suma importância inserir a comunidade educativa no mundo tecnológico. (SILVA, 2011. p. 135)

A autora acrescenta ainda que a prática com o vídeo no ensino da matemática constituiu um meio didático bastante conhecido dos docentes sujeitos, mas que desconheciam as teorias que apontam as principais funções que um vídeo pode desempenhar no ensino, ou seja, as particularidades para a projeção, tais como: distância, ângulo de visão, disposição, tamanho da tela e atividades complementares após o uso do audiovisual. Para Silva (2011),

[...] essas são informações que devem fazer parte na pauta dos cursos referentes à utilização do audiovisual na educação, em qualquer nível de ensino. Outro aspecto que consideramos importante é a presença de um especialista em matemática na equipe de professores formadores do Núcleo de Tecnologia Educacional da Unidade Regional de Educação de Balsas. (SILVA, 2011. P.139)

Em síntese, a autora constatou que os professores de matemática, sujeitos desta pesquisa, acreditam que o vídeo seja uma ferramenta didática capaz de motivar, tornar o ambiente da aula mais participativo e um espaço de ensino-aprendizagem da matemática diferenciado da abordagem tradicional.

Contudo, percebemos também que parte deles não participou de cursos de formação que os habilitassem para tal. Verificamos, ainda, a necessidade de alavancar debates relativos à inserção das TIC pelos professores de matemática do Ensino Médio e fomentar discussões acerca da formação continuada que direcione o professor a planejar sua prática com o uso do vídeo de forma adequada nos conteúdos curriculares. (SILVA, 2011.p. 140)

Junior (2011), o sexto autor, destaca que o trabalho apresenta um arcabouço conceitual para ser aplicado à formação de professores, em curso universitário de especialização (lato sensu), para o desenvolvimento de atividades no campo da linguagem e da produção audiovisual.

O público preferencial dessa formação são os profissionais da Educação Básica, que compreende os nove anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio.

As diretrizes propostas por Junior (2011) correspondem também às oportunidades para a inserção do audiovisual na Educação Infantil, no Ensino Superior e na Educação de Jovens e Adultos. O referencial estabelecido procurou estar em sintonia com o atual cenário no campo da comunicação social e das artes, bem como com as diretrizes educacionais do país.

Este mapeamento conceitual, segundo o autor:

[...] também justificam outra ênfase do curso de especialização em educação audiovisual estruturado neste trabalho: a realização. Ao estimular em professores a capacidade de se expressar por meio de imagens e sons, graças também à imersão do universo da produção audiovisual e a exercícios sistemáticos de criação individual e coletiva, acredita-se que eles terão não só a oportunidade de aperfeiçoar o entendimento crítico da produção audiovisual devido à abertura da “caixa preta” da realização, mas também a de promover, em bases mais seguras, a travessia de seus alunos em direção à familiaridade com esses recursos de linguagem. (JUNIOR, 2011, p. 148)

Diante dessas observações de acordo com o autor, pode ser adaptado para dar origem a uma licenciatura em audiovisual e também, a partir do desmembramento de seus eixos, a cursos de formação pontuais oferecidos por redes de ensino ou estabelecimentos isolados.

Para Junior (2011), o uso do termo "educação audiovisual" busca traduzir uma compreensão mais aguda dos fenômenos que, sob efeito do que se convencionou chamar de "convergência de meios", de "revolução digital" e de "economia do audiovisual", geraram transformações profundas nos campos do cinema, da televisão e do vídeo, interligados nas esferas da linguagem, da produção, da difusão e da recepção.

Barros (2011) a sétima autora selecionada, destaca que o objetivo geral da sua dissertação é analisar a relação professor – aluno na cultura digital, identificando os possíveis lugares que o professor passa a ocupar neste contexto no qual os laços sociais vêm sendo reconfigurados.

No mundo globalizado, ou pós-moderno, a criação de conhecimento adquire lugar central na estrutura social e cultural e, em particular, nas instituições, com destaque para

empresas e escolas. Novas maneiras de produzir, aprender, ensinar, consumir e relacionar-se têm sido permanentemente criadas.

Para a autora não está no centro da discussão o mundo em transformação no qual a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é intensa, mas sim de como as pessoas incorporam esse novo modo de interação para sustentar tais mudanças. Os processos de aprendizagem ganham um destaque que se reflete em investimentos para gerar cenários que incentivem o conhecimento e a inovação e se apropriam cada vez mais de mídias audiovisuais que proporcionam ações pedagógicas mais criativas e amplas. Empresas e escolas estão imersas a este amplo mercado tecnológico com inúmeros desafios.

A aproximação entre estes universos, adotada na presente pesquisa, tem caráter inovador, e provocador, na medida em que propõe a reflexão sobre a Educação - e mais especificamente a escola - na perspectiva da cultura organizacional, e não sob a ótica das teorias e práticas pedagógicas. A sua base de sustentação teórica versou entre os campos da Educomunicação, da Economia da Informação e da Psicanálise.

Um dos princípios que norteia o estudo, segundo a autora, é o conceito de *mentoring*, processo que visa inspirar e provocar as pessoas na direção do desenvolvimento de suas potencialidades; sustentado pela troca, sem hierarquização de saberes, valoriza o aprendizado, a experimentação e a criação do conhecimento.

Para discutir o lugar que o professor ocupa na cibercultura, Barros (2011) recorreu ao princípio de semblante, presente na psicanálise lacaniana², que fala da maneira pela qual o sujeito se mostra; aparência de que lança mão na tessitura do laço social.

O estudo desdobrou-se em uma pesquisa de campo realizada em escolas da rede pública do Estado de São Paulo, através de observações do cotidiano das instituições e entrevistas em profundidade realizadas com professores e alunos. A pesquisa possibilitou constatar que a inserção das TICs nas escolas da rede pública está fortemente voltada à realização de atividades básicas, muitas delas, de gestão, e ocorre de maneira pontual.

A questão relacional mantém-se no centro das atenções, e das expectativas, tanto de professores quanto de alunos. Outro aspecto identificado na pesquisa pelo autor refere-se ao cenário da cultura digital, onde o professor ainda se vê - e é visto - a partir do modelo há tempos estabelecido. Resultados que apontam para a importância da reflexão sobre os usos

²A Psicanálise Lacaniana não está centrada em uma perspectiva hermenêutica preconizada primeiramente por Freud, mas sim em uma interpretação pautada em um contexto existencial onde as incongruências humanas podem ser evidenciadas e respeitadas.

das TICs e, sobretudo, sobre possibilidades e necessidades de investimentos na formação de gestores e professores.

Em sua dissertação, Salesi (2011), a oitava autora selecionada, apresenta como foco de sua pesquisa investigar os reflexos causados pela inserção das TIC, em especial o computador e a internet, no cotidiano escolar dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, que tiveram em sua grade as disciplinas de Tecnologia e Educação I e II.

Com a implantação dessas ferramentas no curso da Pedagogia várias questões surgiram e, dentre elas a que mais intrigava era saber quais as influências, as aprendizagens, que essas disciplinas poderiam trazer para o processo de formação de tais professores e conseqüentemente para a sua futura prática pedagógica.

A busca da compreensão e utilização das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores e na sua atuação profissional foi apresentada pelos alunos participantes desta pesquisa como providência emergencial, para uma educação contemporânea, que acompanhe os atuais contextos sociais, políticos e econômicos da época presente. Para um novo paradigma da educação, centrado na aprendizagem, onde o aluno construa aprendizagens usando as novas tecnologias como ferramentas e o professor que antes era aquele que transmitia informações pré-formadas, passe a ser o mediador nesse processo. (SALESI, 2011, p. 95)

Salesi (2011) utilizou a metodologia qualitativa, com dados descritivos, obtidos através do contato direto do pesquisador com os alunos individualmente. Para obter os resultados a autora levou em consideração o significado atribuído pelos alunos às TIC tanto para a sua formação de pedagogo, quanto para a sua vida.

Para a autora, a análise dos dados mostrou que embora os alunos tenham manifestado durante a matrícula uma visão conservadora relacionada à função do professor, onde as TIC e processo de formação/atuação de professores estariam relacionados, esta postura mudou no decorrer do semestre, passaram a entender e a compreender que o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem são necessárias para uma formação contemporânea, que ultrapassa as fronteiras do curso de Licenciatura em Pedagogia, para a sua atuação como professor e para a vida em sociedade.

As impressões trazidas pela pesquisa apontaram ainda:

[...] que inserindo as TIC no processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores, caminharemos numa direção e uma educação contemporânea, que atende às necessidades e anseios dos alunos do século XXI, que se apoiam no seu contexto de vida, que elimina barreiras espaciais e temporais, privilegiando processos de comunicação e aprendizagem cooperativa e colaborativa. (SALESI, 2011, P.96)

A nona dissertação Silva (2011), apresenta a possibilidade de ampliar a compreensão das relações existentes entre a infância e a experiência audiovisual, para além da

dimensão constitutiva dos processos de produção de subjetividades em nossa cultura. Passa-se a considerar aquilo que escapa dos efeitos que as mídias podem provocar nas crianças, olhando para as potencialidades que a infância/criança possui de encontrar espaços para reelaborar tal experiência. Diante disso, esse trabalho de pesquisa propõe a reflexão acerca dos modos de modulação e dos processos de produção de subjetividades inerentes à experiência audiovisual.

A autora destaca que a sua pesquisa procurou entender como, a partir deste contexto, as crianças buscam/encontram linhas de fuga para escapar, criar, recriar, inventar, reinventar outros e novos sentidos, profanar os sentidos considerados sagrados, mas que são dados/postos/definidos/modulados.

Para obter os resultados Silva (2011) partiu do projeto de pesquisa denominado Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares/Experiências de infâncias e montagens, que buscava pensar a experiência audiovisual desprovida das amarras da roteirização constitutiva da consagrada frase do cinema Luz, Câmera, Ação! – por meio da livre manipulação de filmadoras e câmeras fotográficas pelas crianças, privilegiando-se a ação.

As ações foram desenvolvidas em dois campos de ação, objetos de estudo desta pesquisa, as sessões de filmes e os encontros destinados à produção imagética no espaço do SESI da cidade de Rio Claro/SP. A pesquisa foi concebida como experiência com foco no que surge e emerge no seu decorrer, dando ênfase no que faz sentido para as crianças e não aos indicativos que deram origem às suas hipóteses iniciais.

Segundo a autora, a contribuição pretendida com os estudos e com as reflexões não se limitam a olhar para a infância a partir daquilo que lhe falta, mas de modo que possa sensibilizar, tocar, deslocar o olhar da escola, do professor, do pesquisador, do leitor para outra dimensão da infância que não seja a do poder disciplinar, a da conformação, da administração.

Para Camilo (2012) o décimo autor selecionado, o problema da sua pesquisa delimita a existência de uma dissonância entre o ensino escolar (objetivos, conteúdos e métodos) e o universo de relações, conteúdos e linguagens compartilhados pelas crianças e jovens que apresentam uma intensa imersão na cultura midiática, ou mais especialmente numa “Cultura Digital”.

O autor sugere ainda, a hipótese de que a mídia detém um potencial pedagógico capaz de contribuir de modo importante para a atualização dos processos de ensino e aprendizagem na escola, e para tal devem-se aproximar as práticas pedagógicas das novas

configurações presentes na relação dos alunos com as mídias e com o conteúdo que elas veiculam.

Diante desta abordagem Camilo (2012) apresentou duas questões a refletir:

- a) como explorar as potencialidades pedagógicas das mídias na aprendizagem dos conteúdos da Educação Física?
- b) seria possível ao ensino da Educação Física favorecer a aprendizagem utilizando-se das possibilidades de comunicabilidade, autoria e compartilhamento de conteúdos, características das novas relações midiáticas?

Assim, o objetivo geral da sua pesquisa foi verificar as possibilidades de atualização na abordagem de conteúdos da Educação Física mediante a integração das mídias como recurso de ensino e aprendizagem, tanto na dimensão de instrumento como de conteúdos compartilhados.

A metodologia de pesquisa qualitativa seguiu as diretrizes tanto da “Pesquisa-ação” quanto do conceito de “professor-Pesquisador”, de Lawrence Stenhouse. Participaram desta pesquisa a turma de 5º ano do Ensino Fundamental de forma integrada à disciplina de Educação Física realizada em Percurso de Aprendizagem com o conteúdo “pular corda” que foi descrito de forma detalhada.

De acordo com Camilo (2012), os dados gerados foram analisados sob quatro dimensões:

- aprendizagem dos alunos;
- configurações do conteúdo;
- desenvolvimento profissional;
- integração das mídias.

Os resultados indicam que os alunos ampliaram o repertório de conhecimentos, resignificando a prática de pular corda e constituindo novas formas de envolvimento. Na sua conclusão o autor observou também o desenvolvimento profissional principalmente na melhor compreensão das contingências da prática pedagógica, do planejamento flexível, da importância dos alunos atribuírem sentidos ao que é proposto e do papel do professor como interlocutor no Percurso de Aprendizagem.

A análise da integração das mídias na abordagem do conteúdo proposto deu-se em três aspectos inter-relacionados: a resignificação do conteúdo, a motivação e o envolvimento; e a atribuição de sentidos para as Situações de Aprendizagem. Ao compartilhar essa experiência de investigação, o autor espera ter contribuído com indicações que estimulem e

facilitem outros professores e pesquisadores a investigar as práticas pedagógicas em Educação Física tendo em vista a atualização da abordagem de outros conteúdos.

A partir deste levantamento sobre as pesquisas existentes no meu local de busca observo que a presença das TCI no ambiente educacional é uma realidade. Fica demonstrado através dos autores selecionados que o audiovisual se configura como um recurso importante para o auxílio da prática pedagógica, necessitando, porém, de um conhecimento mais profundo por parte dos professores a fim de extrair todos os recursos didáticos que ele proporciona.

Acrescenta-se a isso as condições físicas e estruturais das escolas para o desenvolvimento da atividade e a participação não só de professores, mas também de gestores neste processo de mediação pedagógica, conhecer os seus conceitos e desenvolvê-los para que esta prática educacional possa transpor as barreiras aproximando educadores e educandos na produção da cultura audiovisual no ambiente escolar.

Para embasar esta percepção busco em Cabello (2011) a confirmação de que “somente os aspectos da formação de educadores não contempla a transformação das relações no contexto escolar, mas que a fundamentação de projetos político-pedagógicos institucionais alinhados com a proposta educacional pode ser viabilizadora destas transformações num escopo mais amplo e efetivo.”

Une-se a este pensamento sob a perspectiva de Barros (2011) de que “no mundo globalizado, ou pós-moderno, a criação de conhecimento adquire lugar central na estrutura social e cultural e, em particular, nas instituições, com destaque para empresas e escolas. Novas maneiras de produzir, aprender, ensinar, consumir e relacionar-se têm sido permanentemente criadas”.

Na sequência desse texto, descrevo um histórico do que denomino de audiovisual e sua evolução.

IV– O conceito operacional do AUDIOVISUAL nessa pesquisa

Para compreender a percepção dos professores frente a utilização do audiovisuais em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na educação básica, é necessário buscar o seu conceito e a partir deste aprofundarmos esta discussão, a sua trajetória como mídia e a sua contribuição para o processo pedagógico.

O neologismo “audiovisual” é oriundo da união dos termos ‘audio’ (no latim *audire* – ouvir) e ‘visual’ (no latim *videre* – ver) que surge pela primeira vez em 1930 nos Estados Unidos na transição do cinema mudo para o cinema falado.

De acordo com Taillardat (1974, p.42), o termo entra no campo do ensino para designar “a aliança das imagens e dos sons nas técnicas ao serviço da pedagogia” e,

[...] com a popularidade cada vez maior do cinema sonoro e com a evolução tecnológica proporcionando a descoberta da televisão, — tornando-se uma nova forma de comunicação —, o vocábulo espalhou-se pelos países anglo-saxônicos, devido a elevada rapidez com que as ‘imagens falantes’ se impuseram. (OLIVEIRA, 1996, p.122)

O termo audiovisual torna-se sedimentado no campo do ensino, tanto na América quanto na Europa, a partir da década de 60 e a partir desta sedimentação começa a ser encontrado amplas reflexões e conceitos.

Henri Dieuzeide (1965) diz que “a consagração do termo ter-se-á ficado a dever a um jornal humorístico, que lançou a expressão “*idiotvisuel*” (idiota visual), que na língua francesa, tem uma grande semelhança fonética com ‘*audio-visuel*’”.

Oliveira (1996) destaca que mesmo que seja ou não seja esta o motivo da popularidade do vocábulo, a verdade é que o termo audiovisual já aparecia em outros contextos em épocas anteriores. Ainda segundo o mesmo autor, o vocábulo aparece pela primeira vez em França, em 1947, na expressão ‘material audiovisual’, nas recomendações da X Conferência Internacional da Instrução Pública do ‘Bureau International de l'Education’. Mas só em 1952 surge num texto oficial a expressão ‘meios ditos audiovisuais’, numa circular do Ministério da Educação Nacional.

Henri Pierón (1951) define o ensino audiovisual como “*um ensino ministrado com auxílio de projeções fixas ou móveis, comentadas e explicadas pelo professor*”, onde se pode concluir que se trata de um meio auxiliar no ensino a que o professor recorre para uma melhor

apresentação dos conhecimentos. Posteriormente o mesmo autor, na segunda edição da sua obra, em 1957, passa a designar o audiovisual como um conjunto de meios. O autor diz que, o audiovisual engloba “*todos os processos de educação e de informação baseados nas descobertas modernas de reprodução das imagens e dos sons e, mais particularmente, o cinema e a televisão, o gravador de som e a rádio*”.

Podemos observar a evolução do conceito que inicialmente era visto como um ‘meio auxiliar do ensino’ passando a um ‘conjunto de processos de educação e de informação’. O professor também passa a ser visto não unicamente como transmissor de conhecimento, mas mediador onde o aluno começa a ter reconhecimento no processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira (1996), a partir dos anos 60 até hoje, ocorreram várias discussões e tentativas de autores para buscarem uma definição precisa para o audiovisual, seja no seu sentido vocábulo ou mesmo contestando-o, por achar inadequado, e propondo outras designações, procurando evidenciar o seu valor pedagógico.

No início do século XX, após a invenção do cinema, as escolas começaram a utilizar de forma pedagógica os filmes. A partir daí pesquisas começaram a ser desenvolvidas para avaliar o seu potencial pedagógico que além de possibilitar uma nova forma de ver o mundo, também proporcionava uma nova forma de aprendizagem (Wittich; Shuller, 1979).

A partir destas concepções duas correntes se formaram em relação a participação do audiovisual como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem: a norte-americana e a francesa.

De acordo com Santos (2015), a linha americana cujos defensores eram Wittich e Schuller tinha uma concepção intuitiva do audiovisual tendo a impressão sensorial como base da aprendizagem. Esta teoria colocava somente o professor como sujeito do processo, ou seja, os materiais audiovisuais precisam ser interpretados pelos professores, sendo, portanto, recursos do professor e não necessariamente do aluno.

A francesa, que tinha Robert Lefranc (1980) como o seu principal difusor, superava a americana em muitos aspectos. A começar pelo estudo da imagem por si mesma e pelos seus mecanismos de significação que durante muito tempo os estudos da Teoria da Imagem tinham como base os estudos de Roland Barthes. Mesmo assim o papel do professor ainda permanece com a visão de que as mensagens audiovisuais deveriam ser decodificadas pelo professor em sala de aula. O aluno permanecia com pouco ou quase nenhum espaço. Foi com Dieuzeide (1965) que o professor assume o papel de mediador e o aluno a ter certo espaço.

Com isto, independente da linha se americana ou francesa, os teóricos teciam suas reflexões de que as mensagens seriam resultantes de processo de abstração, originadas da sensação e da percepção. Esta concepção foi ficando mais clara na medida em que os meios de comunicação foram se desenvolvendo e os pesquisadores começaram a superar a ideia de receptor passivo.

Santos (2015) nos diz que,

[...] as mensagens midiáticas começaram a fazer parte do cotidiano dos alunos e o que exigia novos estudos que revisitassem questões antigas. A despeito do questionamento acerca de como os audiovisuais poderiam ser eficientemente utilizados em sala, o foco central desloca-se para a forma ou os mecanismos que tornam a aprendizagem possível por meio das mensagens midiáticas (e aqui se inserem os audiovisuais). (SANTOS, 2015, p. 4)

Oliveira (1996) menciona a definição de audiovisual sobre dois primas:

Primeiro: no sentido lato destaca que a palavra audiovisual permite englobar praticamente todos os meios de que o Homem se serve para comunicar com o seu semelhante, recorrendo quer a elementos visuais ou auditivos, quer a ambos simultaneamente, englobando, inclusive, os meios de comunicação de massa e os *self-media*, bem como os meios utilizados desde tempos mais remotos até aos modernos meios tecnológicos.

Segundo: para o sentido restrito, o vocábulo audiovisual designará apenas aqueles meios que utilizam simultaneamente os dois sentidos, constituindo uma linguagem sintética formada por imagem e som, podendo ainda comportar o movimento, o que a tornará mais completa, sendo captada ao mesmo tempo através dos olhos e dos ouvidos e permitindo que o cérebro integre todas as informações percebidas em simultâneo.

4.1– A Evolução Tecnológica e a Sociedade

Ao percorrer a história a evolução sempre acompanhou as civilizações. A capacidade de ser agente de transformação faz parte do processo criativo que acompanha o ser humano.

De acordo com Fischer (1987),

[...] com a utilização de instrumentos, em princípio, nada mais é definitivamente impossível. Basta encontrar o instrumento adequado para conseguir aquilo que anteriormente não podia ser conseguido. Conquistou-se uma nova força sobre a natureza e esta nova força é potencialmente ilimitada. Nessa descoberta, precisamente, está uma das raízes da mágica, e, por conseguinte, da arte. (Fischer, 1987:26)

Para Filho (2005), o homem acompanha a evolução adquirindo consciência, não só de que pode *criar* a partir do uso de ferramentas, mas também que pode *criar ou aprimorar as próprias ferramentas*. Desta forma o autor concorda com McLuhan (1971), que ao definir os meios como *extensões do homem*; e cita como exemplo, a cena onde um ‘pré-humano’ tenta alcançar uma fruta no alto de uma árvore, porém como o seu braço é pequeno após várias tentativas acaba não conseguindo, sua atenção então é direcionada para algum material auxiliar na qual possa ser a extensão do seu braço. Ao encontrar numa vara esta intenção e após testar os diversos tamanhos e espessura, passa a avaliar a sua eficiência descobrindo neste ato a ‘*capacidade e a habilidade de comparar*’, entre diversos modelos, aquele que atenderá e lhe servirá como ‘*extensão das suas capacidades*’.

Ao buscaremos utilização de instrumentos, em princípio, nada mais é definitivamente impossível. O que temos que fazer é encontrar o instrumento adequado para conseguir aquilo que anteriormente não podia ser conseguido. Nesta atitude de conquista surge uma nova força sobre a natureza que é potencialmente ilimitada. Nessa descoberta, precisamente, está uma das raízes da mágica, e, por conseguinte, da arte (FISCHER, 1987: 26).

Desta forma os objetos passam a ter função e passam a serem ferramentas. Através da experimentação constante começam a surgir os instrumentos padronizados. Antes o que era resultado de uma busca aprimorada sofre então mais uma mudança: o pré-humano descobre que pode além de utilizar objetos para transformar a natureza pode alterá-lo tornando-o uma ferramenta apta ao trabalho. Descobre que “em cada pedra existe a potencialidade de torna-se pontuda e cortante, quer dizer, a possibilidade de se transformar num instrumento eficaz” (FISCHER, 1987: 28). Vemos aí como se deu início a história da tecnologia. O homem adquiriu consciência não só de criar suas ferramentas como também de alterá-las ou aperfeiçoá-las.

Para Fischer (1987) foi através do aprimoramento e desenvolvimento do trabalho conjunto nas sociedades, aliados ao uso e criação das ferramentas, que as relações sociais ganharam, mas complexidade, possibilitando a evolução da linguagem juntamente com a evolução dos instrumentos.

Com a evolução da tecnologia e da sociedade o progresso torna-se visível e o aprimoramento das novas manifestações artísticas são cada vez mais criativas e envolventes. Neste processo evolutivo expressam-se as novas linguagens, os sentidos estéticos e a imagem como canais de informação e conhecimento.

É diante de tais teorias da sociologia da arte que segundo Filho (2005), se torna

fundamental uma análise do momento pós-moderno para a compreensão das características da *arte audiovisual*, assim como uma análise das ferramentas e técnicas decorrentes da evolução tecnológica. A tecnologia permeia ambos os aspectos da criação artística, visto que a obra de arte constitui um fenômeno duplo: *técnico* e *intelectual*, respectivamente *forma* e *conteúdo*. (FILHO, 2005. p. 82)

As transições sociais das quais são advindas da evolução da tecnologia mudam percepções, comportamentos e visões a respeito da sociedade.

Entende-se, então, que as transformações sociais estão diretamente ligadas às transformações tecnológicas da qual a sociedade se apropria para se desenvolver e se manter. Novas concepções surgiram, novas práticas, ocupações, tudo mudou em tão pouco tempo. Fala-se em Sociedade Midiática, em Era Digital, Era do Computador; a sociedade passou a ser denominada não por aquilo que é ou pelos seus feitos, mas a partir dos instrumentos que passou a utilizar para evoluir. (KOHN e MORAES, 2007. p. 1)

O avanço da tecnologia permeia as relações e estabelece novas práticas, posturas e comportamentos. De acordo com Kohn e Moraes (2007) outros aspectos tornam-se relevantes nas sociedades pós-modernas tais como: o conhecimento; a riqueza dos países que passou a ser medida pelo acesso à tecnologia e sua capacidade de desenvolvimento na área; a informação e as práticas relacionadas a ela se tornaram o principal setor da economia. Estes aspectos levam hoje à instauração de um simbolismo da tecnologia como bem maior, a ser perseguido e incorporado em novas práticas sociais.

Este novo olhar para a evolução das tecnologias e sua aplicabilidade de forma criativa e atrativa, que hoje acompanha nossa sociedade e principalmente crianças e adolescentes, devem ser integrada no campo educacional de forma mais ágil e eficaz. Algumas instituições já se utilizam de ferramentas educacionais que facilitam o processo didático-pedagógico, no entanto quanto a utilização do audiovisual neste campo de atuação ainda é pequeno e restrito.

De acordo com Filho (2005) são termos de difícil análise e de constante controvérsia “pois só as suas terminologias por si só já são indicadores de sua complexidade”.

Busco esta reflexão para compreender a percepção dos professores frente a utilização do audiovisual com os seus elementos perceptivos de áudio (trilhas e locuções) e imagem em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica. Desta forma a resistência ao seu uso que presenciamos no campo educacional nas mais diversas áreas da educação básica está relacionado a que fatores: do tempo que passou ou ao ser humano que passa no tempo ou uma questão relacionada às ferramentas enquanto objeto mediador

educacional? ou ainda, ao humano que ao longo do tempo obviamente muda e necessita de novas linguagens?

Para Alves (2009) estamos num período de profundas mudanças nos processos de comunicação, aquisição e produção do conhecimento, oriundo dos avanços tecnológicos da informática e das telecomunicações e que possuem repercussão de forma direta na escola.

A tecnologia segundo Lévi (1993) permeia todas as mudanças na pós-modernidade visto que contribuiu não só para a instituição do atual sistema econômico, através da redução de distâncias entre as fronteiras e do desenvolvimento das telecomunicações, como também:

- a) para as mudanças na esfera dos produtos culturais através da midiaticização;
- b) para as mudanças cognitivas através dos sistemas informacionais, do *hipertexto*; e
- c) das relações sociais, relativas também à evolução das telecomunicações e das mídias.

A escola pública conforme (Martin-Barbero, 2010), mesmo de forma precária e atrasada está começando a inserir as tecnologias digitais e assim propor um novo olhar pedagógico tanto para o modo de produção e circulação do conhecimento quanto os mapas profissionais e laborais.

Os novos avanços tecnológicos conforme Filho (2005, p. 89) “concebidos pelo computador ampliaram as possibilidades de produção artística audiovisual, tanto na fase de digitalização da imagem quanto a digitalização do som permitindo uma maior liberdade de criação, pois estes deixam de ser informações “fechadas” e se abrem para a manipulação de seus elementos. Essa maleabilidade se une também à *miniaturização* progressiva dos meios eletrônicos, hoje representados por *discmans*, *laptops* e *palmtops*, *celulares*, *bips* e outras máquinas - miniaturização que visa a satisfazer o individualismo pós-moderno, a noção de heterogeneidade dos indivíduos, e a fortalecer, também, o próprio efeito da esquizofrenia analisado por Jameson - todos aspectos do *nomadismo*.”

Ao refletirmos neste ensaio sobre a evolução da tecnologia e a sociedade e elevarmos a discussão para âmbito escolar, cresce cada vez mais a necessidade e o desafio de estabelecer a integração das novas tecnologias ao processo educativo. Com um novo olhar e desapegado de ‘pré-conceito’ deve-se propor uma discussão saudável e dialógica entre os agentes educacionais e a comunidade levando em consideração as diferentes linguagens que estas tecnologias registram e como suas potencialidades podem e deve ser utilizado para educação básica e assim contribuir no seu papel da transmissão do conhecimento formando um cidadão crítico e consciente da realidade a sua volta.

Dessa forma, o conceito operacional do presente trabalho consiste em inserir a possibilidade do uso do audiovisual como um mediador entre o docente e o educando onde possibilite brotar uma relação verdadeiramente dialógica, transmutada e evidenciada em novas práticas. Segundo Freire (2011) não há educação fora das sociedades humanas e, não há homem no vazio. Esse vazio pode ser preenchido com o auxílio de novos instrumentos que possam conversar com uma sociedade cambiante e dramaticamente contraditória. Além disso, segundo o mesmo autor, essa mesma sociedade está em processo de “parteamento” e, porque não inserir nesse processo novos olhares, encharcados com novas possibilidades de educar e desengessar aquilo que encontra-se cristalizado historicamente como práticas docentes “corretas” e “uniformes”.

V - O Audiovisual e a Educação

No campo da comunicação a sociedade do século XXI vem experimentando uma série de transformações. Diferentemente de outras épocas em que as mudanças eram gradativas e as pessoas tinham tempo para assimilar tais alterações, no tempo atual a velocidade com que nos defrontamos com as novas mídias são extremamente rápidas. Antes os acontecimentos giravam em torno de ambientes próximos, de realidades que circundavam o nosso dia a dia, principalmente em locais como as praças, missas, etc. Hoje com o advento da internet, computador, televisão, canais a cabo, redes sociais, mídias on-line, os acontecimentos chegam a nós de forma instantânea e em tempo real.

As crianças nos ambientes escolares desde a pré-escola até o ensino médio convivem com estas mudanças. Como a escola recebe estas mudanças e como a criança que vem com esta bagagem de conhecimento é recebida na escola?

Ao abordarmos as diversas inovações tecnológicas citadas que estão disponíveis em nossa sociedade vamos direcionar o nosso olhar para uma delas que é o audiovisual, objeto de estudo deste trabalho.

Inicialmente vamos verificar que em 26 de junho de 2014 entrou em vigor a lei 13.006 que acrescenta um parágrafo no artigo 26 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei estabelece a obrigatoriedade da exibição de no mínimo 2 horas mensais de filmes de produção nacional nas Escolas de Educação Básica. Este projeto de autoria do senador Cristóvão Buarque tinha como finalidade constituir a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

Glauber Rocha, através da sua famosa frase "o cinema é uma câmera na mão e uma ideia na cabeça", já exaustivamente repetida, talvez estivesse também imaginando, como grande visionário que era, as inúmeras possibilidades de uso de narrativas audiovisuais que as novas câmeras de vídeo, bem mais amigáveis do que as de cinema, trariam.

Ao pensar numa perspectiva de pedagogia de projetos uma delas deveria ser justamente esta: a de integrar todas as linguagens que as diferentes mídias permitem e realizar uma grande conversa entre elas. Uma conversa que, ao acontecer dentro das escolas, permitisse o acesso não apenas às máquinas – em torno das quais, muitas vezes, ficam reduzidas as discussões sobre a tecnologia – mas, sobretudo, às diversas formas de expressã

que cada uma delas possa despertar em professores e alunos.

As instituições de ensino podem assumir o papel de oficinas que engendram a nova cultura se professores e alunos aprenderem a superar as intransigências e compreenderem que,

[...] a intransigência em relação a tudo quanto é novo é um dos piores defeitos do homem. E, inversamente, perceber a realidade pelos meios não convencionais é o que mais intensamente deveria ser buscado nas universidades [e nas escolas]. Porque isso é capacidade de invenção em estado puro: cultivar o devaneio, anotar seus sonhos, escrever poesias, criar imagetivamente o roteiro de um filme que ainda vai ser filmado. (...) Inventividade e tradição mantêm entre si uma relação muito complexa, que nunca foi constante ao longo do tempo: às vezes foi de oposição e exclusão, outras vezes foi complementar e estimulante. (Leonardi, 1999, p. 57-58).

A partir desta observação abre-se uma série de questões levantadas por Junior (2011): “como se dará a formação de docentes para trabalhar com o audiovisual integrado em uma proposta pedagógica? ou ainda de como constituir currículos que compreenda o audiovisual como uma linguagem em diálogo com outras áreas do conhecimento? como compreender o universo audiovisual que os estudantes já trazem para a escola no seu processo contínuo de formação? de como articular a escola, comunidade e audiovisual com as questões presentes na contemporaneidade? e por fim, como suprir a infraestrutura básica para uma exibição audiovisual na escola?”

Com estes desafios começamos a refletir o papel do audiovisual na educação. Trazemos para estes diálogos pensadores que fortalecem a tese de que o espaço da sala de aula é sim um local oportuno para a prática e a exibição do audiovisual como uma ferramenta auxiliar no processo didático-pedagógico.

Estudiosos como Citelli e Ferrés procuram entender estas questões e constataam que a escola ainda está em descompasso com esta realidade e estes contrastes existem por que a escola ainda não sabe aproveitar as mudanças sociais a seu favor.

A escola não pode mais ficar distanciada dos meios de comunicação que exercem hoje uma influência decisiva e educam mais que a própria escola. Educadores e comunicadores devem assumir uma postura crítica frente ao papel reprodutivo da escola e das mídias. Devem fazer com que o aluno acompanhe essa evolução orientando-o neste processo utilizando estes meios de forma mais reflexiva e crítica.

Ferrés (1996) nos diz que:

[...] educar na televisão significa transformar o meio em matéria ou objeto de estudo, educar na linguagem audiovisual, ensinar os mecanismos técnicos e econômicos de funcionamento do meio, oferece orientação e recursos para a análise crítica dos conteúdos assistidos... deve-se incorporá-los em sala de aula não para

umentar ainda mais o seu consumo, mas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. (FERRÉS, 1996, p.93)

Para Kunsch (1986, p.6) “toda a atividade educativa é uma atividade comunicativa e vice versa.” Aqui encontramos aporte que nos permite pensar na convergência e na troca de conhecimento que essas duas áreas proporcionam.

Educomunicação não se resume a produção material ou à crítica aos meios. Estes são apenas fragmentos de um processo que envolve pessoas, sentimentos, valores, identidade, protagonismo, vivências, conhecimento. Uma intervenção no mundo que reúne questões de ordem social, cultural, afetiva e política e que exige uma revisão epistemológica para dar conta das novas demandas da contemporaneidade. (DALLA COSTA e GOMES, 2014, p.15)

Faz-se necessário que a comunicação e a educação possam interligar-se, estabelecer trocas para que ambas possam juntas desempenhar o seu papel na educação. E sobre esta ótica Kunsch nos diz que é necessário:

[...] reformular todo o sistema educacional brasileiro, aplicando-se projetos inovadores que adotem, por exemplo, o estudo dos meios de comunicação, para acabar com a estrutura autoritária e unilateral da escola, propiciando um ensino mais motivador, menos verbalista e mais sintonizado com o resto do mundo. (KUNSCH, 1996, p.7)

Assim os meios de comunicação assumiram mais do que a função de informar, eles estabelecem novos comportamentos, atitudes e olhares assumindo os papéis de “educadores” e de “formadores de opinião”. Neste contexto o papel da educação torna-se primordial ao aproximar as mídias (audiovisual, internet, rádio, redes sociais) do aluno e mantê-lo em contato, possibilitando que conheça as suas linguagens enquanto interpretação e apresentação da realidade.

De acordo com Moraes e Torres (2004), as estratégias de ensino devem favorecer uma aprendizagem que integre vários sentidos: imaginação, intuição, colaboração e impactos emocionais. Os aspectos estéticos, tais como a fotografia, o filme, a música, a dança, o teatro, a literatura e as artes plásticas agregam uma sofisticação à relação ensino-aprendizagem, visto que proporcionam a vivência e a interatividade, conectando sentidos, sentimentos e razão.

O vídeo tornou-se um recurso de fácil acesso mas o uso em sala de aula somente se deu a partir da década de 90. Moran (1994) foi um dos primeiros a escrever sobre o assunto no Brasil. No artigo “O Vídeo na Sala de Aula”, o autor discorre sobre as várias linguagens

da TV e do vídeo e sobre seu impacto na comunicação eficaz.

Moran (1994) caracteriza a utilização deste instrumento em sala de aula da seguinte forma:

O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional.(MORAN, 1994. p.39)

Embora esta afirmação discorra favorável à utilização do audiovisual Ferrés (1998) adverte que no âmbito escolar esta utilização ainda é perene e que para ocorrer esta “inclusão” o papel do docente é fundamental.

Para Ferrés (1998):

[...] o professor que reluta em adotar estratégias e tecnologias sintonizadas com as transformações contemporâneas, o faz porque vive de uma instituição e se autoprotege, muitas vezes, alegando motivos de ordem cultural, sem perceber as contradições que sua atitude encerra. O vídeo torna-se muito mais do que uma simples tecnologia. Para a escola ele é um desafio. (FERRÉS, 1998, p.10)

Com este mesmo pensar (Greem; Bigun, 1995, p. 234) destacam que “até o presente momento, o apagamento das fronteiras e a inclinação à reconfiguração espacial demonstrada pelas novas tecnologias de informação e comunicação sugerem que as escolas e outras instituições sociais, tais como bibliotecas públicas, deverão ser, no mínimo reconstruídas.”

Tendo em vista que o aluno acolhe estas mudanças sociais ocasionadas pela evolução tecnológica e que o seu comportamento está intimamente relacionado à estas alterações Dowbor destaca que:

[...] o aluno constrói gradualmente a sua visão de mundo a partir de um conjunto de espaços que hoje trabalham o conhecimento, e a conexão da escola com estes diversos universos, tornada possível pelas novas tecnologias que são essenciais. (DOWBOR, 2001, p.47)

Ao analisar o papel do vídeo no processo de ensino e aprendizagem, Ferrés(1998) define alguns critérios para sua utilização em sala de aula:

- a) É necessário promover mudanças nas estruturas, isto é, redefinir o olhar e o fazer pedagógico, os quais incorporam o audiovisual como mero auxiliar na prática educacional cotidiana.
- b) Como meio tecnológico, o vídeo não substitui o professor, entretanto, pode promover

mudanças na função pedagógica deste.

c) Para que haja um bom aproveitamento das potencialidades do vídeo, é imprescindível que os professores tenham uma formação específica para a utilização do meio. Não haverá professores formados para o emprego do vídeo e demais audiovisuais se não houver professores formados mediante o emprego do vídeo e dos demais audiovisuais (FERRÉS,1996, p.11).

d) Usar o vídeo como recurso audiovisual não significa abandonar os meios didáticos tradicionais, porém, sugere um redirecionamento da função destes. Um bom uso dos recursos didáticos na prática pedagógica – seja de tecnologias avançadas ou tradicionais - deve levar em consideração as condições e atributos de cada meio, a adequabilidade ao conteúdo e as características do aluno.

e) A inserção de um determinado audiovisual deve estar voltada à impulsão do processo, tendo o aluno como centro. Caso contrário, o vídeo torna-se um mero ilustrador do discurso do professor.

f) Nenhuma tecnologia é boa ou má por si só. A eficácia e os resultados dependerão do uso que se fizer dela. Assim, também ocorre com o vídeo: a sua eficácia educativa será diretamente proporcional ao uso que se fizer dele.

g) O uso coerente do vídeo - como recurso audiovisual comprometido com a ruptura das práticas pedagógicas tradicionais - deve centrar-se mais no processo e menos no produto. O professor que faz uso do vídeo com essa consciência procura extrapolar a simples exibição de programas pré-prontos, envolvendo o aluno para que este participe do processo, sejacriando novos materiais, seja interferindo de maneira criativa em materiais já existentes.

h) Como todo meio de comunicação, o vídeo tem uma forma de expressão autônoma. Nesse sentido, pode-se inferir que a escola deve determinar as funções de cada meio, de forma que estes estejam adequados aos objetivos e ao funcionamento de sua lógica interna.

i) Quanto mais acesso o aluno tiver à tecnologia do vídeo, no sentido de manipulá-la criativamente, pesquisar, fazer experiências que permitam a descoberta de novas formas de expressão, maior será a eficácia didática desse recurso.

Os aspectos citados acima feitos por Ferrés (1998) nos direcionam para um bom emprego do vídeo em sala de aula. Moran (1995) chama a atenção para alguns cuidados devem ser tomado pelos docentes e gestores para evitar o uso inadequado do vídeo no ambiente escolar tais como:

- a) *vídeo-utilizado como tapa buraco*: utilizado exclusivamente para preencher o tempo do aluno; quando ocorre um problema inesperado como ausência do professor;
- b) *vídeo-enrolação*: utilização da mídia sem vinculá-la ao conteúdo/assuntos estudados;
- c) *vídeo-deslumbramento*: muitas a fascinação pelo meio leva o professor a esquecer as outras tecnologias e dinâmicas de condução de seu programa, limitando-se ao vídeo, pro consequência, empobrecendo as suas aulas;
- d) *vide-perfeição*: tendência a questionar todos os vídeos como imperfeitos, tanto o seu conteúdo, quanto os prováveis defeitos técnicos e estéticos; e
- e) *só-vídeo*: exibição do vídeo pelo vídeo, sem a necessária discussão e integração com os outros momentos da aula.

Para Moran (1994), estes desvios ou vícios na utilização do vídeo estão associados a um fator muito importante para a prática didática cotidiana do professor, com implicações negativas sérias para o processo de ensino e aprendizagem, pois, o uso inadequado compromete tanto a credibilidade do recurso, quanto a credibilidade do trabalho do docente.

Ao concluir este ensaio, acrescento ainda alguns conceitos desenvolvidos por Ferrés (1996) e Moran (1998) que podem servir como apoio e dar maior segurança na reprodução desta modalidade originando outra possibilidade de recurso para o professor.

A sua utilização compreendida como:

- a) *Videolição*: segundo Ferrés (1996), nessa modalidade, o vídeo é utilizado como uma ferramenta de aula expositiva, na qual, a tecnologia substitui o professor.
- b) *Vídeoapoio*: o sentido reside na utilização de imagens veiculadas pelo vídeo para reforçar o discurso do professor ou dos alunos. Uma característica dessa modalidade é a utilização das imagens sem som. A esta forma de uso, Moran (1998c) denomina vídeo como ilustração. Para o autor, a utilização desse recurso auxilia o professor e o aluno, ilustrando o que se fala.
- c) *Programa motivador*: essa modalidade, de acordo com Ferrés (1996), proporciona a motivação inicial sobre um tema ou assunto com fins objetivados. Em geral, trabalha-se com vídeos acabados. Moran (1998c) desenvolve um conceito semelhante, no qual o vídeo é utilizado como recurso de sensibilização, motivando, introduzindo e despertando a curiosidade para novos temas ou assuntos.
- d) *Vídeoprocesso*: também denominado vídeo como produção por Moran (1998c). Ambos os conceitos propõem que o aluno se sinta responsável pelo processo de produção, fazendo com que o vídeo se converta em um incentivo à criatividade, como ocorre com o pincel e o lápis

(FERRÉS,1996i). Essa modalidade abrangeria, segundo, Moran (1998c), o vídeo como documentação, intervenção ou ainda como expressão. Inclui-se no conceito de vídeo-processo, a modalidade de vídeo como avaliação e, dentro desta, o vídeo espelho.

e) *Programa monoconceitual*: a utilização do vídeo gira em torno de um tema específico, ou seja, uma forma intermediária entre o programa motivador e o vídeo apoio (FERRÉS, 1996). O conceito de Moran (1998c) que mais se aproxima desta modalidade é o denominado vídeo como conteúdo de ensino.

f) *Vídeo interativo*: é o vídeo associado à outra mídia, como informática interativa, por exemplo. Esse conceito é semelhante ao que Moran (1998c) denomina vídeo como integração e suporte, cuja interação se daria como mídias de computador, videodisco, CD-ROM etc.

5.1 – A Linguagem Audiovisual na Educação

O limiar da humanidade coincide com o advento da linguagem, que funda uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. A linguagem suscita uma consciência da consciência. A história introduz, sobreposta à hereditariedade natural, uma hereditariedade cultural. Esboça, assim, uma nova dimensão da consciência humana. (JAPIASSÚ, H. 1978:103)

Ao abordarmos a linguagem audiovisual (união de elementos de natureza visuais e sonoros) estaremos tratando de dois importantes elementos do mundo moderno e fundamentais no processo das relações e interações humanas: a visão e a audição.

Durante o percorrer evolutivo das tecnologias a linguagem audiovisual vem ampliando-se em processos de convergência de tecnologias culminando com a tecnologia digital compreendida por diversas formas e meios de expansão: virtual, simulatórios, interativos, hipertextuais, etc. buscando através dos seus signos a possibilidade de codificação e por consequência de sistematização do espectador.

Côrtes (2003) ressalta que:

[...] a linguagem audiovisual constrói continuamente suas características, transformando-se à medida que novas formas de captação e registro de sons e imagens vão sendo descobertos/criados. (CÔRTEZ, H. S. 2003:32)

Segundo Coutinho (2006), estamos num tempo onde, praticamente, todas as pessoas são “alfabetizadas” audiovisualmente. Estamos imersos em um mundo de imagens, sobretudo os habitantes dos centros urbanos. A linguagem audiovisual torna-se nossa cotidiana, nos é familiar, corriqueira, comum.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação define língua como um sistema de códigos imutáveis que transmite mensagens de um emissor para um receptor.

[...]a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada. (TRAVAGLIA, 2006, p. 22).

Ao inserirmos este ensaio compreendemos que todo o processo comunicativo e pedagógico passa pela linguagem.

De acordo com Serafim (2010) estamos presenciando um novo momento, com um novo contexto cultural, tecnológico e imagético onde há espaço e necessidade de uma nova realidade educacional em que a escola possa ser um ambiente para o saber, conectada com as mudanças que vêm ocorrendo de forma sistemática. O educador, preparado e acostumado a educar somente com livros, não pode ficar omissos à presença do computador, da internet, da televisão e do vídeo no cotidiano dos educandos.

As linguagens audiovisuais respondem à sensibilidade tanto de jovens quanto de adultos. Moran (1995) nos diz que as linguagens da TV e do vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, que toca todos os nossos sentidos. Pelo vídeo sentimos e experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

A composição do vídeo – imagem, fala, narração, trilhas, textos, legendas – aproxima do cotidiano, de como as pessoas se relacionam, se expressam.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. (MORAN, 1995, p. 2)

A exploração dos sentidos já mencionados permite ao usuário desta ferramenta midiática a percepção de um ver que está entrecortado da realidade através das técnicas aplicadas seja pelos planos e ritmos visuais das imagens – estáticas ou em movimento; pela captação da imagem pelas câmeras (uma ou mais) fixas ou em movimento; dos personagens em cena; do cenário (estúdio ou natural), etc. Um ver que para Moran (1995) está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro.

Ao observarmos a sua estrutura, composição e linguagem ele,

[...] nos atinge por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN, 1995. p. 2)

Greenfield (1988) destaca que as características da linguagem audiovisual, de mostrar imagem sem movimento ao invés de descrevê-las seja um atrativo para a atenção do espectador, e esteja entre os principais elementos para que a televisão se caracterize como um importante instrumento de aprendizagem.

A TV e o vídeo já encontraram a maneira de comunicar-se com as pessoas utilizando linguagens e programas próprios para crianças, jovens e para os adultos.

De acordo com Moran (1995) estes meios,

[...] usam uma linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação de cada vez, com ritmo acelerado e contrastado, multiplicando os pontos de vista, os cenários, os personagens, os sons, as imagens, os ângulos, os efeitos. Os temas são pouco aprofundados, explorando os ângulos emocionais, contraditórios, inesperados. Passam a informação em pequenas doses (compacto), organizada em forma de mosaico (rápidas sínteses de cada assunto) e com apresentação variada (cada tema dura pouco e é ilustrado). (MORAN, 1995, p.2)

As linguagens audiovisuais respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo.

Segundo Moran (1995), desenvolvem múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica.

Trazendo esta reflexão para o ambiente educacional, Martins (2002) ressalta que na obra do MEC, BRASIL (1991) há análise onde demonstra a relevância do estudo da linguagem audiovisual na educação como um meio inovador de ensino, acessível ao educando e permitindo ao professor desenvolver o seu trabalho, tornando-o mais rico e oportunizando que os alunos construam uma visão crítica da mídia. Como a linguagem audiovisual é mais recente em termos de experiência humana, colocando-se no âmbito do que se compreende como inovação, costuma-se dar muito mais ênfase à dimensão televisão do que à escola, à sala de aula. O fundamental, portanto, seria compreender como esses dois

universos em interação podem transformar pedagogicamente a educação que acontece na escola.

Sob esta perspectiva de interação, o documento destaca também que a sala de aula pode ser incluída nos chamados meios de comunicação e não está mais tão distante do mundo da cultura de massa baseada na linguagem audiovisual que, mesmo indiretamente, perpassa as relações ocorrentes na escola. Esta linguagem faz parte do imaginário da grande maioria de professores e alunos.

Segundo Martins (2002), de maneira geral, ninguém vai à escola para se divertir ou ao cinema para aprender. O desafio diário que cabe a cada ambiente é de desempenhar a sua função, mas o diferencial, inovador e transformador é proporcionar que o divertimento também ensine. Cabe, portanto à escola e ao professor este relacionar: a diversão estar conectada à aprendizagem. Ao adquirir uma análise crítica tanto no aluno quanto no professor pode despertar o desejo de maior participação em salas de aula, o que facilitará o debate e a percepção do desenvolvimento de ambos.

O que observamos em muitos casos são de que a prática da sala de aula não traduz o imaginário e a expectativa do educador e assim ao adentrar a sala e fechar a porta passa a desenvolver os mesmos métodos e práticas tradicionais do currículo do livro didático.

Educar para as mídias audiovisuais envolve ações que procuram, principalmente, formar um receptor, criterioso, que saiba ver com clareza o que lhe é apresentado e que possa escolher com competência e lucidez o que deseja ou não ver, assistir. Milton José de Almeida nos lembra de que

[...] as artes em imagens-sons nos distanciam do saber-fazer, colocam-nos no saber-ver-entender passivo e também nos remetem ao saber-pensar ativo. (...) As artes para as massas são sempre artes da distância produtor-consumidor, entre os quais há uma infinidade de aparelhos eletrônicos e muitos trabalhadores técnicos, todos ligados por linhas e ondas de transmissão, fato este que potencializa a ideia antiga da cultura moderna e do conhecimento como algo que se transmite e se distribui. Abre-se mais a fenda entre cultura e educação. (ALMEIDA, 1994, p. 15-16.).

Ao tecermos estas reflexões buscamos algumas repostas: por que não despertar e oportunizar de forma clara e transparente ao professor a necessidade de sua formação? Por que não permitir que o educador assuma o seu papel no processo da construção do conhecimento, dando-lhe a alcinha de escolher os conteúdos e as práticas didáticas mais significativos com vista à uma educação mais alegre, crítica e consistente? As práticas e modelos ainda aplicados favorecem e criam que tipo de educando: mais crítico ou mais

alienado sem poder de reflexão?

5.2 – Da Comunicação a Educomunicação

Leitura crítica da comunicação é a leitura das trocas sociais, das relações entre pessoas e das relações simbólicas, é a leitura das expressões culturais (...) Ler a comunicação é reconhecer a importância dos meios de comunicação e a sua não transparência, não naturalidade, não objetividade ... Ler é propor formas novas de expressão, de participação social (...) ler criticamente a comunicação manifesta tanto uma nítida dimensão pedagógica quanto uma dimensão política.(MORAN, 1987)

As tecnologias da comunicação cada vez mais afetam e promovem grandes discussões, debates nos mais diferentes níveis de conhecimentos e áreas das instituições de ensino. Neste capítulo, a proposta é de refletir sobre a interdiscursividade como um dos possíveis eixos que constitui a educomunicação buscando no campo teórico o seu conceito e aplicação.

De acordo com Soares (2002) algo de novo vem ocorrendo no espaço latino-americano no campo da inter-relação comunicação/tecnologia da informação/educação. Em países como Venezuela, Equador e Brasil o uso de tecnologias na educação e a gestão comunicativa transformam-se em objetos de políticas educacionais sob a denominação comum de educomunicação.

Para Kaplún (1996, p.17) educar e comunicar são verbos que andam juntos e afirma “*A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación*”. Segundo Soares(2002), a separação destas práticas ocorreu a partir do surgimento dos meios de comunicação de massa, quando o aspecto integrador da comunicação se perdeu na massificação dos conteúdos. O conceito de comunicação passou de promoção do diálogo para sinônimo de difusão de informação e conhecimentos. Essa mudança deturpou o sentido epistemológico original do termo. Comunicação deriva da raiz latina *Communis*: por em comum algo com o outro. *Es la mismaratz de comunidad, de comunión; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común.* (KAPLÚN, M. 1996, p. 64)

Conforme nos diz Venício A. de Lima, Freire definiu a comunicação como,

[...] situação social em que as pessoas criam conhecimento juntas, transformando e humanizando o mundo, em vez de transmiti-lo, dá-lo ou impô-lo.(LIMA, 2004, p.62)

Para Belette e Giacomelli (2006) a comunicação está em todos os lugares e em tudo o que fazemos: nas palavras, na linguagem, nas imagens, nos gestos, nos sons; ela também é responsável por nossas relações sociais, e com isso assume uma função importante em nosso cotidiano.

Desta forma, de acordo com Bordenave (1996) compreendemos comunicação não somente as mensagens trocadas conscientemente, mas também aquelas mensagens das quais trocamos sem querer tais como: o tom das palavras que pronunciamos, a roupa que vestimos, os olhares, o movimentos do corpo-, numa espécie de paracomunicação ou paralinguagem. Através das observações de Bordenave podemos considerar que tudo pode ser decodificado em signos e estes se comunicam.

Para Bordenave (1996) a comunicação tem papel fundamental na transformação das pessoas e no ambiente que as rodeia e ocorre nas seguintes condições: realidade ou situação onde ela se realiza, interlocutores, mensagem, signos e meios.

De acordo com Lima (2004) o homem para Freire é “um ser de relações”, que se desenvolve por meio do diálogo constante, porque quem está no mundo, está “com”. Por isso segundo o mesmo autor, para haver produção de conhecimento, é necessário pensar “com”, que é bem diferente de pensar “sobre”. ‘Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade’.

Mas o que é educomunicação? Grillo (2009) aponta que o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) conceitua como sendo “a inter-relação entre Comunicação e Educação de Educomunicação”. Segundo a mesma autora:

[...] o seu conceito insere-se em uma trajetória histórica que busca pensar a relação dos meios de comunicação com a vida social e do espaço educativo permeado por estes meios. Desde o início do século XX, são registradas teorizações e projetos desenvolvidos sobre o tema, sem haver, no entanto, uma linha conceitual que una todos esses conceitos. (GRILLO, 2009, p. 55)

Mário Klapún foi o primeiro autor a usar o termo e designar como educomunicação,

[...] toda a ação comunicativa no espaço educativo realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos.(apud FONSECA, 2004, p. 61)

Grillo (2009) mostra que a estreita relação entre Educomunicação e os ecossistemas comunicativos é estabelecida pelos vínculos entre os diversos sujeitos inseridos

no processo educacional: alunos e professores, equipe pedagógica e direção escolar, pais de alunos, moradores da região e as suas práticas comunicativas desenvolvidas nestes ambientes. Ecosistema pressupõe interação, dialogicidade e descentralização de vozes.

Ecosistema para Soares (2002, p.16) na perspectiva da gestão comunicativa compreende...

[...] a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* (maneira de agir) dos sujeitos envolvidos e o conjunto de ações que caracterizam determinado tipo educação comunicacional.

Está no ecossistema educomunicativo, um novo espaço de intervenção social, em que alunos e professores podem construir juntos, cada um o seu papel de ator social. Alain Touraine afirma:

[...] o ator social é capaz de modificar seu ambiente pelo trabalho, pela comunicação. Mas essa ação sobre o social sempre tem um fundamento não-social, que depois de religioso e político, hoje é ético. (TOURAINÉ e KHOSROKHVAR, 2004, p.35)

Jesús Martín-Barbero articulou o conceito de ecossistema comunicativo, não apenas conformado pelas tecnologias e meios de comunicação, mas também pela trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetra nossa vida cotidiana de modo transversal (Martín-Barbero, 2002). Segundo Baccega (1999), o ecossistema comunicativo nos impregna a todos e o carregamos conosco em nossas atitudes, em nossos comportamentos, em nossos valores, em nossas decisões.

A preocupação de Martín-Barbero é com o desafio de “como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto” (Martín-Barbero, 1997). Daí a necessidade que Soares (2002) vê da criação de verdadeiros ‘ecossistemas comunicativos’ nos espaços educativos, que cuide da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação.

Para Sartori e Marini,

[...] a Educomunicação, que se situa na área de intersecção entre os campos da comunicação e da educação, nasceu justamente no âmbito dos movimentos populares e das Organizações Sociais orientadas por valores, ditas do Terceiro Setor. Seus conceitos são o fruto da experiência prática de educadores-comunicadores populares como Paulo Freire e Mário Kaplún. Um fato que justifica, em grande parte, o uso deste conceito (que tem sido sistematizado como campo) no espaço associativo - que pode ser considerado seu ambiente de

origem.(SARTORI e MARINI, 2008, p. 3)

A Educomunicação, como um novo campo de intervenção social e político é,
para Ângela Schaun:

[...] uma ação política voltada para o aporte da consciência ética e uma pragmática direcionada para as transformações da sociedade [...] a ação educacional é uma releitura das utopias sociais impulsionadas pela motivação transformadora do *status quo* [...] propõe a credulidade no ser humano, no seu permanente encontro com o outro.(SCHAUN, 2002, p.82)

A educomunicação, através dos sujeitos envolvidos possibilita um novo olhar, uma nova prática mais consciente dos seus atores que ultrapassa a visão educacional. O que se observa é que na escola convencional, as dificuldades e impasses são resolvidos sem diálogo, a partir da autoridade. Numa atividade educacional, o diálogo é fomentado e a situação é negociada. Ao observarmos este tipo de comportamento vemos que este momento oferece uma excelente oportunidade de mudança na prática pedagógica, uma vez que oportuniza a aplicação de uma forma inovadora para o exercício da democracia e da cidadania onde os agentes: professor, aluno, gestores e comunidade se unem e ultrapassam suas diferenças através do diálogo.

A seguir escrevo sobre a presença do audiovisual em sala de aula, a sua contribuição e desafios tanto para gestores quanto para docentes.

VI - O audiovisual na sala de aula: sua prática e contribuição no processo didático-pedagógico

A utilização da mídia “audiovisual” em sala de aula pode ser visto como um agente de mudança transformando algumas realidades educacionais, provocando mudança de paradigmas no modo como as pessoas aprendem e como são ensinadas.

Mas que espaço é este que denominamos ‘sala de aula’? Moran nos faz refletir, conceitua este espaço e nos leva a compreender que a sua extensão ultrapassa os muros escolares, pois como o autor afirma também está mudando:

[...] hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço serão, cada vez, mais flexíveis. O professor continuará "dando aula", de uma forma menos informativa e mais gerenciadora, utilizando as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula, receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão etc. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos poderão estar motivados, se entenderem a ‘aula’ como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento. (MORAN, 2005. p. 98)

Mesmo que o audiovisual seja uma nova mídia ‘velha’ face aos recursos atuais, observamos a complexidade do tema uma vez que a evolução está em toda parte: na sociedade e na escola; gerando novos ambientes de estudo com novos recursos e o desafio de incluirmos novas práticas didático-pedagógicas que torne ‘todos os espaços’ possíveis e interativos.

Ao propor esta reflexão sobre a inclusão do audiovisual nos ambientes de ‘sala de aula’ quer-se contribuir a partir das experiências e pesquisas a serem levantadas no decorrer deste trabalho que a sua utilização em todas as modalidades de ensino como um recurso auxiliar didático-pedagógico em sala de aula seja vista com um novo olhar ‘sem reservas’ ou ‘preconceito’.

Moran nos indica a sua importância, mas faz um alerta,

[...] dele se espera, como em tecnologias anteriores, soluções imediatas para os problemas crônicos do ensino-aprendizagem. O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional. (MORAN, 1995, p. 27)

A invasão da mídia em sala de aula é uma realidade e se faz necessário, mesmo que em muitas escolas esses espaços ainda não sejam favoráveis.

De acordo com Almeida (2003)

A linguagem produzida na integração entre imagens, movimentos e sons atrai e toma conta das gerações mais jovens, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar. Criar espaços para a identificação e o diálogo entre essas formas de linguagem e permitir que os alunos se expressem de diferentes maneiras são ações que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica sobre a influência da mídia e respectivas estratégias direcionadas a determinados grupos sociais, num jogo complexo em que se encontram implícitos, sutilmente, os significados que se pretendem impor a esse público. (ALMEIDA, 2003, p. 6)

Este tipo de mídia se configura como um ótimo recurso para “mobilizar os alunos em torno de problemáticas quando se intenta despertar-lhes o interesse para iniciar estudos sobre determinados temas ou trazer novas perspectivas para investigações em andamento, [...] aprofundar a compreensão sobre os mesmos, estabelecer articulações com informações provenientes de outras mídias, desenvolver representações diversas que entrelaçam forma e conteúdo nos significados que os alunos atribuem aos temas [...]” (ALMEIDA, 2003, p.7)

Outro aspecto interessante da proposta da utilização desta mídia como um recurso auxiliar na formação de professores, está na oportunidade do aluno se tornar o protagonista e o agente nas etapas de produção e execução do audiovisual. Ao estimular o aluno abre-se uma série caminhos a serem percorridos onde o diálogo e a participação são fundamentais para a realização e conclusão. Esta atividade pode também proporcionar a articulação com outros tipos de mídias interativas com o computador, seja pelas atividades de softwares e programas específicos para a execução prática da edição das imagens com os seus recursos de computação gráfica, bem como para a realização de pesquisas, trocas de idéias e experiências com outros alunos de outras instituições de ensino e a socialização das suas descobertas em sites, blogs, etc.

A atividade com o vídeo quer seja para fins educativos ou não,

[...] é familiar no uso doméstico de muitos educadores, porém, nem todo professor conhece suas potencialidades em profundidade e, sequer, faz uso dessa ferramenta de modo analítico. O vídeo é familiar aos professores, mas seu potencial precisa ser conhecido pelo educador. O vídeo é um recurso que, se aplicado como material pedagógico, por meio de um planejamento criterioso, pode auxiliar na transposição didática dos conteúdos curriculares de maneira adequada e proporcionar resultados significativos. (SILVA, 2011, p.40)

Para Ferrés (1996, p.40), “a tecnologia do vídeo oferece grandes possibilidades de realizar atividades didáticas, nas quais não conta tanto a qualidade do produto, mas o trabalho realizado, o processo desenvolvido”, a forma como o professor desenvolverá a aula com o vídeo é o que faz a diferença. Neste aspecto quando o papel do vídeo em ambientes de ensino não fica bem definido e utilizado de forma equivocada é interpretado como “tapa-buracos”, aulas vagas ou mesmo mal planejadas (Moran, 1995, p. 3). Em virtude disso, o vídeo didático em alguns contextos educacionais tem sido avaliado como um instrumento pouco eficiente.

Conforme Kenski (2008, p.46), os “vídeos, programas educativos (na televisão e no computador), *sites* educacionais, *softwares*, entre outros, transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem”. Para esta ação pedagógica ter êxito é necessário que a intuição de ensino possua uma estrutura profissional, física, que viabilize a sua realização aliado a uma política educacional que redimensione significativamente a adoção das tecnologias nas aulas das diferentes disciplinas do currículo escolar.

Silva (2011, p. 43) nos diz que o vídeo didático,

[...] se constitui uma fonte de pesquisa e de aprendizado significativo. Cabe ao professor apoderar-se dessa tecnologia para proporcionar a seus alunos aulas interessantes, diversificadas e participativas; com o vídeo, o professor pode pausar as cenas, as imagens, para discuti-las; retroceder para lembrar e também avançar. Se o uso desse recurso for organizado, torna-se uma fonte de informação alternativa, propicia ao aluno conhecer a realidade na qual estão inseridas outras comunidades, outras realidades, além de construir seu próprio conhecimento, ajudado pelo direcionamento do professor. Se devidamente direcionado, o trabalho do professor com o uso do audiovisual irá resultar em uma prática pedagógica mais eficiente.

A utilização do audiovisual na atividade do professor resultará numa prática pedagógica mais eficiente onde,

[...] o vídeo, como suporte pedagógico, estimula as crianças a mobilizarem seus referenciais televisuais, suas competências específicas de leitura televisual, gerando grande motivação, inclusive para outras aprendizagens como a da leitura. (BELLONI E GOMES, 2008. p. 736).

Ao discorrermos esta série de posicionamento de pensadores, estudiosos e pesquisadores que retratam a importância e a contribuição que o audiovisual apresenta no contexto escolar, por que esta mídia ainda tem dificuldades em ser aceita e aplicada como ferramenta nos currículos escolares?

De acordo com Ferrés (1996) esta resposta pode estar em função da tecnologia do vídeo “ter chegado demasiado tarde na escola se nos detivermos nos contextos social e

cultural mas muito rápido se pensarmos no que diz respeito a formação de professorado”. A partir desta afirmação Junior (2011) ressalta que essas são uma das prováveis causas da não integração do audiovisual na escola juntamente com a desmotivação e o despreparo por parte do professorado.

Quanto ao aspecto da formação, Ferrés (1996) aponta que “não haverá professores formados para o emprego do vídeo e dos demais meios audiovisuais se não houver professores formados mediante o emprego do vídeo e dos demais meios audiovisuais”, isto é, a formação para a educação audiovisual deve ser organizada e realizada de acordo com os princípios da própria educação audiovisual e assim as Escolas de Formação de professores mais essa exigência em seus programas (Junior 2011).

Ferrés (1996) ressalta que nem toda a capacitação necessária para utilizar corretamente o audiovisual pode ser adquirida nas escolas de formação de professores. Para confirmar este posicionamento o autor cita a obra de Pierre Babin e Marie France Kouloumdjian, onde “o grande desengano do audiovisual na escola é que os professores não são audiovisuais” no sentido de não terem tido uma formação nesta área para lhes deixarem a vontade com este tipo de mídia tanto quanto a caneta ou o giz.

Além da necessidade de preparação técnica, tecnológica, expressiva e didática, da sensibilidade, exige uma adaptação a uma nova cultura, a uma nova maneira de pensar, de ser e de se comunicar. (Ferrés, 1996b. p.35-36)

Diante das análises sobre as condições e conhecimento dos professores para trabalharem com o audiovisual em sala de aula, Junior (2011) enfatiza que a formação de professor seria o problema mais urgente para se viabilizar a integração plena e coerente do vídeo no ensino.

A partir do ponto de vista do audiovisual como matéria de estudo (pedagogia da imagem), a formação do professor envolve o conhecimento da linguagem audiovisual e dos mecanismos de funcionamento dos meios de comunicação de massa, além da capacidade didática de educar os alunos neste âmbito.

Sob o enfoque do audiovisual como recurso para o ensino (pedagogia com a imagem), a formação do professor envolve conhecimentos em níveis técnicos, expressivos e de aplicação didática para cada um dos meios. Somente alcançando a especificidade técnica e expressiva de cada meio poderão ser aproveitadas todas as potencialidades didáticas. (FERRÉS, 1996, p.149)

Para que ocorra a introdução do vídeo no espaço de sala de aula de forma que ele não perca sua força e torne-se mais uma ameaça na construção do processo de ensino-aprendizagem entre professor e aluno.

Quando a escola, entendida como ecossistema, conscientizou-se da ameaça que representava para o professor a incorporação das modernas tecnologias audiovisuais, optou pela sujeição: os audiovisuais convertidos em auxiliares. Assim se revertia a situação. A ameaça se transforma em reforço. O audiovisual já não serve para questionar os procedimentos tradicionais, mas para reforçá-los, tornando possível sua sobrevivência. (FÉRRES, 1996, p.32)

Desta forma para o professor ampliar o seu olhar para o novo e refletir sobre as suas práticas, fazer parte de programas de formação continuada é fundamental. Ao inserir-se nestas atividades terá a oportunidade de em grupo encontrar alternativas para avançar neste processo de integração, propiciando as interconexões entre aprendizagem e construção de conhecimento, cognição e contexto, assim como o redimensionamento do papel da escola como um ambiente favorável a construção e produção do conhecimento.

Moran (2005, p. 2) destaca ainda que:

[...] quando há um clima de apoio e incentivo à mudança por parte da direção e coordenações é muito mais fácil sair da zona de conforto e atrever-se a fazer pequenas mudanças. Um gestor aberto procura os professores mais dispostos a praticar modelos mais ativos. Em todas as escolas há professores interessantes. É importante reuni-los, estimulá-los, diminuir o medo de errar, incentivá-los a que desenvolvam projetos integradores, socialmente relevantes e que tenham impacto na vida dos alunos e da comunidade. Também é importante mostrar o exemplo de outros professores que já tem experiências metodológicas com bons resultados. O compartilhamento das melhores práticas ajuda muito a que muitos se atrevam a fazer mudanças. Infelizmente uma parte não quer o consegue mudar. O foco principal deve ser ter bons gestores que apoiam a grupos de professores proativos, estimulando a todos a fazer avanços contínuos, a compartilhar os resultados, neutralizando os focos de resistência e passividade. Nenhuma mudança é feita de fora simples e fácil. Hoje não temos mais desculpas para não mudar. O modelo convencional não atende às necessidades de uma sociedade tão complexa e dinâmica como a que vivemos.

A seguir percorro a contribuição de Habermas através da Teoria da Ação Comunicativa para dar sustentação a reflexão da presença do audiovisual como ferramenta de apoio mediadora nas atividades didático-pedagógico dos professores do ensino superior.

VII - Revisão Teórica – Jürgen Habermas

Ao trabalhar com este ensaio sobre a **compreensão e a percepção dos professores frente a utilização do audiovisuais em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na Educação Básica**, busco em Jürgen Habermas os alicerces e as bases para esta reflexão.

Para Habermas a razão dialógica, isto é, aquela que brota do ‘diálogo’ e da ‘argumentação’ entre os agentes interessados surge da ação comunicativa, do uso da linguagem e da conversação como um meio de conseguir ‘consenso’. Diante desta teoria o audiovisual pode assumir um importante papel como um recurso de apoio nas escolas e instituições de ensino superior, sobretudo, naquelas instituições que possuem em sua base curricular a importante tarefa de preparar o professor para ao desafio da sala de aula. Pois para a obtenção de resultados e ações pedagógicas eficientes o diálogo, a troca, a argumentação, a interação de ambos os interessados no processo é fundamental e primordial.

Habermas nos coloca que:

[...]não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS,1984, p. 392).

Na Paidéia grega, o diálogo, a argumentação, a interação e a possibilidade do entendimento eram elementos considerados por Sócrates como o único caminho para que houvesse a compreensão e o entendimento entre as relações.

Segundo Habermas (1984) a pretensão da validade no processo linguístico pode ser confrontados e criticados através dos critérios de veracidade da informação, correção normativa e autenticidade e sinceridade. No primeiro critério o autor faz referencia ao mundo objetivo entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada; no segundo, trata do mundo social onde compreendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas e no último critério o autor menciona como sendo o mundo subjetivo, onde é entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, apenas ele tem acesso privilegiado.

Assim Pinto (1995, p. 80) nos diz que:

[...] o conceito de razão comunicativa de Habermas pressupõe, portanto, uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjetivo. Esta diferenciação, segundo ele, é que distingue o pensamento moderno do modo de pensar mítico. Ao contrário do último, o primeiro assume que as interpretações variam com relação à realidade social e natural e que as crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social.

Desta forma Habermas (1984, p.285,286) nos diz que ação comunicativa ocorre

[...] sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa.

Partindo dessa premissa podemos dizer que para Habermas a ação comunicativa acontece com a interação de dois ou mais sujeitos, através da fala e do agir com a finalidade de alcançar uma compreensão pela via do entendimento. Neste ato os atores remetem a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, no tocante aos mundos objetivos do fato, social das normas e da subjetividade.

Ao propor a Teoria de Habermas como base e fundamentação teórica para a presença do audiovisual no campo da educação, busco também dialogar sobre algumas considerações que esta teoria pode oferecer para um projeto pedagógico interdisciplinar na escola tendo como base uma comunicação voltada ao entendimento mútuo.

Para Gonçalves (1996, p. 170) educação é vista como

[...] uma instituição social e histórica, que tem como fim gerar transformações tanto em nível das consciências individuais, como em nível mais amplo, da sociedade. Trazendo em seu bojo a concepção do homem na dimensão da práxis – como um ser capaz de refletir sobre a realidade e nela atuar, ao mesmo tempo que esta atua sobre ele transformando-o –, a Educação é vista aqui como uma possibilidade, ainda que limitada por condicionantes históricos (e justamente o desvelamento desses condicionantes históricos é que possibilita o pensamento de transformação), de uma ação transformadora, buscando modificar as condições desumanizantes da sociedade industrial contemporânea e, em especial, da sociedade brasileira.

Ao evidenciarmos o papel da educação percebe-se que a formação de cidadãos participativos e críticos estão diretamente relacionados ao exercício do diálogo e ao desenvolvimento de competências comunicativas.

Para que o processo de validação preconizado por Habermas (1984) aconteça, é

necessário que ocorra o entendimento entre os agentes participativos de forma interativa acerca da validade de suas manifestações, isto é, que reconheçam intersubjetivamente as pretensões de validade com que se apresentam diante dos outros.

Segundo Gonçalves (1996) as pretensões de validade das quais o sujeito tem que explicitar são as seguintes:

- que o enunciado seja verdadeiro (verdade);
- que a manifestação seja correta em relação ao sistema de normas vigente ou que o próprio contexto normativo seja legítimo (legitimidade ou retidão);
- que a intenção expressa coincida com a intenção do falante (veracidade).

Quanto ao consenso, acordo alcançado pela comunicação entre os sujeitos, é obtido pelos três planos e medido pelas pretensões de validade expostas acima suscetíveis a críticas. No caso de algum interlocutor rejeitar a oferta da fala questiona pelo menos uma das pretensões já citadas.

De acordo com Gonçalves (1996) tendo como bases de pretensões de validade, seguem algumas condições para que as decisões aproximem-se do ideal:

1. Todos os participantes das discussões têm a mesma chance de se comunicar por meio de atos da fala, argumentando, questionando e respondendo às questões.
2. Todos os participantes têm a mesma chance de apresentar interpretações, opiniões, recomendações, declarações e justificativas e de problematizar sua validade, fundamentar ou rebater (*Widerlegen*), de tal modo que nenhuma ideia preconcebida (*Vormeinung*) seja ignorada na continuidade da tematização.
3. Todos os participantes têm a mesma chance de expressar atitudes, sentimentos e desejos referentes à sua subjetividade, devendo ser verdadeiros nas suas manifestações, significando que assim se colocam perante si mesmos e deixam transparecer sua interioridade.
4. Os participantes das discussões têm a mesma chance de empregar atos regulativos, isto é, ordenar e rebelar-se, permitir ou proibir, prometer e aceitar promessas, dar explicações e solicitá-las. As expectativas de comportamento são recíprocas e os privilégios, afastados (Horster 1988).

Vale salientar que toda teoria preconizada por Habermas e acima exposta precisa estar pautada em uma práxis coerente onde a dialogicidade seja traduzida no brotamento de uma verdade entre os sujeitos envolvidos, particularmente nesse caso, educando e educador. Não há possibilidade do uso da razão dialógica sem uma consensual relação e o consenso brota do respeito às pessoas e seus contextos.

A metodologia e os procedimentos para obter a **compreensão e a percepção dos professores frente a utilização do audiovisuais em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na educação básica**, será o assunto do próximo capítulo.

VIII - O caminho percorrido

Neste Capítulo apresento uma compreensão do sentido etimológico da palavra método. Método é constituído pelos termos gregos *metá*, por meio de, e *hodós*, caminho. Portanto, método é um caminho por meio do qual chegamos a um fim para atingir um objetivo. Nessa perspectiva, o percurso trilhado nessa pesquisa foi de cunho qualitativo por que permite uma compreensão com profundidade dos fenômenos sociais (Haguette, 1997).

Assim apresento a problemática da pesquisa e os objetivos que direcionaram o desenvolvimento desse trabalho.

Como profissional da área da comunicação convivo com o mundo das imagens e do som assim percebo o potencial desse recurso, com essa percepção minha problemática emergiu da necessidade de compreender como o audiovisual poderia ser trabalhado pelos professores da educação básica como um recurso aos processos didático-pedagógicos e as possíveis consequências desse uso na prática docente.

Dessa problemática construí um objetivo para essa pesquisa, considerando que o objetivo é uma lacuna que preciso preencher, Chevrier (1993) complementa esta reflexão dizendo que “[...] um problema de pesquisa se concebe como uma separação consciente, que se quer superar, entre o que nós sabemos, julgado insatisfatório, e o que nós desejamos saber, julgado desejável.” (CHEVRIER, 1993, p.50).

Dessa forma meu objetivo geral é **compreender a percepção dos professores frente a utilização do audiovisuais em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na educação básica.**

E, os objetivos específicos são:

- a) Ouvir quais as ideias que os professores manifestam ao serem entrevistados sobre o audiovisual, como um recurso auxiliar em sua prática didático-pedagógica;
- b) Identificar os saberes dos professores sobre o audiovisual, seu conceito e sua aplicabilidade como prática didático-pedagógica;;
- c) Identificar se há participação e/ou interesse numa formação continuada e, se essa mudaria a postura frente a implantação uso do audiovisual na sala de aula;
- d) Problematizar a importância do conhecimento sobre uma forma de incorporar/adotar o audiovisual em suas práticas didático-pedagógica;

e) Refletir juntamente com os professores sobre a possibilidade da inclusão do audiovisual em suas práticas didático-pedagógica e se este procedimento traria contribuições para que o aluno se tornasse mais crítico e reflexivo.

Após ter apresentado minha problemática e objetivos passo a descrever o tipo de pesquisa escolhida, as etapas que constituíram essa investigação, a relevância do estudo dentro do contexto educacional, as características das escolas que foram o lócus do trabalho, a caracterização dos sujeitos participantes, a forma como ocorreu a coleta de dados e os procedimentos utilizados para analisá-los.

Segundo o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada. Enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu contexto habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN E BIKLEN, 1994.p.48).

Ainda, para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa apresenta como características básicas:

- a) o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados a serem coletados serão predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas fornecem às coisas e à sua vida é o principal interesse do pesquisador;
- e) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Por essas razões, a escolha pela metodologia qualitativa teve como base as características já citadas e principalmente, na possibilidade do contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que foi investigada onde procurarei **compreender a percepção dos professores frente a utilização do audiovisual em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na educação básica.**

Outro aspecto que destaco no uso da abordagem qualitativa que foi utilizada

nessa pesquisa se relaciona com as questões éticas, oriundas da interação entre o pesquisador e os sujeitos, ou seja, o pedido de consentimento aos docentes garantiu o sigilo o anonimato dos mesmos, bem como o cuidado com as informações que foram tornadas públicas (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Dessa forma a observância desses princípios foi garantida pelo pesquisador no decorrer da pesquisa, junto ao programa MPET/IFSUL (Termo de Consentimento livre e esclarecido. Apêndice XX)

Os sujeitos da pesquisa foram oito (8) professores com atuação em diversas disciplinas do currículo da Educação Básica de duas escolas: uma da rede de ensino público e outra da rede de ensino privado. Da rede de ensino público foram quatro (4) professores da Escola Estadual Adolfo Fetter e da rede de ensino privado foram quatro (4) professores, do Colégio Gonzaga, localizadas na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul.

8.1 – Os Procedimentos da Coleta de Dados

Dentro do ponto de vista da pesquisa qualitativa a entrevista mostra-se como um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados. Lakatos e Marconi (1993, p. 196-201) ressaltam que na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Os mesmos autores reforçam que enquanto entrevistamos, também ocorrem observações, pois o método de observação consiste no levantamento de dados no próprio local onde os fatos ocorrem, ou onde estamos realizando a entrevista.

8.1.1 – Entrevista Semiestruturada

Para atingir os objetivos propostos, usei como técnica de produção de dados as fontes orais através da entrevista semi-estruturada.

Para Minayo (2001,p. 57), a entrevista..

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza

individual e/ou coletiva. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

A entrevista assume ainda importante propósito, segundo a autora

[...] possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (p.59, 2001)

A entrevista pode ser estruturada, não estruturada ou semiestruturada. Optamos pela semiestruturada, seguida de um roteiro de questões orientadoras (Apêndice B).

Realizei oito entrevistas em duas etapas: a primeira no segundo semestre de 2016, no Colégio Gonzaga da rede privada de ensino e a segunda etapa no primeiro semestre de 2017, na Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter da rede pública estadual de ensino.

A primeira etapa das entrevistas transcorreu conforme o cronograma planejado. Não houve alteração de datas e horários. Na segunda etapa, o cronograma planejado sofreu alterações principalmente nas datas para a realização das entrevistas. De acordo com o planejamento traçado as entrevistas eram para ser realizadas no mesmo período do cronograma da primeira etapa, mas em função da greve dos professores estaduais que reivindicavam melhores condições de trabalho e principalmente salários pagos em dia, esta programação sofreu alterações. A segunda etapa das entrevistas foi realizada no primeiro semestre de 2017.

O roteiro da entrevista (Apêndice B) consistiu numa série de perguntas que podem ser classificadas de abertas e fechadas.

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas. Nessas, foi utilizada linguagem própria do respondente. Elas trouxeram a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

O roteiro das questões orientadoras foi construído durante a elaboração do

Projeto de Pesquisa e foi composto por seis (6) questões abertas, tendo como objetivo ouvir as ideias que os professores manifestam sobre o audiovisual, como um recurso auxiliar na sua prática didático-pedagógica; identificar o conhecimento sobre audiovisual no que se refere a conceito, aplicação como um recurso didático-pedagógico; identificar se há participação ou interesse numa formação continuada e se essa formação mudaria a sua postura frente a implantação da utilização do audiovisual em sala de aula; problematizar a importância do conhecimento sobre uma forma de incorporar/adotar o audiovisual em suas práticas didático-pedagógicas e refletir juntamente com os professores sobre a possibilidade da inclusão do audiovisual em suas práticas didático-pedagógicas e se este procedimento traria contribuições para que o aluno se tornasse um ser mais crítico e reflexivo. As questões abertas, tinham, também a finalidade de compreender aspectos relacionados ao uso do audiovisual como um recurso didático.

8.2 – O lócus da pesquisa

Entre as várias regiões que compõe o estado do Rio Grande do Sul, com suas peculiaridades, culturas e desigualdades sociais, escolhi para realizar a pesquisa o município de Pelotas. Esta escolha teve como intenção **compreender a percepção dos professores frente a utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula na sua prática didático-pedagógica na educação básica.**

Selecionei duas escolas, uma pública e outra privada que embora estejam localizadas na cidade, apresentam importantes características estruturais e funcionais que podem repercutir na qualidade do ensino. Embora tivéssemos outras opções de cidades na região sul, do Rio Grande do Sul, consideramos que a opção por escolas de Pelotas, pode contribuir para a educação local.

Outro aspecto que considero importante a ser destacado é que apesar das dificuldades, o educador precisa se lançar, se desafiar, constantemente para propor uma educação diferenciada e de qualidade. Este trabalho árduo pode ser um divisor de águas para se alcançar uma educação que promova a autonomia e a liberdade, apesar das políticas públicas para a educação que estamos presenciando.

O compromisso com a tarefa de educar nos faz, muitas vezes, ir além das nossas possibilidades e buscar indícios do que pode ser feito para que as mudanças

aconteçam. Essa pode ser uma motivação para os estudos locais. Considero importante que possamos produzir conhecimentos sobre a realidade que queremos conhecer, pois cada uma tem o seu ethos.

8.3 – As escolas participantes da pesquisa

As escolas que vou caracterizar foram selecionadas por nós (pesquisador e orientador). Se configuraram no cenário da investigação por meio do professor que se propôs a participar e por oferecer uma certa estrutura, capaz de possibilitar a utilização do audiovisual como um recurso de apoio didático-pedagógico, para o docente em sala de aula.

Optamos por escolher uma escola localizada em um bairro da cidade e a outra escola localizada no centro da cidade. A escola não central, com cerca de 1180 matriculas, se situa no maior bairro da cidade, com aproximadamente 80.000 habitantes, com um forte comércio e muitas indústrias de pequeno e médio porte³.

Dentre as escolas situadas no bairro central, selecionamos a que possuía o número de matriculas mais próximo da escola do bairro, nesse caso com cerca de 1100 matriculas. Procurei mais duas escolas centrais, mas que não demonstraram interesse em participar desse forma de pesquisa.

Num primeiro momento foi realizado um contatado com o Diretor do Turno da Manhã e Professor no Turno da Tarde, da Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter; professor Maximiano Francisco Nascimento Duarte e, com a Supervisora Educativa do Colégio Gonzaga, Adriana Rosinha Araldi. Apresentei a proposta e os objetivos da pesquisa, para que a administração disponibilizasse para os professores e os mesmos optassem por participar, ou não, a fazerem parte do trabalho.

Foi informado aos professores Maximiano e Adriana que esta escolha dos docentes das suas respectivas escolas, deveria ser de forma aleatória e que contemplasse todas as etapas da educação básica – educação infantil e ensinos fundamental e médio. O passo seguinte foi contatar com os professores que se disponibilizaram a participar, em suas respectivas escolas e apresentar-lhes a pesquisa. Todos os professores aceitaram participar do trabalho e, dessa forma, para terem suas identidades preservadas, assinaram o Termo de

³ Disponível em: www.pelotas.rs.gov.br/cidade_dados

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE/IFSUL (Apêndice A).

a) **Colégio Gonzaga - Instituto Educacional Luiz de Camões**

Histórico:

O início das suas atividades data de 04 de março de 1895. Foi o sacerdote jesuíta baiano José Anselmo de Souza, que fundou o educandário, na época sob a denominação de Escola São Luiz Gonzaga. A instituição foi dirigida pelos jesuítas até 1925, tendo o auxílio dos irmãos Maristas de 1910 a 1925, quando os lassalistas assumiram o Colégio.



Figura 27: Fachada Prédio Colégio Gonzaga - 1905

Fonte: www.gonzaga.com.br

Em 117 anos de história, o Gonzaga passou por grandes reformas, tendo sido pensionato, faculdade e banco. Também foi ponto de encontro da juventude, no famoso “Coqueiro da Esquina” e fundou a banda musical/marcial que é Tricampeã Nacional.

A partir de 2004, o Colégio entrou em uma nova fase, modernizando a estrutura física e pedagógica, através de projetos inovadores, desenvolvidos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Hoje, ele conta com cerca de 1.100 alunos e é referência em educação na cidade.



Figura 28: Fachada do prédio atual do Colégio Gonzaga

Fonte: www.gonzaga.com.br

Localização:

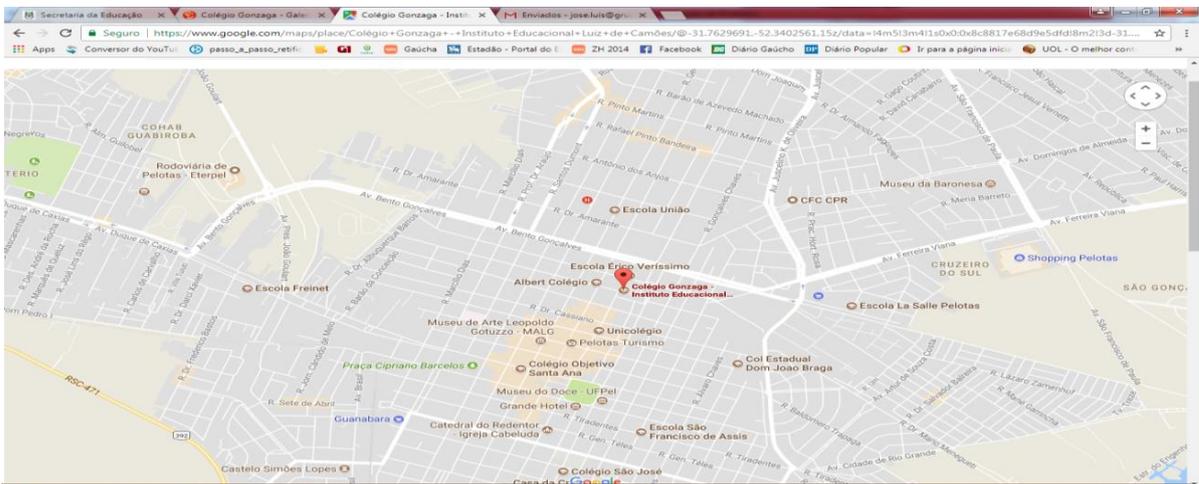


Figura 29: Mapa da localização do Colégio Gonzaga – Pelotas

Fonte: www.gonzaga.com.br

Proposta Pedagógica:



Figura 30: Imagem alunos Colégio Gonzaga

Fonte: www.gonzaga.com.br

Os alunos recebem uma formação integral, cujo foco do processo educativo está no desenvolvimento intelectual, cultural, social, ético e moral, ou seja, na formação do ser humano como um todo. E para tanto, a proposta pedagógica objetiva a perfeita união entre teoria e prática, assim como a integração social entre família, comunidade e escola. Assim se educa por inteiro, formando cidadãos.



Figura 31: Sala Multimídia Colégio Gonzaga

Fonte: www.gonzaga.com.br

b) Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter



Fonte: escolaadolfofetter.blogspot.com.br

Histórico:

A Escola foi criada em 23 de janeiro de 1978 e começou a funcionar, efetivamente, em 25 de maio de 1978. Esta é a data de referência para comemoração de seu aniversário. Na ocasião, a escola chamava-se Unidade Estadual de Ensino de 5ª à 8ª série agregando, posteriormente, o ensino de 1ª à 4ª séries, quando então passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Adolfo Fetter.

Conhecida carinhosamente como "Adolfão", a escola conta hoje com Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que conferiu-lhe a denominação de Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter.

Estrutura:

A Escola Adolfo Fetter está edificada dentro de um espaço de aproximadamente 3 hectares, sendo que 50% deste é composto de área verde. A escola possui 16 amplas salas de aula, laboratório de física/química/biologia, 2 salas de técnicas, sala de vídeo, refeitório, ampla biblioteca, laboratório de informática com mais de 20 computadores, secretaria, sala dos professores com espaço informatizado para uso exclusivo no planejamento das atividades docentes, 4 salas para os setores administrativos, amplo saguão coberto e quadra de esportes.



Figura 32: Imagem Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter

Fonte: escolaadolfofetter.blogspot.com.br

Localização:



Figura 33: Mapa da localização da Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter - Pelotas

Fonte: escolaadolfofetter.blogspot.com.br

Metodologia de Ensino

A metodologia a ser trabalhada é aquela que leva em consideração todas as manifestações de aprendizagem do aluno, levando em conta o ritmo próprio, sendo o professor o motivador desta aprendizagem e para tanto um pesquisador constante de novas técnicas e metodologias de trabalho

Projeto Pedagógico 2017

A Organização Pedagógica e Administrativa é composta:

- * Equipe Diretiva
- * Coordenação Pedagógica
- * Orientação Educacional
- * Conselho Escolar
- * Secretaria
- * Biblioteca
- * Laboratórios (Ciências, Química, Física e Informática)
- * Auditório

* Setor Pessoal e Financeiro

* Merenda Escolar

* Conservação e Limpeza

* Manutenção da Escola

* **Sala de Multimídia**

Objetivo Geral:

Auxiliar no processo de Ensino e Aprendizagem tornando as aulas mais dinâmicas com o apoio audiovisual.



Figura 34: Sala Multimídia Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter

Fonte: escolaadolfofetter.blogspot.com.br

O Ensino Médio Politécnico:

O ato de criação: Decreto de Transf. e Desig. Nº 40572 de 05/01/01 D.O. 08/01/01

Objetivos do Ensino Médio Politécnico:

- Propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e no Ensino Superior;
- Consolidar no educando as noções sobre trabalho e cidadania, de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade.
- Possibilitar formação Ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando.

- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes.

Ensino Médio Modalidade EJA

Ato de criação: Portaria de Autorização e Funcionamento 40572 de 05 de maio de 2001

Objetivo da Educação de Jovens e Adultos

- * Promover a inclusão social de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionando condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso a um currículo diversificado que provoque a ampliação de saberes;
- * Disponibilizar aos sujeitos jovens e adultos os bens socioculturais acumulados pela humanidade, sendo que tais conteúdos devem ser re-significados, resgatando-se sua importância no processo de ensino e aprendizagem, entendendo-se como saberes culturais conceitos, explicações, habilidades, linguagens, fatos, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, condutas, raciocínios, para o desenvolvimento do educando e sua formação integral”;
- * Motivar o educando para a construção do saber, como forma de atualização histórico-cultural procurando novas perspectivas de inserção no meio social;
- * Oferecer espaços e situações para que o educando desenvolva uma consciência crítica do mundo que o cerca, interagindo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária;
- * Oportunizar ao educando situações educativas, visando à sistematização dos seus conhecimentos e a aceleração do processo ensino-aprendizagem;
- * Oportunizar e garantir o acesso e permanência dos alunos portadores de necessidades educativas especiais na modalidade EJA (Ensino Médio) valorizando suas experiências, sua bagagem cultural, atendendo aos objetivos da educação inclusão propostos na legislação vigente, promovendo atividades que atendam suas especificidades.

Proposta Pedagógica

A Proposta Pedagógica na modalidade de EJA na escola articular-se com uma prática, que cumpra seu papel maior de oferecer aos jovens e adultos, um ensino que propicie a integração entre o grupo e sociedade, como sujeito atuante, crítico, responsável e construtivo, que cumpra seu papel de cidadão com auto-estima e efetiva participação no mercado de trabalho.

A elaboração da Proposta Pedagógica é feita em conjunto pela comunidade escolar, Coordenação Pedagógica, Direção, Orientação Educacional, Professores e com a participação efetiva dos alunos e aprovada pela mantenedora.

8.4 – Como realizei a coleta de dados

Para alcançar o objetivo, **compreendendo a percepção dos professores frente a utilização do audiovisual em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na educação básica**, foram quatro professores que ministram disciplinas na educação básica da rede estadual e quatro professores que ministram disciplinas na educação básica da rede privada.

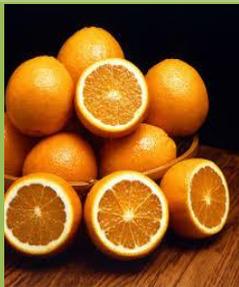
Para a coleta dos dados dos sujeitos realizei uma entrevista semiestruturada com oito docentes das disciplinas de português e produção textual, educação infantil, filosofia, matemática, sociologia e ensino religioso e história que atuaram no segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre do ano de 2017.

Nas entrevistas semiestruturadas, coloquei questões que possibilitassem perceber quais professores teriam a compreensão do que é o audiovisual. Neste sentido a questão nº 1 (O que você compreende por audiovisual) me possibilitou identificar que parte dos entrevistados, respondeu a questão de forma satisfatória. Outros, no entanto, o conceituaram como tecnologia, oportunizando-me identificar um primeiro equívoco quanto ao conceito desta mídia.

Com a análise das respostas da entrevista semiestruturada, anotações do diário de campo, pude delinear o perfil dos docentes – sujeitos dessa pesquisa. Apresentados nas Tabelas 05 e 06 as características que considero básicas para minimamente conhecer os sujeitos que participaram no cenário natural da pesquisa, a sua formação, saberes e práticas desses sujeitos, ou seja, retratar, mesmo de forma superficial a cultura escolar de cada ambiente observado.

Como forma de preservar a identidade dos docentes, sujeitos, os denominei com nome das principais culturas de grãos e hortaliças produzidas em nossa região e no país neste período. Esta escolha ocorre por eu ter uma sintonia forte com a vida rural e pelo fato da similaridade da construção deste trabalho com as etapas de preparo, plantio e colheita das variedades mencionadas.

Tabela 03 - Perfil dos sujeitos participantes da investigação – Grupo 1: professores da Rede Privada

Características				
	Laranja	Cenoura	Alface	Beterraba
Idade	30 anos	x	34 anos	x
Formação Acadêmica	Graduação em Letras	Graduação em Pedagogia	Graduação em Filosofia/Mestrado Em Educação	Graduação Matemática/Mestrado Modelagem Computacional
Cargo	Professora	Professora	Professora	Professora
Tempo de Serviço	6 anos na docência	5 anos na docência	8 anos na docência	5 anos de docência
Área de Atuação	Português e Produção Textual	Educação Infantil	Filosofia	Matemática
Turmas	6ª e 7ª Séries Ensino Fundamental	2ª Série Educação Infantil	1ª, 2ª e 3ª Séries Ensino Médio	1ª e 3ª Série Ensino Médio
Local de Trabalho	Colégio Gonzaga	Colégio Gonzaga	Colégio Gonzaga	Colégio Gonzaga
Turno de Trabalho	Vespertino	Vespertino	Vespertino	Vespertino
Local da Pesquisa	Colégio Gonzaga	Colégio Gonzaga	Colégio Gonzaga	Colégio Gonzaga
Turno da Pesquisa	Vespertino	Vespertino	Vespertino	Vespertino

O contato presencial com esses sujeitos para a realização das entrevistas semiestruturada aconteceu em datas, horários e locais, obedecendo-se à disponibilidade de cada um para responder as questões planejadas, para a obtenção das informações pertinentes ao estudo.

Na Tabela 06, apresento os sujeitos participantes do segundo grupo de investigação. Contudo, em ambas as escolas que fiz a pesquisa a abordagem não ficou restrita ao roteiro da entrevista semi-estruturadas e, os entrevistados foram estimulados a, também, falar sobre a visão que tem do lugar do professor e o relacionamento entre docentes e os alunos.

Tabela 04 - Perfil dos sujeitos participantes da investigação – Grupo 2: professores da Rede Pública

Características				
	Soja	Milho	Arroz	Trigo
Idade	61 anos	46 anos	39 anos	46 anos
Formação Acadêmica	Graduação Pedagogia e Ciências Sociais Pós-graduação na UCPEL	Graduação em Filosofia	Graduação em História	Graduação em Geografia
Cargo	Professora	Professor	Professor	Professor
Tempo de Serviço	xx	x	x	x
Área de Atuação	Sociologia e Ensino Religioso	Filosofia	História	Geografia
Turmas	1ª, 2ª e 3ª Séries Ensino Médio e EJA	1ª, 2ª e 3ª Séries Ensino Médio	8ª e 9ª Séries Ensino Fundamental e 1ª Série Ensino Médio	9ª Série Ensino Fundamental e 3ª Série Ensino Médio
Local de Trabalho	Escola Adolfo Fetter	Escola Adolfo Fetter	Escola Adolfo Fetter	Escola Adolfo Fetter
Turno de Trabalho	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino

Local da Pesquisa	Escola Adolfo Fetter	Escola Adolfo Fetter	Escola Adolfo Fetter	Escola Adolfo Fetter
Turno da Pesquisa	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino

Perceber os caminhos percorridos pelos docentes em sua trajetória diária, as suas peculiaridades vividas diante das estruturas dispostas pelas duas escolas, o seu próprio conhecimento sobre o audiovisual e a sua aplicabilidade como recurso didático-pedagógico e as possíveis interferências e dificuldades para o uso deste instrumento foram fundamentais para prosseguir na etapa seguinte.

IX – A Análise dos dados coletados que compõe o “*corpus*”

Para a análise dos dados coletados na pesquisa, que aqui denomino de “*corpus*”⁴, utilizarei o processo pelo qual se realiza a Análise Textual Discursiva - ATD. Este se constitui num ciclo de três elementos: **unitarização** – fragmentação do texto; **categorização** – estabelecimento de relações entre os elementos unitarizados e **comunicação** – com instituição descritiva e interpretativa. A ATD, na perspectiva apresentada por Moraes e Galiuzzi (2011), é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a descrever e interpretar alguns dos sentidos de que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar.

O processo descrito acima sobre a Análise Textual Discursiva pode ser compreendido como um ciclo. A seguir a demonstração dessa interpretação conforme ilustração adaptada de Moraes e Galiuzzi(2016).

Figura 35 - Ciclo analítico com a análise textual discursiva



A primeira fase do ciclo de análise consiste no movimento de desconstruir o conjunto de textos e/ou discursos analisados. Tal desconstrução segue para a fragmentação das informações, desestruturando o que está ordenado. Corresponde a mover os textos e/ou

⁴ MORAES e GALIAZZI (2011, P.113).

discursos para o limite do caos no sentido da leitura e da construção de significações, instante em que se produzirá um conjunto de unidades de análise que ajudarão na fase seguinte do ciclo de análise, a categorização. A segunda fase, ao contrário, caminha para o estabelecimento da ordem, para a emergência de novas compreensões com a construção de categorias e subcategorias responsáveis pela representação coletiva da realidade. Por último, concretiza-se a comunicação, explicitada em metatextos que, de forma criativa e original, enunciam o todo compreendido do objeto investigado.

Na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2004, p. 199) e por que não pensar que produzem a própria realidade, realidade de discurso sempre em movimento. Por isso, os movimentos de pesquisa com base na análise textual discursiva exigem uma intensa impregnação nos fenômenos investigados. A impregnação é condição para um trabalho criativo e original. A partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto-organizada das novas compreensões.

De acordo com (MORAES 2004) ao valorizar esses aspectos, esta metodologia de análise se aproxima dos modos de funcionamento de sistemas complexos. Na análise, entretanto, “a complexidade não se reduz à incerteza. É a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados” (MORIN, 2003, p. 52). Ainda assim, atingir um conhecimento mais complexo e rico implica mover-se por espaços mais inseguros. Não é sentir-se inseguro por não ter aprendido. É ter aprendido a estar inseguro.

Assim percebe-se que um conjunto de sentimentos acompanha o processo da análise textual discursiva. “O pesquisador precisa compreender que eles são inerentes ao processo, parte da angústia da desorganização e do caos que precedem a criação de novas ordens e entendimentos” (MORAN, 2004, p. 121)

A partir das leituras iniciais, começamos a desconstrução dos discursos obtidos através das entrevistas, no sentido de atingir pequenas unidades de significado, essa etapa é chamada de unitarização. E, permite a impregnação do pesquisador com seus dados, e desse processo emergem vários significados do fenômeno analisado. A partir desta compreensão mais aprofundada, o pesquisador reelabora as unidades procurando identificar elementos aglutinadores que auxiliarão na fase de categorização.

demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológicos e conceituais. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. (MORAES e GALIAZI, 2011, p.49)

Uma vez realizadas as fragmentações do texto, foram feitas as codificações como já mencionamos nas páginas 78 e 79, das unidades de significado para preservar as identidades dos sujeitos. O processo de codificação é fundamental porque possibilita realizar as releituras das unidades quando estas se tornam necessárias.

O conjunto de códigos construídos levou em consideração o material textual obtido nas narrativas geradas pelas entrevistas com os professores, identificados por um nome fictício. Observamos na tabela 07, um recorte do início do processo de análise, mostrando como acontece a unitarização:

Tabela 05 – Processo de unitarização

Código	Unidade de Significado	Elemento Aglutinador
 <p data-bbox="408 1451 523 1485">Laranja</p>	<p data-bbox="727 1245 1075 1384">Audiovisual é todo recurso que foge da esfera do livro didático</p>	<p data-bbox="1142 1301 1358 1335">Não identificado</p>
 <p data-bbox="408 1812 523 1845">Cenoura</p>	<p data-bbox="711 1576 1094 1776">É tudo que eu posso inserir para os alunos, bem como diz a palavra, com <u>áudio e com imagens</u>.</p>	<p data-bbox="1177 1659 1321 1693">Reconhece</p>



Alface

É toda tecnologia que posso usar na sala de aula, mas que o aluno pode olhar em casa. Pode ser a rede social.

Não identificado



Beterraba

São ferramentas onde eu vou sair do quadro e do giz; deixa o ensino mais dinâmico.

Não identificado



Soja

É uma ferramenta, facilita o entendimento poistudo que visualiza aprende mais.

Reconhece



Milho

São as técnicas utilizadas como auxílio na sala de aula: tipo o DVD, usar o computador, celular para o aluno compreender melhor a matéria

Não Identificado



Arroz

Aquilo com que a gente pode fazer para que os alunos tenham o entendimento pelo ouvir e por ver

Reconhece



Trigo

Todo aquele recurso que a gente usa em sala de aula onde o aluno pode visualizar.

Reconhece

A ligação do áudio e do visual é bem interessante.

Após finalizar a construção das unidades de significado e elementos aglutinadores, partimos para o estabelecimento das categorias iniciais. Esta etapa, também, chamada de categorização, caracteriza-se pela construção de relações entre as unidades de base combinando-as e classificando-as. A reunião desses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos resulta em sistemas de categorias iniciais.

As categorias que, segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p.22), “são constituintes do processo da compreensão que emerge do processo analítico”, não foram definidas *a priori* e emergiram da dinâmica entre o estudo teórico e o processo de análise dos dados. Para a construção das categorias, inicialmente, foram agrupados os títulos por semelhança temática, obtendo as categorias iniciais que posteriormente foram reagrupadas e renomeadas, emergindo as categorias mais abrangentes.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p.116), “categorizar ou classificar um conjunto de materiais é organizá-los a partir de uma série de regras. É produzir uma ordem a partir de um conjunto de materiais desordenados [...]”

A tabela 08 mostra a esquematização dos elementos aglutinadores e as categorias iniciais emergentes por meio da utilização da ATD.

Sobre as categorias emergentes os autores (2011, p.117), escrevem que “quando a opção é por categorias emergentes, o pesquisador assuma uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa”.

Tabela 06 – Esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais

Elementos Aglutinadores	Categorias Iniciais
Não reconhece	Não Identifica o que é audiovisual
Reconhece	Identifica o que é audiovisual
Não reconhece	Não identifica o que é audiovisual
Reconhece	Não identifica o que é audiovisual
Reconhece	Identifica o que é audiovisual
Não reconhece	Não identifica o que é audiovisual
Reconhece	Identifica o que é audiovisual
Reconhece	Identifica o que é audiovisual

A partir dessas categorias iniciais e com o desenvolver da análise e da interpretação dos dados, através do retorno cíclico aos dados agrupados, começamos a construir novas categorias mais complexas e abrangentes que abarcavam as anteriores. Assim, emergiram três categorias finais.

A primeira categoria relaciona a questão se o professor compreende o que é audiovisual. De acordo com os resultados das respostas obtidas retratam numa primeira análise a dificuldade por parte dos docentes de interpretar com clareza este conceito. Talvez por parte destas observações as restrições em se ter o audiovisual mais presente como um recurso didático por parte dos docentes e gestores em sala de aula ganham força e representatividade no âmbito educacional. E aqui não se faz menção as possíveis dificuldades estruturais ou curriculares das escolas selecionadas para este trabalho mas simplesmente em consequência da falta de conhecimento por parte dos docentes sobre a pergunta formulada.

Estas questões emergem quando percebemos unidades de significado que tem como foco a importância do desempenho profissional valorizando os saberes da experiência e da relação com a pesquisa que traz novos conhecimentos para uma tentativa de compreensão de novas situações da docência na contemporaneidade.

Para a construção da segunda categoria onde “os professores reconhecem o valor do audiovisual, colocam em seu planejamento, quando não fazem uso é em função do excesso de trabalho e falta de estrutura física nas escolas”, emergiu a partir das narrativas coletadas.

E, para a construção da terceira categoria que se caracteriza por revelar que “os estudantes são receptivos e valorizam o trabalho dos professores que usam o audiovisual ou outra tecnologia em sala de aula”, emergiu a partir da interpretação das narrativas coletadas.

Tabela 07 – Esquema da categorização

Categorias Iniciais	Categorias Finais
Identifica o que é áudio visual	Identifica o que é o audiovisual, acredita no uso de tecnologias na sala de aula embora não faça uso.
Não conhece o conceito de audiovisual	
Reconhece o valor mas nem sempre pode utilizar.	Os professores reconhecem o valor do audiovisual, colocam em seu planejamento, quando não fazem uso é em função do excesso de trabalho e falta de estrutura física nas escolas.
Faz planejamento e usa o recurso mesmo não tendo recebido formação	
Não utiliza todo tempo porque trabalha muito e as escolas nem sempre tem a estrutura técnica necessária	Os estudantes são receptivos e valorizam o trabalho dos professores que usam o audiovisual ou outra tecnologia em sala de aula.
Os estudante sempre são receptivos e a reação é sempre positiva e eles gostam muito.	
Os estudantes valorizam o trabalho do docente que usa a tecnologia na sala de aula.	

Durante o processo de unitarização e categorização, a intensa impregnação na leitura dos discursos nos possibilitou uma compreensão renovada do todo que constituiu o último elemento do ciclo de análise, o metatexto. Nesse momento, o texto produzido é constituído pelo diálogo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e os teóricos que dão subsídio ao estudo.

Antes de adentrarmos no metatexto, refletimos de forma breve, sobre o papel

fundamental desempenhada pela linguagem na análise textual discursiva. É através dela que o pesquisador pode inserir-se no movimento da compreensão, de construção e reconstrução das realidades. Pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga (MORAES e GALIAZZI, 2006). As relações, as experiências se concretizam, se complementam pelo diálogo. Na linguagem, o humano e seu mundo estão engajados em uma relação circular de co-produção (MATURANA, 1997, p. 13): “Existimos como seres humanos somente num mundo social definido por nosso ser na linguagem, sendo este o meio em que nos realizamos como seres vivos”.

Concretizar uma análise textual é mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio.

As produções derivadas da Análise Textual Discursiva são registradas em documentos concebidos como metatextos. Segundo a idéia original de Moraes (2003), nos metatextos estão expressos os sentidos lidos de um conjunto de textos e/ou discursos. Sua estrutura textual é desenvolvida por meio das categorias e subcategorias.

Essa fase diz respeito à captação do novo emergente, ou seja, a construção de um metatexto pelo pesquisador tecendo considerações sobre as categorias que ele construiu. Segundo Moraes (2003),

[...] os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (p. 202).

De acordo com Medeiros e Amorim (2017), alguns metatextos

“ serão mais descritivos, mantendo-se mais próximos dos textos e/ou discursos analisados; outros serão mais interpretativos, pretendendo atingir uma compreensão mais profunda. Entretanto, de certeza, a produção de um metatexto constitui-se num esforço de imprimir compreensões atingidas com respaldo na impregnação intensa do material analisado. O metatexto será bem produzido se as fases anteriores – unitarização e categorização – tiverem sido desenvolvidas com rigor e profundidade na análise. O metatexto, contextualizado na pesquisa em Educação, é um esforço construtivo no que se refere a ampliar a compreensão dos fenômenos educacionais investigados. É um movimento nunca acabado de busca de sentidos, de aprofundamento da compreensão do objeto estudado” (p.257).

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p.32), o metatexto resultante representa a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Dessa forma, oriundo dessas etapas e objetivando comunicar as percepções dos professores, chego aos metatextos finais apresentados no próximo capítulo. Nesses metatextos, expressei as principais idéias emergentes das análises e as argumentações construídas na investigação. Além das teorizações, procurei a validade dos argumentos a partir da inserção de fragmentos dos discursos dos sujeitos.

X - Metatextos

10.1 Metatexto da Categoria 1: “Não identifica o que é o audiovisual, embora acredite no uso de tecnologias na sala de aula”

Ao iniciarmos este diálogo é importante salientar que as respostas observadas são carregadas de informações complexas que abrem uma série de interpretações. Tendo este trabalho o objetivo de compreender a percepção dos professores frente a utilização do audiovisual em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica, me atento para a forma de como o professor reage ao se deparar com uma vasta opção de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), compreender as suas implicações e utilização, tendo o audiovisual como recurso prático didático-pedagógico em sala de aula.

Aqui busco auxiliar-me pela famosa frase do pensador canadense Mac Luhan: ‘o meio é a mensagem’ que na época muitos consideraram visionária e catastrófica. O autor queria na época “refutar a tese da neutralidade do meio tecnológico ao transmitir a mensagem, afirmando que o meio transmite também algo mais que lhe é inerente e que age sobre o conteúdo transformando-o. Este algo mais é o que chamamos de “linguagens” das mídias eletrônicas” (BELLONI,2012). Para elucidar esta teoria, podemos utilizar a televisão como exemplo. Crianças que consomem informação por esta mídia durante muito tempo, absorvem um certo tipo de mensagem específica do discurso televisivo, em termos de linguagens, estilos, aspectos técnicos, elementos estéticos, que são de natureza diferente dos conteúdos. Habitua por exemplo o telespectador a privilegiar mensagens curtas, a utilizar o zapping e a desligar o aparelho quando um certo de som e/ou ritmo não é respeitado. Trazendo para o campo educacional, o desafio do professor em transmitir o conteúdo torna-se um imenso desafio. Os alunos estão imersos nestas opções e se desconectam com muita facilidade do ambiente de sala de aula quando a forma usual da transmissão não está prendendo a sua atenção e despertando o seu interesse.

“o impacto do avanço tecnológico (entendido como um processo social) sobre processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades etc.) tem sido muito forte, embora percebido de modos diversos e estudado a partir de diferentes abordagens. (BELLONI, p.7,2012)

Belloni (2012) apresenta algumas questões importantes para serem refletidas:

Como a instituição escolar (gestores e professores) vai lidar com este desafio? Como compreender os impactos muitos fortes e específicos do avanço tecnológico neste campo, sobre processos instituições relativos às estruturas simbólicas da sociedade: educação, comunicação, lazer, cultura?

A tendência aponta para grandes desafios para as instituições e profissionais da educação. Cada vez mais será preciso atender a um número maior de alunos, durante mais tempo e com maior qualidade. Buscar, portanto, conhecimento para estar atualizado diante deste fenômeno e assim ter capacidade de compreender e atender estas demandas com qualidade faz parte do novo desafio do educador. Abre-se aqui o papel fundamental das políticas públicas educacionais, que nos últimos anos estão cada vez mais deixadas de lado comprometendo todo o planejamento e organização das escolas e professores.

Segundo Belloni (2012, p. 9), para responder a esses desafios é fundamental que a integração das TICs junto aos processos educacionais, como eixo pedagógico central, atenda as seguintes dimensões indissociáveis:

- ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para melhoria e expansão do ensino;
- objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares; sem esquecer que se trata de um “tema transversal “ de grande potencial aglutinador e mobilizador (BELLONI, 1991).

Belloni (2012) suscita ainda que duas novas disciplinas ou áreas de estudo começam a fazer parte dos currículos das universidades: mídia-educação (ou educação para as mídias) e comunicação educacional. Nelas oportunizam-se aprofundar as dimensões objeto de estudo e ferramenta pedagógica com crescente importância no mundo da educação e da comunicação

Através destas iniciativas Len Masterman (1993) aponta algumas razões para se ensinar as mídias:

- o consumo elevado das mídias e a saturação à qual chegamos;
- a importância ideológica das mídias, notadamente através da publicidade;
- a aparição de uma gestão de informação nas empresas (agências de governo, partidos políticos, ministérios, etc.);
- a penetração crescente das mídias nos processos democráticos (as eleições são antes de tudo eventos midiáticos);
- a importância crescente da comunicação visual e da informação em todos os

campos (fora da escola, que privilegia, o escrito, os sistemas de comunicação são essencialmente icônicos);

- a expectativa dos jovens a serem formados para compreender sua época (que sentido há em martelar uma cultura que evita cuidadosamente as interrogações e as ferramentas de seu tempo?);

- o crescimento nacional e internacional das privatizações de todas as tecnologias da informação (quando a informação se torna uma mercadoria, seu papel e suas características mudam).

Além destas reflexões propostas por Materman (1993), outra possui maior relevância e importância: a escola. Ela deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente as públicas, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (BELLONI, p.10,2012).

Mas como a escola irá responder a estes desafios?

“Integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula de modo criativo, crítico, competente. Isto exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos, além de muita criatividade”. (BELLONI, p. 10, 2012)

Do modelo tradicional onde os recursos disponíveis eram o quadro de giz, o livro, caderno, passando à sala de aula informatizada e on line a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de forma desorganizada e despreparada os professores, que sentem-se inseguros frente a este enorme desafio que representa a incorporação das TIC ao cotidiano escolar (BELLONI, 2012).

Aulas que não levam em conta o contexto social, monótonas, desarticuladas, que não atendem aos anseios da geração da informação e da tecnologia precisam ser reexaminadas. Desta forma se faz necessário repensar sobre a ação pedagógica proposta, desenvolver novas metodologias que satisfaçam às necessidades da atualidade na educação. É fundamental, portanto, oferecer ao professor condições para que possa adquirir conhecimentos que o auxiliem no desenvolvimento da sua prática pedagógica com uso da tecnologia. Capacitar, socializar experiências diferenciadas de ensino com o audiovisual, participar da elaboração e implementação de mudanças no projeto político pedagógico a

escola são fundamentais.

10.2 Metatexto da Categoria 2: “Os professores reconhecem o valor do audiovisual, colocam em seu planejamento, quando não fazem uso é em função do excesso de trabalho e falta de estrutura física nas escolas”.

Ao começar esse metatexto, constituído da descrição e interpretação dos fenômenos que se mostraram, percebi que abriu-se um novo e vasto campo de pesquisa que diz respeito aos “modos de aprendizagem mediatizada” (PERRIAULT, 1996b. p.241)

De acordo com Belloni (2012) mediatizar é codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas segundo o meio técnico escolhido, como, por exemplo, um documento impresso, um programa informático didático ou um videograma, respeitando as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico. Conforme nos mostra a autora, mediatizar significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, de modo a construir mensagens que possa potencializar as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento autossuficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente.

No âmbito escolar o professor não é o detentor do conhecimento, mas o mediador entre o conhecimento que ele mesmo detém e o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula. O aluno no papel de ouvinte/receptor adquire o conhecimento através daquilo que está sendo ouvido e a partir daí os sentidos e significados são negociados dentro da sala de aula. Essa singular sintonia originária pelo diálogo que denominamos de mediação, só ocorre através de negociação, onde o professor em momentos alternados providencia o conteúdo, em outros estabelece regras, em outros momentos ele se desloca do seu ‘habitat’ se coloca como ouvinte absorvendo as regras através do outro e assim o ambiente de aprendizagem vai se ressignificando.

Sobre a utilização da mídia em sala de aula, pesquisas (Champagnatte e Nunes, 2011; Costa, 2012) nos mostram que os docentes entendem a importância da utilização das tecnologias em suas práticas, porém se sentem despreparados quanto à exploração eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis.

Segundo Freire (2011) mesmo em locais onde presença das tecnologias digitais

na sala de aula inexistem, a criatividade permite a realização de outras práticas que o professor pode utilizar como, por exemplo, programação da televisão, filmes inteiros ou fragmentos, jornais, rádio, músicas e etc. De acordo com o autor mesmo que a sala de aula seja de poucos recursos, ela pode ser transformada num ambiente rico em interatividade, uma vez que o que está em questão é o movimento contemporâneo das tecnologias e não necessariamente a presença da infotecnologia. Pois a presença de computadores ligados à internet nas salas de aula não é garantia de se ter uma aula interativa, tendo em vista que prevalece o antigo modelo do falar – ditar.

Ao tratarmos dos meios de comunicação , Moran (2007) nos diz que

[...]“os meios de comunicação audiovisuais como, por exemplo, a televisão, o vídeo, o cinema, CD e/ou DVD desempenham um importante papel educacional, através deles adquirimos informações, interpretamos conteúdos, mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. A utilização do vídeo em sala de aula proporciona um enriquecimento da prática pedagógica, podendo despertar interesse nos alunos”. (p. 1)

De acordo com Souza e Gomes (2008) quanto mais o professor despertar nos alunos interesse pelo instrumento utilizado, maior será a possibilidade da construção de um saber significativo, pois o interesse segundo os autores permeia o processo de construção do saber. O vídeo é um recurso com poder extraordinário de atenção e sedução, principalmente se a temática atende aos interesses dos expectadores. Esses instrumentos enriquecem as aulas, proporcionam a interação com o conhecimento e estimula a participação direta do aluno. (LIMA, 2010)

De acordo com Moran (2007),

[...]“a TV fala da vida, do presente, dos problemas afetivos - a fala da escola é muito distante e intelectualizada - e fala de forma impactante e sedutora - a escola, em geral, é mais cansativa, concorda?. O que tentamos contrapor na sala de aula, de forma desorganizada e monótona, aos modelos consumistas vigentes, a televisão, o cinema, as revistas de variedades e muitas páginas da Internet o desfazem nas horas seguintes. Nós mesmos como educadores e telespectadores sentimos na pele a esquizofrenia das visões contraditórias de mundo e das narrativas (formas de contar) tão diferentes dos meios de comunicação e da escola”. (p. 1)

Ao propor esta interação do conteúdo utilizando as mídias entre elas o audiovisual, Rios (2008) afirma que, o trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo *político*, no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias, assumem-se compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a ética. Falar numa

dimensão ética da docência, mais particularmente da sala de aula é, segundo a autora, pensar na necessidade da presença de princípios éticos na sua construção. Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual.

Para pensar na estreita relação dos aspectos componentes do trabalho docente recorremos a pergunta feita pelo professor Douglas Santos: O que ensinamos quando ensinamos? “O que realmente ensinamos quando procuramos explicar cada um dos temas que dão identidade às nossas disciplinas e as nossas aulas?” (Santos 2004, p.35)

A resposta pode ser: não ensinamos apenas aqueles conteúdo. Segundo Santos, “ensinar conteúdos ultrapassa os limites de nosso discurso e das afirmações que nele estão contidas”. Isto significa dizer que, ao ensinar qualquer disciplina criamos possibilidades de o estudante desenvolver a capacidade de dominar as estruturas, que são usadas para construir o pensar, e de agir e sistematizar sua ação.

Rios (2008) afirma que, não é apenas um amplo conjunto de habilidades que se desenvolve, mas também se configuram atitudes em relação à realidade e a convivência social.

A autora afirma que a atitude do professor ensina. O gesto do professor fala. O trabalho educativo constitui-se, portanto, numa relação intersubjetiva, na qual está presente a diferença se procura instalar muitas e recorrentes vezes, a igualdade. Do ponto de vista ético, o contrário de igualdade não é diferença – é a *desigualdade*.

Rios afirma apropriadamente que no domínio da moral, a pergunta predominante é: *o que devemos fazer?* No da ética é: *que vida queremos viver?* E essa segunda questão nos levar a indagar se estamos, com nosso trabalho, criando condições para a construção de uma vida digna e feliz; se as aulas que estamos fazendo e/ou frequentando constituem espaços de liberdade e autonomia, de ampliação do saber e de sentir, de instalação do diálogo. (Razão dialógica em Habermas)

Barthes nos lembra que:

[...]“ensinar(...) não constitui uma atividade que seja, por direito, pura de qualquer poder: o poder aí está , emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar”. (Barthes 1980, p.10)

Barthes faz referência à presença da liberdade no ensino. Que lugar tem a liberdade e a autonomia no trabalho docente? Essa é uma questão importante na visão de Rios (2008),

na medida em que a construção da cidadania, que se pretende na escola, implica necessariamente autonomia. Segundo a autora não há possibilidade de a ação docente contribuir para a afirmação da autonomia do aluno se essa ação não é, ela mesma autônoma.

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, foram avaliadas como significativas e incorporadas ou internalizadas em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceita passivamente realizando-se levando em conta a punição[...] (RIOS, 2008, p.86)

Nessa perspectiva, Severino (2011) escreve que, não se aprende ética do mesmo modo que se aprende matemática. Segundo o autor é possível e necessária uma mediação pedagógica para que os futuros educadores possam incorporar a preocupação e a atitude ética, em seu agir cotidiano. É imprescindível salientar que, segundo o autor, não se desenvolve essa sensibilidade só por imitação, osmose ou por transversalidade. Ocorre por meio de mediações concretas transmutando-se em uma prática interventiva interpelada por valores particularmente os éticos e políticos.

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A interação docente é mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem.(SEVERINO, 2011, p.132)

Cabe salientar, que segundo o autor, a educação como prática humana de caráter interventivo intenciona mudar situações individuais ou sociais previamente dadas pois traz consigo uma intenção interventiva. A educação portanto, implica uma eficácia construtiva e realiza-se numa necessária historicidade e num contexto social.

O caráter prático da educação, ou seja, sua condição de prática intencionalizada, faz com que fique vinculada a significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência e que devem ser levadas em conta em qualquer análise que se pretenda fazer dela, exigindo diferenciações epistemológicas que interferem em seu perfil cognoscitivo Educação é prática histórico –social [...] (SEVERINO, 2011, p.132)

O autor salienta ainda que conceitos e valores são referências básicas para a intencionalização do agir humano em toda sua abrangência. Que o conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para dar referências à condução de sua

existência histórica. Tais referências se fazem necessárias para a prática produtiva, para a política e mesmo para a prática cultural. Mas a prática dos homens, segundo o autor, não é mecânica, transitiva, como as demais seres naturais. É uma prática intencionalizada, marcada por um sentido, vinculada a objetivos e fins e historicamente colocados.

10.3 Metatexto da Categoria 3: “Os estudantes são receptivos e valorizam o trabalho dos professores que usam o audiovisual ou outra tecnologia em sala de aula”

Começo esse metatexto com a postura fenomenológica que propiciou a percepção dos fenômenos que se manifestaram e, nesse caso foi a valorização e entusiasmo dos estudantes quando ocorre o uso do audiovisual nas atividades de sala de aula. Para tanto busco um pensamento de Silva que registra: “O ato de ensinar é uma ação intencional, em busca de uma finalidade; requer, portanto, um planejamento específico”. (2011, p. 119). Sob este prisma, para o professor inserir um audiovisual numa atividade prática e obter um resultado positivo, é fundamental que realize um trabalho prévio de preparação, com a perspectiva de que

[...] ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldades em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. A aquisição da informação dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 1997, p.109-228).

Portanto, a aula que tenha esta atividade prática em seu plano, converte-se em fonte potencial para o aprendizado, desperta a participação, provoca o intercâmbio, estimula o aluno a falar, a se posicionar diante dos questionamentos feitos ou, ainda, posicionar-se de forma crítica sobre o que viu e ouviu.

Ferrés (1996) nos diz que o audiovisual “pode suscitar a interação” (p.70), e recomenda aos professores que estruturem suas aulas observando as seguintes etapas:

- realizar a preparação antecipada;

- pensar o momento anterior à projeção na aula com o vídeo;
- pensar como será durante a projeção e, por último,
- pensar como vai ser após a projeção do vídeo.

Ver algo do Moran sobre a utilização do vídeo aqui.

A participação o aluno neste processo é fundamental e todo o planejamento desenvolvido deve prever esta integração. Assim, o planejamento é fundamental para que haja aprendizagem e, de acordo com o pensamento de Cedro (2008), “nos permite observar e compreender como uma nova perspectiva para a organização do ensino transforma as relações entre professor e seus estudantes” (p.186)

Para Mandarino (2002) o professor que quiser utilizar o audiovisual em sala de aula e através deste recurso oferecer uma alternativa para o aluno aprofundar a reflexão sobre determinado conteúdo, deve observar algumas orientações:

- ter alfabetização audiovisual;
- lembrar que o vídeo necessita do professor para dinamizar a leitura do que se vê;
- fazer uma análise competente do material disponível;
- utilizar esse material como estratégia quando for adequado e puder contribuir significativamente para o desenvolvimento do trabalho;
- conhecer as funções que o vídeo pode desempenhar (Ferrés,1996; Moran, 2002; Mandarino, 2002);
- adotar outras atividades para exploração do conteúdo abordado fazendo uma complementação;
- explorar as potencialidades do vídeo, a distribuição do tempo e das atividades e,
- usar o vídeo como instrumento de leitura crítica do mundo, do conhecimento popular, do conhecimento científico e da própria mídia.

De acordo com Silva (2011, p.120), no que diz respeito à sua análise, alguns critérios são fundamentais:

- a) Aspectos Gerais / Formato: cria expectativas, desperta o interesse do espectador? Interesse do programa? Tema abordado e como é tratado? O vídeo é educativo?
- b) Mensagem: a linguagem é audiovisual? Permite outro tipo de linguagem? Contempla a interdisciplinaridade? Os conteúdos são adequados ao currículo oficial? E ao

currículo da escola? Os conteúdos são adequados ao nível de compreensão dos alunos?

c) Linguagem: qual é o tipo de linguagem empregada? Valoriza mais as imagens ou a linguagem verbal? Valoriza a dimensão emotiva, a imaginação e a sensibilidade? Comunica ideias por meio das emoções? Quais? Como? Utiliza efeitos sonoros para valorizar a mensagem? Utiliza efeitos visuais (gráficos, animações, legendas, etc.) para reforçar a mensagem? A linguagem verbal é coloquial, regional, formal ou científica? Está ao alcance da faixa etária e do contexto social dos alunos?

d) Concepções e ambientação: Quais preocupações e práticas sociais podem ser identificadas no vídeo? Há relação com o cotidiano? As práticas sociais são do conhecimento dos alunos? Elas devem ser exploradas? De que forma? As práticas sociais são enfocadas de forma preconceituosa? Como? Como são tratadas as questões acerca das atitudes e dos valores sociais?

e) Questões para aproveitamento pedagógico: Quais as funções básicas do vídeo: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos? O vídeo possibilita ou suscita a comunicação e um trabalho posterior à exibição? Estimula a curiosidade, a pesquisa, a discussão, a polêmica? O vídeo seria mais bem aproveitado se trabalhado em partes? Por quê? Valoriza o conhecimento prévio dos alunos? A cultura popular? No caso de vídeos didáticos ou científicos que procedimentos são usados?

A educação para as mídias ou a mídia-educação, como preferem alguns, constitui-se, neste contexto saturado de tecnologia de informação e comunicação, como uma condição *cine qua non* para a realização de uma cidadania plena.

A capacidade de a sociedade controlar o poder massificador e manipulador da mídia – especialmente a televisão na esfera política – passa necessariamente por dois caminhos, ambos relacionados com a educação: de um lado, a educação para a mídia, buscando formar o receptor crítico, ativo, inteligente capaz de distanciar-se da mensagem midiática e exercer sobre ela o seu poder de análise e crítica; de outro lado, a formação do comunicador, visando à qualificação plena do profissional não apenas competente, mas responsável, capaz de distanciar-se do imediatismo típico da mensagem midiática e de exercer sobre ela uma influência esclarecedora, realmente informativa – ética – escapando das armadilhas e da manipulação fácil (BELLONI, 1995,b, p. 35).

De acordo com Moran (1995), através dos meios disponíveis o vídeo chega a sala de aula, ajuda o professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo

educacional.

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização e a análise lógica.(MORAN, 1995, p. 29)

Assumir compromisso com uma educação que rompa as barreiras, produza novos pensares e possibilite com que o aluno assuma um papel de protagonista na sociedade, caracteriza-se com um dos grandes desafios dos docentes. Na visão de Moran,

“a escola precisa exercitar as novas linguagens, que sensibilizam e motivam os alunos, e também combinar pesquisas escritas com trabalhos de dramatização, de entrevista gravada, propondo formatos atuais como um programa de rádio, uma reportagem para um jornal, um vídeo, onde for possível. A motivação dos alunos aumenta significativamente quando realizam pesquisas, onde se possam expressar em formatos e códigos mais próximos da sua sensibilidade. Mesmo uma pesquisa escrita, se o aluno puder utilizar o computador, adquire nova dimensão embora, fundamentalmente, não mude a proposta inicial. A escola pode utilizar o vídeo como um novo projeto dos alunos de contar o seu dia-a-dia, criando um videojornal. [...] o vídeo pode servir para documentar eventos importantes, estudos do meio, que serão utilizados como registro e como informação para as novas turmas” (1993, p. 187).

Moran (1993) destaca ainda que a escola também é desafiada e precisa ajudar os seus alunos a compreenderem melhor os Meios de Comunicação como objeto de análise. Cada escola deve planejar a análise de acordo com suas condições concretas, inicialmente convidando alguns especialistas em Comunicação para debater com alunos, professores e direção algumas questões ligadas aos Meios e em seguida criar um espaço de análise dos Meios dentro do conteúdo programático de uma ou mais matérias.

Desta forma, no momento que os espaços educacionais se abrirem para as mídias, poderão ser utilizadas também pelo professor como mais um recurso prático de ensino interdisciplinar, dialógica, democrática e promotora de educação, cultura e cidadania.

Considerações Finais

Durante o decorrer deste trabalho percebi os constantes cenários nos quais nossa sociedade vem se transmutando. O difícil papel que a escola tem em acompanhar os processos tecnológicos de informação e comunicação e o de proporcionar um ambiente rico em aprendizado, onde o aluno faça parte desta história com suas individualidades, culturas e matrizes próprias.

O acesso à informação esta cada vez mais fácil e diversificado através dos mais variados meios de difusão. E, os meios de comunicação exercem uma grande influência em nossa cultura ditando comportamentos, posturas, etc. Na educação ele escancara um sério problema vivido pelas instituições de ensino, principalmente nas públicas, onde a velocidade com que os mais variados tipos de mídias são rapidamente absorvidos pelos alunos em ambientes externos a escola, internamente a escola custa a compreendê-los, interpretá-los e a integrá-los em suas práticas didáticas.

Desta forma, mesmo que haja a possibilidade de se estabelecer ações pontuais, autônomas e independentes de políticas públicas que estimulem a criação de ecossistemas educacionais⁵ (SOARES, 2000), é fundamental que se estabeleçam projetos político-pedagógico nas escolas que tenham esta prática, mas no entanto, isso pode não bastar para eliminar os entraves ideológicos consolidados no sistema educativo e social.

É importante destacar que o diálogo é primordial nestes espaços para propor reflexões e ações que potencializem soluções coerentes para as possíveis dificuldades e assim tornar possível concretizar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, em que todos estejam dispostos a cooperar e a desenvolver ações educativas libertadoras.

Escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos (...). Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de

⁵ Soares (2000) define o conceito na perspectiva da gestão comunicativa, onde o ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o modus fasciendi dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.

camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”! Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (Paulo Freire)

Ao direcionar as minhas reflexões na pesquisa, especificamente para o audiovisual, percebi o quão equivocados são os conceitos e interpretações por parte dos sujeitos participantes deste trabalho. E, aqui destaco que estas observações podem ser oriundas de uma precária formação, e por vezes ausente, sobre o audiovisual, que os acompanharam durante toda a sua trajetória nos cursos da graduação e da pós-graduação.

Percebi na análise que o projeto político-pedagógico se propõe a ser um permanente processo de discussão e reflexão da/na escola – lugar de concepção, realização e avaliação. Segundo Libâneo,

A escola que consegue elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto político-pedagógico dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom desenvolvimento profissional de seus professores, da capacidade de liderança da direção e de envolvimento de toda comunidade escolar (p. 152-153).

Outro aspecto que pode ser refletido nessas considerações está relacionado com a formação dos professores. Nóvoa entende a formação:

[...] como um processo no qual os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre conscientização e a contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e a avaliação da formação se processam, segundo uma lógica centralizadora, em que não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, ou as suas representações. (2011, p.25)

De acordo com Nóvoa (2011) a formação tanto poderá contribuir para novas modalidades de reprodução social e cultural como para um processo de desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir críticos.

A formação é uma ‘área de conflito entre a reprodução e mudança’, um território disputado de tendências conflituais: manter e reproduzir os padrões das formas tradicionais [...], tendência de promover a inovação e a reforma. A formação é um ponto sensível no qual a saúde do sistema educativo pode ser afetada e influenciada. Neste entrecruzar permanente de intenções e práticas, a resistência que molda a adesão a modelos reprodutores, ou acessibiliza a assunção de uma consciência crítica, poderá ser definida como resultante das interações de várias racionalidades, quantos forem os atores do processo de formação. Daí que se considere como atores não apenas os professores em formação, mas também outros agentes, entendido o terreno de formação num sentido mais lato. (NÓVOA, 2001, p. 31)

Dessa forma, para o autor, a formação pode se esgotar em si mesma, tornando-se

um repositório de receitas avulsas debitadas sobre auditórios passivos. Os formadores são, em muitos casos, incapazes de concretizar, em seus locais de trabalho as propostas que recomendam.

Por outro lado, conheci trabalhos cujas propostas pedagógicas são discutidas, organizadas e aplicadas com a finalidade de promover uma educação libertadora, autônoma voltada para bem comum. E, desses trabalhos, encontrei dois em que o audiovisual está na escola, mas diria que ele entrou no espaço escolar pela mão dos estudantes.

Um desses projetos é organizado pelo professor Doutor Josias Pereira da UFPEL. O professor Josias desenvolve projetos para a produção de vídeos estudantis⁶. E, organiza festivais com esses vídeos⁷. Excelentes trabalhos estão sendo realizados.

E, outro trabalho interessante é o Festival de Vídeos Digitais e Educação Matemática com produções de vídeos⁸ educativos da área da Matemática.

A trajetória que realizamos até aqui aponta para a maneira como, com a evolução das tecnologias, os audiovisuais podem, além de ser opção de lazer, cultura e informação, contribuir no processo ensino/aprendizagem auxiliando no aprendizado de conteúdos e de motivação dos alunos. Ao propormos este tipo de trabalho tendo o aluno como protagonista em todas as etapas de construção do audiovisual (criação do tema, produção, roteiro, captação de imagens, edição, direção...) temos exemplos significativos de menor evasão escolar e melhora dos índices de aprovação. Resultados pedagógicos começam a ser mudados, a maioria dos professores observou uma mudança reveladora, embora pontual, no comportamento dos alunos: em todas as lições, o interesse e a participação foram mais intensos do que nas aulas e atividades “normais” (PEREIRA⁹, 2017).

Através desta proposta pedagógica temas do cotidiano vivenciados pelos alunos, professores, gestores e comunidade podem ser abordados a fim de que possam ser reconhecidos, discutidos de uma forma ampla e democrática. A partir destas discussões,

⁶ Disponível: <https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/>

⁷ Disponível: <http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2015/05/14/4o-festival-de-video-estudantil-de-pelotas-comeca-no-dia-15/>

⁸ Disponível: <http://www.festivalvideomat.com/>

⁹ Disponível: <https://videoestudantil.com.br/author/josias-pereira/>

comportamentos podem ser mudados em benefício do coletivo. Evidentemente que as variáveis do contexto (condições de trabalho, salário, mobilidade dos professores, carga horária acentuada, excesso de turmas, etc...) explicitam em grande parte a inércia pedagógica que assola as escolas públicas. Mas mesmo assim, muitas iniciativas são desenvolvidas em busca de uma educação básica de qualidade, movida pela paixão pela docência, pelos alunos e pelo comprometimento em se ter uma sociedade mais justa e com mais oportunidades para todos.

Dessa forma, aqui faço um *breack*¹⁰ em minhas reflexões e pretendo na sequência, ao devolver a pesquisa para as instituições que abriram esse espaço, continuar meus estudos explorando as potencialidades do audiovisual como recurso didático-pedagógico.

¹⁰ Breack: palavra de origem inglesa que significa intervalo.

Referências

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Prática e Formação de Professores na Integração de Mídias, Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”* - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios*. *Bolema*[Boletim de Educação Matemática], Rio Claro, SP, n°29, p. 99-129, 2008.
- ALMEIDA, Sandra Ferreira de. *As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”*. Educação & Sociedade, ano XXIII, ano 1979, Agosto/2002. Pag. 257.
- ALVES, Bernardo Marques. *Os Estudos do Som no Cinema: evolução quantitativa, tendências temáticas e o perfil da pesquisa brasileira contemporânea sobre o som cinematográfico*. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2013.
- ALVES, Taíses Araújo da Silva. *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) Nas Escolas: da idealização a realidade*. Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2009.
- ARRUDA, Kátia de. *Trânsitos entre a Linguagem do Cinema e a Linguagem do Teatro de Animação*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura – Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2009.
- BACCEGA, M. A.; FIGARO, R. *Sujeito, Comunicação e Cultura*. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, n.15, p. 62 a 80, maio/ago. de 1999.
- BARBERO, M. J. Convergência digital e diversidade cultural. In: MORAES, D. (org.) *Mutações do visível: da comunicação de massa à comunicação em rede*. Rio de Janeiro: Pão e Rosa, 2010.
- _____. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- _____. *América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação*. In: SOUZA, M. W. *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BARTHES, Roland. Aula. São Paulo. 1980.
- BELETTE, Lara Medeiros; GIACOMELLI, Mariana Esteves. *A Afetividade e a Educomunicação na atuação Psicopedagógica Institucional*. 2006. Disponível em:

[http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/monografias/Mariana%20E. Giacomelli -Lara%20C.M.Belett.pdf](http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/monografias/Mariana%20E.%20Giacomelli-Lara%20C.M.Belett.pdf)Acesso em: 22/01/2016

BELLONI, Maria Luiza.; GOMES, Nilza Godoy. *Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educação & Sociedade*. Campinas (SP): vol. 29, n. 104 – Especial. p. 717 – 746,(out. 2008), ISSN: 0101-7330, (BR-CrUES) 33123. Disponível na Biblioteca Central Setor de Periódicos.

_____. *O que é mídia-educação*. 3 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

_____. *“Educação para a mídia: missão urgente da escola”*. Comunicação e Sociedade, n. 17.

_____.
BELTRAME, Valmor Níni; MORETTI, Gilmar Antônio. *Teatro de Sombras, técnicas e linguagens: à guisa de apresentação*. Moin – Moin – Revistas de Estudos sobre teatro de formas animadas. Jaraguá do sul: SCAR/UEDESC, ano 8, v. 9, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é Comunicação*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. *Diário Oficial da União*, Brasília, 04 mar. 1991, p. 26. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/989562/pg-26-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-04-03-1991>> Acesso em: 25/01/2016

_____. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. *Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB*. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília, 9 de junho de 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em: 25/01/2016.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Educação. *Chamada Pública para apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia*. Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/Editais/edital_mct_seed.pdf. Acesso em: 25/01/2016.

_____. Ministério da Educação. *Relatório de Gestão 2010*. Brasília, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8003-relatorio-gestao-2010-seed-versaofinal-cgu-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25/01/2016.

CEDRO, W. *O motivo e a aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural*, 2008. 242 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAMPANGNATTE, DostoiewskiMariatt de Oliveira; NUNES, Lina Cardoso. *A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 15-38, Dec. 2011.

CHEVRIER, J. F. *Physiologie de l'image in Beat Streuli. Projektionen und Fotografien*. NYC 1991/93. Kunstmuseum, Lucerne / Verlag Lars Müller, 1993.

CÔRTEZ, Helena Sporleder. *A sala de aula como espaço de vida: Educação e Mídia*. In: Ferreira, Lenira Weil. (org). *Leituras – Significações Plurais – Educação e mídia: o visível, o ilusório, a imagem*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2003.

COSTA, Alves. *A Longa Caminhada para a Invenção do Cinematógrafo*. Porto. Cineclubes Editorial, 1988.

COSTA, Fernando. *Desenvolvimento curricular e TIC: Do déficit tecnológico ao déficit metodológico*. In.: Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Revisitar os Estudos Curriculares – Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. 2012

COSTA, Flávia Cesarino. *O Primeiro Cinema: espetáculo, narração, domesticação*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

_____. *Primeiro Cinema*. In. MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. P. 17-50.

COUTINHO, Laura Maria. *Audiovisuais: arte, técnica e linguagem*. Universidade de Brasília, 2006. 92p.:Il. (Profucionário – Curso técnico de formação para funcionários da educação).

DALLA COSTA, R. M. C.; GOMES, E. R. *Educomunicação e ação social: as práticas educacionais nos centros de referência de assistência social de Curitiba*. In: Encontro Anual da Campós, 23. Belém 27-30, maio, 2014. *Anais...* 2014.

DIEUZEIDE, Henri. *Les Techniques Audio-Visuelles dans l'Enseignement*, col. *Nouvelle Encyclopédie Pédagogique*. Paris, Presses Universitaires de France, 1965

DINIZ, Alcebíades. *Os Obsoletados: O perpétuo martirológico do cinema*. Revista

Carcasse. Disponível em: www.carcasse.com/revista/ecfrase/os_obsoletados/index.php. 2006.
 Acesso em: 02/12/2015

DIVARDIN, Danielle. *Tecnologias na educação: os recursos educacionais abertos configurando novas práticas educacionais*. Disponível em: http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1440633988_ARQUIVO_esocite_completo1.pdf: Acesso em: 20/01/2016.

DOWBOR, L. *Tecnologias do Conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 85 p

DUBY, George; LACLOTTE, Michael (Ed) – *História Artística da Europa. A Idade Média*. Tomo II. Lisboa: Quetzal Editores, 1990.

_____. *São Bernardo e a arte cisterciense*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1990.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen, 1997.

FELIX, Marlene Borges. *2º Ciclo de Estudos em História da Arte Portuguesa. Escultura Românica: Arte e Técnica*. Faculdades de Letras Universidade do Porto. Volume I. 2013.

FERREIRA, J. C. F. ; PAIVA, B. M. e SALIN, C. de J. *Uma breve análise crítica da evolução do fotojornalismo*. In: Estação Científica Online, nº 4. Juiz de Fora, abr./mai. 2007.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____; BACCEGA, Maria Aparecida. *Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais*. In: Sancho, Juana Maria. (org.) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FILHO, Saul Edgardo Mendez Sanchez. *Assimilando a evolução tecnológica vídeos e caleidoscópios na pós-modernidade*. Lumina - Juiz de Fora - Facom/UFJF - vol. 8, n.1/2, p. 79-100 - jan/dez 2005.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FONSECA, C. F. *Os Meios de Comunicação Vão à Escola?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCASTEL, Pierre. *A Realidade Figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, Wendel. *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2ª ed. Rio ISSN: 2358-8411 - LSP - Revista Científica Interdisciplinar Páginas 21 de 217 de Janeiro: Wak Ed., 2011.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Interdisciplinaridade e educação básica: Algumas reflexões introdutórias*. In: *Educação Básica e o básico em educação*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- GOMBRICH, E.H. *A História Da Arte*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora SA. 2009.
- GOMES, L. F. *EAD no Brasil: perspectivas e desafios*. Avaliação Campinas [online]. Sorocaba, SP, vol.18, n.1, p. 13-22, 2013.
- GREENFIELD, Patrícia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames*. São Paulo: Summus, 1988.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. *Alienígenas na sala de aula*. In: SILVA, Tomás Tadeu da. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis RJ: Vozes, 1995.
- GRILLO, Andressa de Ornelas. *A educomunicação e a construção da cidadania: análise de projeto de Ong curitibana na escola*. Curitiba, 2009.
- HABERMAS, J. *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston, BeaconPress. 1984.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madri: Taurus, 1987.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa II – Crítica de la razón funcionalista*. Madri: Taurus, 1987.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HORSTER, Detlef et alii. *Habermas zur Einführung*. Hamburg: Soak, 1988.
- HUIZINGA, Johan. *O Declínio da Idade Média*. Braga, Editora Ulisseia, 1996.
- JANSON, H.W. *História geral da arte – O Mundo Antigo e a Idade Média*. Adaptação e preparação do texto para a edição brasileira Maurício Balthazar Leal.- 2ª edição - São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.ed., 2004.
- JUNIOR, Sérgio Alberto Rizzo. *Educação Audiovisual: uma proposta para a formação de*

professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil. 01.05.2011. 150f. Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais. USP/SP. Biblioteca Depositária: Escola de Comunicação e Artes.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

KAPLÚN, Mario. *El comunicador popular*. 3ª ed. Buenos Aires: Lumen-humanitas, 1996.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas (SP): Papirus, 2008.

KNIGHT, Arthur. *Uma história panorâmica do cinema*. [S.l]: Editora Lidador Ltda., 1970.

KOHN, Karen; MOARES, Cláudia Herte de. *O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital*. Artigo apresentado no III Intercom Júnior – Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, na subárea Cibercultura e Tecnologias da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. 2ª edição. Revista. São Paulo: Atica 2001.

KRONEBERGER, Marie Lou Madsen. *A importância do croqui como instrumento de criação do projeto arquitetônico e o ensino de projeto*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. 2012.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação – caminhos cruzados*. Coleção AEC do Brasil. Edições Loyola: São Paulo, 1986.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, A. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1993.

LEONARDI, Victor. *Jazz em Jerusalém: inventividade e tradição na história cultural*. São Paulo: Nankin Editorial, 1999

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

LIMA, Venício A. de. *Mídia: Teoria e Política*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Edsandra de Carvalho. *Usos da TV e vídeo em sala de aula: relato de uma experiência com o “Projeto Cultura Afro-Brasileira”*. 2010. Alagoas. Anais do V EPEAL – Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas. 2010.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & Pós-cinemas*. Campinas: Papyrus Editora, 2007.
- MAGALHÃES, Vanessa Dias. *A importância do cinema como lazer popular e as suas formas de inclusão*. Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Mídia, Informação e Cultura, do Centro de Estudos Latino-Americanos de Cultura e Comunicação (CELACC) da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Me. Vinicius de Souza. 2015.
- MANNONI, Laurent. *A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema*. São Paulo: Editora SENAC; São Paulo: UNESP, 2003.
- MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. *Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula*. Morpheus. Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 01, número 01, 2002.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- _____, *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 3ª ed. – São Paulo: ATLAS, 1996.
- MARTINS, C. A. *Linguagem Cinematográfica e a Educação: um diálogo possível para a formação do educador*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MASCARELLO, Fernando. *História do cinema mundial*. Fernando Mascarello (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios de comunicación* (trad. espanhola). Madrid, Ediciones de la Torre. 1993.
- MATURANA, H. R. *La realidad: objetiva o construida?* Rubi (Barcelona): Anthropos, 1997.
- MAUAD, Ana Maria. *Através da Imagem: fotografia e história interfaces*. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, 1995.
- MAZZANO, Luiz Adelmo F.A *Relação Som-Imagem no cinema: a experiência alemã de Fritz Lang*. Dissertação (Mestrado em Comunicação). USP. São Paulo, 1999.
- MEDEIROS, E.A.de; AMORIM, G.C.C. *Análise textual discursiva: dispositivo de dados qualitativos para a pesquisa em educação*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-

dez. 2017, p.247-260

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândido. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M.C.; TORRES, Saturnino de La. *Sentipensar: fundamentos e práticas para reencantar a educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Roque. *Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

_____. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016

MORAES, R.; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces*. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

_____. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí.2007.

_____. *Análise Textual Discursiva*. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. *Análise textual discursiva*. 3. Ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAN, José Manuel. *Educar para a Comunicação: análise das experiências latino-americanas de leitura crítica da comunicação*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1987.

_____. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast Editora, 1993.

_____. *Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento*. *Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo. v. 07. Pg. 36- 49. jul/dez 1994.

_____. *O Vídeo na Sala de Aula*. Artigo publicado na revista *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

_____. *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo, Paulinas, 1998.

_____. *Integração das tecnologias na educação. Desafios da televisão e do vídeo à escola*, Secretaria de Educação a Distância, SEED, 2005.

_____. *As mídias na educação*. São Paulo, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. *Estado do conhecimento sobre internacionalização da*

educação superior – Conceitos e práticas. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006

_____ ; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014

NASCIMENTO, J. K. F. *Informática aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

NÓVOA, A. *Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação*. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindoia. Anais... Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

OLIVEIRA, Henrique J. C. de. *Os meios audiovisuais na escola portuguesa*. Universidade do Minho, Instituto de Ciências da Educação, Braga, 1996, pp. 122-127.

OLIVEIRA, Ramon de. *Informática Educativa: magistério, formação e trabalho pedagógico*. São Paulo: Papyrus, 2007.

PERES, Rafaella Lopes Pereira. *Os olhos no outro: estudo da sensibilidade na imagem fotográfica de pessoas de diferentes culturas*. 2009. 202 f.: Il.

PERRIAULT. L. *La transmission du savoir a distance*. Paris. L' Harmattan. 1996b.

PIERON, Henri. *Vocabulaire de Psychologie*, 1ª ed., Paris, P. U. F., 1951.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar*. Paidéia, FFCLRPUSP. Ribeirão Preto. Fev/Agosto 1995.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Secretaria de Educação a Distância*. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 25/01/2016.

RIOS, Terezinha. *A dimensão ética da aula ou do lugar da beleza na educação*. In: VEIGA, I.P. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008

RODRIGUES. Rôney. *O primeiro filme colorido do Brasil*. Disponível em:

<http://super.abril.com.br/blogs/historia-sem-fim/o-primeiro-filme-colorido-do-brasil/>

Acesso em: 14/12/2015

SALESI, Luciana. *A influência do uso das tecnológicas da informação e comunicação (TIC) na formação de professores*. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente

Prudente, 2011.

SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre. Artmed. 1998.

_____. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, Douglas. *Uma consultoria para a Educação Escolar no Amapá – Relatório de discussões*. PUC-SP/Instituto de Estudos Especiais. São Paulo, 2004.

SANTOS, Vanessa Matos dos. *Todo audiovisual pode ser educativo: a comunicação sensível a partir do metáforo*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 2015.

SARTORI, Ademilde Silveira; MARTINI, Rafael Gué. *Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação nas práticas sociais e na educação a distância*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2008.

SCHAUN, A. *Educomunicação: Reflexões e Princípios*. Rio de Janeiro, Mauad, 2002.

SERAFIN, Denise Jorge. *A Linguagem Audiovisual no processo educativo e no incentivo à leitura: o caso do programa Mundo da Leitura*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. *Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos*. In: PINHO, S. Z. Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011,

SILVA, Ana Maria da. *O vídeo como recurso didático no ensino de matemática*. Goiânia, 2011. 198 fls.

SILVA, Lucia Fernanda da. *Sombras que viram Histórias I*. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=13758&secao=espaco&request_locale=es. 2009.

Acesso em: 03/12/2015

SILVA, Maria Cristina Miranda da. *Lanterna mágica: fantasmagoria e sincretismo audiovisual*. CAP-UFRJ, doutoranda PUCSP. 2006.

Disponível em: <http://www.unicap.br/gtpsmid/pdf/CD-MariaCristina.pdf>

Acesso em: 08/12/2015

SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educomunicação*. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (231:16 a 25, jan./abr. 2002).

_____. *Educomunicação: um campo de mediações*. Revista Comunicação & Educação nº 19. São Paulo, Segmento/ ECA/USP, ano 7, p. 12-24, set. dez. 2000.

_____. *Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social*. O caso dos Estados Unidos. In: ECCOS, UNINOVE, São Paulo, v.2 n.2, p.61-80, dez. 2000.

_____. *Ecosistemas Comunicativos*. Disponível em:

<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/28.pdf>. Ace

SOARES, Natália de Castro. *A cor no cinema silencioso do Brasil (1913-1931): produção e linguagem*. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2014.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. GOMES, Maria Lucia Moreira. Educação e Ciberespaço. 1ª. ed. Brasília: Editora Usina de Letras, 2008.158p

SOUZA, Rainer. *O Cinematógrafo dos Lumières*. 2010. Disponível em: <http://historiadomundo.uol.com.br/francesa/o-cinematografo-dos-lumiere.htm>

Acesso em: 10/12/2015

TAILLARDAT, Pierre. *L'audio-visuel. LesDictionnairesduSavoirModerne*. Paris, Centre d'Étudeet de Promotion de laLecture, 1974, pág. 42.

TIECHER, Francine. *Elementos do cinema mudo no cinema contemporâneo: 'A Festa de Margarete'*.UPF, 2012.

TOURAINÉ, A.; KHOSROKHAVAR, F. *A Busca de Si: diálogo sobre o sujeito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: Uma proposta pra o ensino de gramática no primeiro e segundo grau*. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

UNIVERSITAS. *A produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968 – 2000*. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/ ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>

Acesso em: 21/02/2016

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e*

escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, NancellyHuminhick. *A Fotografia Cultural e a religião das culturas: um estudo sob o prisma do pensamento complexo*. Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo. 2012. 166 fls.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares**. 2000, mimeo, 8 p

YUMIBE, Joshua. *Moving Color: early film, mass culture, modernism*. New York: Rutgers University Press, 2012.

WITTICH, Walter A.; SCHULLER, Charles F. *Instructional Technology: its nature and use*. 6^a ed. Harper & Row Publishers, 1979.

Apêndices

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Eu, *José Luis Oliveira Alves* sou mestrando do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSUL-Campus Pelotas. E, estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora doutora Denise Nascimento Silveira, com o objetivo de realizar uma pesquisa sobre o tema: *O Audiovisual: uma possibilidade para a formação docente*.

Sua participação envolve uma entrevista que você terá o roteiro em mãos e, que será gravada, se assim você permitir.

A participação nesse estudo é voluntária, não implicando lucros nem prejuízos de qualquer espécie. E, se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Durante a pesquisa e na publicação dos possíveis resultados da mesma, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Eu, como pesquisador responsável pelo estudo irei identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício, que substituirá o seu nome real. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado. Você receberá cópia deste termo onde consta o telefone e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momentos.

Pesquisador fone (53) 8107.8485, ou pela orientadora fone (53) 8402-4000.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) docente

Local e data

Nome e assinatura da professora pesquisadora

Declaro que estou de acordo em participar voluntariamente deste estudo e que fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos; e, fico com uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Apêndice B: Roteiro da Entrevista semiestruturada

01) *O que você compreende por audiovisual?*

02) *E a tua relação com o audiovisual:*

a. *Na tua vida é uma relação presente?*

b. *Com relação a tua formação: tivestes alguma formação preparatória para trabalhar com o audiovisual?*

c. *Ao utilizar esta atividade com o audiovisual tu faz um planejamento?*

03) *Como tu te sentes utilizando esta ferramenta em sala de aula?*

04) *E com relação ao momento que tu propõe esta atividade para os estudantes, para os teus alunos, eles são receptivos?*

05) *E com relação ao processo avaliativo, tu achas que essas ferramentas auxiliam no aspecto de memorização?*

06) *Para finalizar então, o que tu gostarias de deixar como registro e/ou sugestão para a educação?*

Apêndice C: Unitarização

QUESTÃO 1: O que você compreende por audiovisual?

Laranja	... recursos que fogem da esfera do livro didático, caderno e material escolar
Cenoura seria tudo o que eu possa inseri aos alunos, bem como diz a palavra, com áudio e com imagens
Alface	A tecnologia tem que estar presente
Beterraba	... são ferramentas onde eu vou sair da fuga completamente de ensino X quadro X aluno. Para que o aluno possa ter um processo de compreensão mais dinâmico
Soja	... facilita o entendimento do aluno porque tudo aquilo que é visualizado... ...bem mais prático do que a leitura ou do que tu passar no quadro... Mas eu tenho uma aula só por semana então esta é a questão que pega
Milho	... são as técnicas que a gente pode utiliza como auxílio na sala de aula, tipo usar o DVD, usar o computador, célula... para o aluno compreender melhor a matéria
Arroz	... aquilo com que a gente pode fazer com que os alunos tenham o entendimento através da audição né, por ouvir, pelo entendimento pelo ouvir e por ver
Trigo	... todo aquele recurso que a gente usa em sala de aula onde o aluno pode visualizar. ... eu acho que a ligação, do áudio e do visual, acho que é bem interessante.

Questão 2: E a tua relação com o audiovisual:

a) Na tua vida é uma relação presente?

Laranja	<p><u>é bem positiva</u>, porque eu <u>sempre busco aliar o conteúdo a outras atividades, sejam trazidas por mim ou trazidas pelos alunos.</u></p> <p><u>É uma relação presente</u> porque eu acho muito interessante <u>o ensino precisa evoluir assim como toda a tecnologia,</u></p>
Cenoura	<p><u>a gente utiliza muito aqui no colégio até porque a gente trabalha com o IPAD e toda a parte pedagógica tem influência com a tecnologia.</u></p>
Alface	<p>Nos meus 34 anos, eu digo pra ti que de <u>uns 10 anos pra cá, isso é mais presente na minha vida.</u> Na minha época de infância não, não tinha isso eu particularmente não utilizava o audiovisual, <u>eu estudei o ensino médio todo no CAVG, nós tínhamos uma relação professor e alunos mais tradicional né! Isso começou a vir quando eu entrei na universidade,</u> na Universidade Federal, <u>mas já no segundo curso,</u> porque a Filosofia me dava uma base mais teórica conteudista.</p> <p><u>Na minha vida agora, agora nos dias de hoje eu te digo que não sei mais viver sem a tecnologia</u></p>
Beterraba	<p>Na minha vida num primeiro momento falando em audiovisual, falando em tecnologias isto tu podes ver, é muito prático.</p> <p>na graduação, mestrado e doutorado trabalho com o audiovisual diretamente porque eu trabalho com a ferramenta, computador né.</p> <p>A minha relação ela é muito boa, aceitável</p>
Soja	<p>eu pra te dizer a verdade <u>como eu tinha 32 turmas eu não tinha tempo de ver filmes.</u> Em casa eu não vejo quase televisão, porque não tem como.</p> <p><u>Quando eu preciso de alguma coisa, eu procuro e vejo no computador e deu</u></p>
Milho	<p><u>eu tenho essa compreensão que é importante né, eu desde a minha infância assim desperta a gente o audiovisual...</u></p> <p><u>... ele sempre foi presente na minha vida. Sempre achei muito importante</u></p>
Arroz	<p>total. <u>Então o audiovisual na minha vida pessoal ele é muito importante.</u></p> <p>Quando eu preciso de aulas por exemplo, de professores de vários estados, <u>eu junto várias videoaulas de certo conhecimento e vou lá ter este conhecimento, junto com os livros é obvio, nunca dispensando os livros</u></p>
Trigo	<p><u>O audiovisual sempre esteve presente na minha vida.</u> . Então o audiovisual contribui né, principalmente o vídeo.</p> <p>Eu tinha meu próprio datashow pequeno mas muito bom</p>

QUESTÃO 2:

b) Com relação a tua formação: tivestes alguma formação preparatória para trabalhar com o audiovisual?

Laranja	<p><u>Não.</u> <u>Na minha formação, graduação e mestrado, não se trabalha, é teoria mesmo e a parte da teoria é vista por meios de ensino tradicional, livros, bibliografia é o mais teórico possível e o que a gente fazia de mais audiovisual entre aspas, porque não era, que eu não considero, é a apresentação de seminários utilizando o recurso do Power Point</u></p>
Cenoura	<p><u>pós-graduação teve a tecnologia da educação mas é muito pincelado</u></p>
Alface	<p><u>Pouquíssimo... na segunda graduação não vi muita coisa também mas já abre um pouco mais de horizontes.</u> <u>No Mestrado na Área da Educação nós tínhamos uma cadeira de Tecnologia na Educação. Aí sim, a gente foca mais numa cadeira específica sobre a tecnologia. Mas já na Pedagogia, como a gente lida desde a pré-escola, com o maternal os bem pequenininhos, até o ensino fundamental, isso é muito mais presente.</u> <u>... dentro do curso, tem disciplinas na Pedagogia, Tecnologia da Educação.</u></p>
Beterraba	<p><u>Sim. Tive disciplinas relacionadas com a tecnologia.</u> <u>na graduação, no mestrado</u></p>
Soja	<p><u>Naquele época não. Eu fiz faculdade em 1986 então, eu fiz pós-graduação em 1990, eu terminei uma das faculdades em 86 e a outra em 87, a Pedagogia na UFPEL e Ciências Sociais Licenciatura e Bacharelado e a pós na UCPel. E naquela época não tinha muito ainda esta função da internet. Se ouvia falar que viria, mas aos poucos e que a gente vai se incluindo no meio né.</u></p>
Milho	<p><u>Não tive. Na graduação sim tive mas no tempo em que eu estudei não tinha, em artes às vezes algumas coisas agente via né mas era muito né... poucos professores tinham essa questão</u></p>
Arroz	<p><u>Não. Nenhum pouco. Alguns filmes... Na universidade? Sim... algum professor ou outro deu um filme, ou passou um documentário, que eu me lembre é isso. Durante todo o meu curso universitário eu acabei olhando acho que dois filmes ao todo, e são cinco anos de academia, e olhei dois filmes e dois documentários, foi isso que vi na minha formação audiovisual.</u></p>
Trigo	<p><u>Na faculdade de Geografia muito pouco, alias eu nem me recordo de algum professor tenha usado o audiovisual na faculdade de Geografia na época, isso a 20 anos atrás. Então não era um recurso muito usado na época. Na pós-graduação sim, quase todos os professores utilizavam muito este recurso do audiovisual.</u></p>

QUESTÃO 2:

c) Ao utilizar esta atividade com o audiovisual tu faz um planejamento?

Laranja	<u>Sim... eu planejo esta atividade porque eu observo o conteúdo que eu to.. que eu vou trabalhar, então aí eu vou buscar vídeo no You Tube, vou pesquisar se tem alguma relação com alguma música da atualidade, com os alunos, porque não adianta trazer recurso audiovisual que não se aproxime da realidade deles</u>
Cenoura	<u>Sim a gente planeja todas as aulas, todas as nossas aulas são planejadas semanalmente e sempre com o áudio, porque o elemento motivador das nossas aulas geralmente é algo ligado à tecnologia.</u>
Alface	<u>Sim, Então nós temos esse IPAD que nós temos todo um espelhamento de sala de aula. E isso eu utilizo muito na disciplina de Filosofia como: documentário, entrevistas, uma letra de uma música e <u>isso facilita muito, muito na minha prática.</u></u>
Beterraba	<u>Tem que ter um planejamento, pelo menos o mínimo para ministrar que é o que a gente faz aqui na escola. Tem que ter um planejamento do que tu tem de ferramentas, <u>tem que ter um planejamento do que tens de bibliografia, de referencial, pra ter e tu tens que ter o teu foco</u></u>
Soja	<u>É difícil, é difícil, como eu te falei é pouco tempo né, são poucos minutos e aí não tem como por exemplo: são 5 (cinco) primeiros anos, 4 (quatro) segundos e 3 (três) terceiros. É um verdadeiro corre-corre, bateu e tu tens que sai daqui e ir lá para o outro lado.</u>
Milho	<u>Eu costumo ter assim né um plano de ensino né. Quando eu, quando eu... no IFSUL eu fiz o meu estágio e foi mais fácil porque eu tinha monitores. E esta ideia eu tinha também da escola pública que teria alguém para me auxiliar. Eu lá agendava com eles lá e no dia eu pegava o meu DVD, levava lá e colocava e não tinha problema algum por que tinha alguém lá pra me auxiliar e sempre foi bem aceito pelos alunos.</u>
Arroz	<u>. Faço este planejamento porque eu acho importante. Hoje a tecnologia está em tudo e nós professores, não queimando, não estou falando mal dos colegas, estou falando mal da estratégia que se adota. Não se utilizar do audiovisual que é um avanço na maneira de dar aula.</u>
Trigo	<u>Sim, sim, sim. O planejamento de ensino. o audiovisual é um recurso que não substitui o professor. Ele é um recurso de apoio. Então eu procuro colocar coisas curtas que vão apoiar a minha fala. O professor hoje em dia, e aí é uma opinião pessoal minha, ele está muito desprestigiado né, então quando tu fala alguma coisa e depois tu coloca o vídeo mostrando aquela coisa que tu falastes que é realidade. A tendência é que o aluno dê mais credibilidade para aquilo e contextualize também.</u>

Questão 3: Como tu te sentes utilizando esta ferramenta em sala de aula?

Laranja	<p><u>Eu me sinto bem, eu gosto ... porque eu tenho um retorno positivo dos alunos.</u> Então eles já ansiosamente esperam de um bimestre para o outro, que música eu preparei, que paródias, porque eu faço as paródias das músicas, então eles... eles gostam, já, já criam uma expectativa que eles, e aí quando eu trago a música e eles começam a cantar eles gostam muito</p>
Cenoura	<p><u>Ai tudo de bom! Eu amo! Eu adoro! Ah não tem como... eu acho que o mundo é virtual hoje em dia e a gente não pode desconectar a criança desta realidade.</u> Claro que tem que ter caderno, tem que ter o livro...</p>
Alface	<p><u>Me sinto muito a vontade.</u> Muito, <u>muito a vontade, porque facilita a minha prática.</u> É disponibilizado e cobrado muitas vezes pela escola, porque eles adquiriram em instrumento caro pra nossa prática, só que a gente ainda tem um pouco de dificuldade aqui na escola não para a organização de, de sala de aula, nem organização de material para ser aplicado em aula, mas sim de como lidar com esta tecnologia que o aluno trás de casa: que é o seu celular., eu considero que como nós estamos num mundo contemporâneo e isso faz parte da vida dele, a gente tem que saber medir, só que não extrapolar os limites também, tem a sua hora.</p>
Beterraba	<p><u>Realizada. Quando tem resultado... quando o aluno dá um sorriso pra gente e diz assim: gostei das aula diferente.</u> Mas não e todo o momento que a gente faz isso, não é todo o momento. A gente tem também momentos pertinentes com relação a isso de acordo com o conteúdo, de acordo com o andar da turma,.. A ferramenta nos dias de hoje eu não vejo ela como sendo o início de uma definição de um conteúdo, eu vejo ela como a fixação do conteúdo hoje, de memorização, mas não é uma memorização digamos de decoreba..., mas a gente tem que saber o porque daquilo e tem que saber aquilo</p>
Soja	<p><u>Muito bem. É muito melhor de se trabalhar.</u> Como eu disse no início, o aluno entende melhor, ele percebe melhor, porque é muito mais fácil tu veres, visualizares do que na folha</p>
Milho	<p><u>Eu me sinto contribuindo para a criatividade dos alunos.</u> Mesmo as vezes não tendo aquele resultado que eu gostaria que fosse. As vezes tem turmas lá que eu vou dar o audiovisual, tem que fazer tudo né pois no estado a gente acaba tendo que fazer, organizar tudo né, para que faça nada errado.</p>
Arroz	<p><u>Quando eu posso utilizar ela, quando a escola da essa estrutura, que é muito raro, eu me sinto, eu me sinto como um cara que está avançando, né.</u> Que está se utilizando de mais uma ferramenta, porque o que a gente precisa hoje na escola é isso, novas ferramentas</p>
Trigo	<p><u>Eu adoro né. Tanto que sempre utilizei desde o início.</u> Tamanha a importância que já tentei implementar na escola toda já, já tentei, <u>já comprei, já adquiri</u></p>

Questão 4: *E com relação ao momento que tu propõe esta atividade para os estudantes, para os teus alunos, eles são receptivos?*

Laranja	Muito receptivos. <u>Adoram!!!</u> O que saiu do convencional eles gostam muito. Eles são muito mais participativos neste momento, no momento em que se propõe uma atividade assim.
Cenoura	<u>Aqui no colégio como a gente já vem com esta linha da tecnologia a muitos anos, né...</u> as crianças da educação infantil já trabalham com isso, já estão acostumadas, então quando chegam para mim no 2º ano, <u>para eles é natural.</u> Eles até estranham quando não tem isso aí, quando não tem esse recurso. Eles exigem muito também disso daí, porque já estão acostumadas, já faz parte.
Alface	<u>A minha é muito tranquila.</u> Porque é da minha disciplina já. Tem disciplinas que não conseguem fazer isso porque precisam totalmente de atenção, de cálculos, de avançar conteúdo.
Beterraba	<u>Eles, eles são bem participativos,</u> eles não se opõem, até mesmo porque eles andam mais com a tecnologia do que a gente mesmo né. Eles andam direto, com Iphone, com o que isso possibilite, qualquer aplicativo que tu baixe na disciplina, na disciplina de matemática, de te possibilita n coisas, desde fração, potenciação, função, qualquer coisa.
Soja	<u>A reação é muito positiva. Eles gostam mais porque num primeiro momento é o fato da mudança.</u> Aí ele chega na sala de multimídia ele se acomoda ... o local é diferente, o ambiente é diferente, as coisas que tu levava já chamam mais a atenção deles, e isso ajuda a ele ficar mais motivado. Sem esta possibilidade ele fica naquela mesmice, dentro da sala de aula, no mesmo lugar em que senta todos os dias, o mesmo quadro, paredes, colegas ao lado. E com esta função da troca geralmente ele já senta com outro colega. ... <u>mas o problema é que era uma aula somente. E não era nenhuma hora eram somente uma aula.</u>
Milho	<u>Ficam motivados e agente discute algumas coisas né, o que pode ser colocado, o que é interessante...</u> Então eles começam a associar as ideias também com outras disciplinas e isso é importante, isso é a tal interdisciplinaridade que a gente cobra da escola, só que isso tem que ser feito mais e <u>essa ferramenta do audiovisual ajuda.</u> E o aluno hoje em dia também, esta questão do audiovisual é muito importante assim pra vida dele né, ele começa a ver que através disso ele começa a ter mais conhecimentos né.
Arroz	<u>aqueles alunos que tem uma proximidade maior com essas novas tecnologias, eles tem uma percepção maior do que está acontecendo.</u> E aqueles que não tem essa proximidade ou que tem essa proximidade muito pouca, vagarosa, eles tem uma maior dificuldade de entender o que está acontecendo.
Trigo	<u>Eles adoram. Eles adoram. E o que eu percebo também é que tem que haver uma preparação as vezes para o aluno.</u> Por exemplo: quando tu vai passar um filme, antes tens que ter uma fala do professor explicando que aquele filme né, é um filme que também vai ser, ele vai digamos assim entre aspas, ele vai ser divertido, ele vai se divertir com aquele filme mas eu é uma ferramenta de aprendizado para ele.

Questão 5: *E com relação ao processo avaliativo, tu achas que essas ferramentas auxiliam no aspecto de memorização?*

Laranja	<u>Sim!! Acredito que sim. Até porque já existem estudos né que dizem que a gente absorve muito mais do que a gente vê do que a gente lê!!! Então eu acredito que sim é muito positivo, neste aspecto</u>
Cenoura	<u>Na realidade é muito mais claro, é a clareza do conteúdo do que aprenderam. É o reflexo do que realmente eles conseguem aprender</u>
Alface	<u>... é boa, porque eles conseguem saber o limite que eles podem usar</u>
Beterraba	<u>... tem vários feedbacks. Um deles é a prova, o outro pode ser um trabalho mais tranquilo e o outro é o visual deles mesmo. É o comentário deles, o processo opinativo deles, eles gostam. Todos eles gostam da atividade.</u>
Soja	<u>Facilita muito a compreensão porque ele está vendo e tudo aquilo que tu vê, tu grava muito melhor, tu entendes muito melhor, né. Tu consegues ter um resumo ampliado daquilo ali</u>
Milho	<u>Para mim é uma coisa superimportante, Era em que a gente vive agora tá quase tirar ele de cena é quase sacrificar um aluno, porque ele assim, ele faz parte né hoje em dia da nossa vida, então a gente tem que cada vez mais tentar expor o aluno a esta questão do audiovisual e que isso é importante, né.</u>
Arroz	<u>uma proximidade maior com as tecnologias ele dá uma resposta boa que é o tipo, vamos em porcentagem e eu nunca fiz esta pesquisa né, mas acredito que <u>80% eles ter dão uma resposta muito boa. 20% não.</u> Agora esses 20% que não te dão a resposta eles também tem problemas mesmo que não seja a tecnologia que esteja utilizando, que esteja utilizando outras técnicas, como técnicas verbais, como uma boa explicação, eles também tem dificuldade. Então eu acho que esse tipo de acontecimento ele vem só para ajudar. Ajuda! <u>Ajuda e eu posso falar por mim. Muito eu aprendi com o áudio e o vídeo.</u> Mas e obvio que tem que ter a maturidade de explicar e de entender que o áudio e o vídeo geralmente são coisas feitas para vender.</u>
Trigo	<u>Claro, ele ajuda sim. Somente no que diz respeito a vídeo e imagem também. Existem imagens que falam por si né!</u>

Questão 6: Para finalizar então, o que tu gostarias de deixar como registro e/ou sugestão para a educação?.

Laranja	<p><u>Que eu sou muito favorável a acrescentar na educação questões relacionadas a luz de recursos que fujam do convencional. Desde que tenham o princípio didático, até existem preconceito da questão de usar o celular na sala de aula,</u> mas se houver um bom trabalho de conscientização de o porque que o aluno esta usando, ele mesmo acaba fazendo uma pesquisa saudável ali, então é uma ferramenta boa tanto para nós ensinarmos quanto para eles aprenderem. <u>Auxilia tanto o nosso trabalho quanto o aprendizado deles então é uma boa ferramenta para os dois lados, tanto para o aprendizado quanto para o ensino.</u> E hoje como profissional eu vejo muitas falhas e essa é realmente uma delas, a gente poderia ter se preparado muito melhor, até no sentido de saber buscar realmente o que vai agregar valor ou não</p>
Cenoura	<p><u>... que hoje em dia o professor que não utiliza esta ferramenta da forma correta, eu acho que é um regresso né! Porque é tão importante, acho que é um instrumento que hoje em dia não dá para ficar sem.</u> E as crianças reclamam e o mundo está muito virtual, então se a gente não se conectar no mundinho deles né ... e <u>trazendo o nosso aprendizado para eles numa forma lúdica, perde graça, desmotiva,</u> então eu acho que assim ó, é focar nisso aí e ir cada vez melhor né!</p>
Alface	<p><u>Eu considero que essa ferramenta tem que ser mais utilizada na educação porque ela facilita, é uma ferramenta muito rápida, ... ela é imediatista.</u> <u>Porque no mesmo momento em que nós estamos falando do conteúdo, eles podem na hora pesquisar aquele conteúdo.</u> Tem os prós e os contras disso. Isso pode ajudar ou dificultar em sala de aula depende de como que o professor vai se colocar, porque por exemplo: se o professor está falando em outra referencia que não é boa e eles vão ali pesquisar. Nos temos que nortear esta pesquisa também para uma pesquisa boa.</p>
Beterraba	<p><u>... que o professor, por si só, eu acho que ele tem que estar se atualizando, acho que o professor tem sim que mexer na tecnologia, tem que saber o porquê daquela tecnologia, não adianta sair usando processos audiovisuais, aplicativos, softwares, qualquer ferramenta que tu tenhas ou te disponibilizem na plataforma e simplesmente usar por usar para cumprir currículo</u></p>
Soja	<p><u>Que a gente pudesse utilizá-lo muito mais, que tivessem mais aulas né, não só uma.</u> Até porque sabes quantas turmas eu tinha este ano? 32 e eu cheguei a ficar com calo no meu dedo desta vez, doía, a minha mão já não me obedecia mais, porque só do EJA eram 6 (seis) turmas e a maioria não vem e isto é outro problema. E aí se a coisa fosse informatizada seria muito mais prático, mais fácil. Mas ainda continua naquela burocracia de antigamente, tudo manual..</p>

Milho	<p><u>acho que tem que ter um investimento do governo nesta questão. Ele tem que pensar que isso é uma coisa que é superimportante. O aluno de hoje não pode ficar a mercê daquela educação tradicional. Ele precisa do audiovisual como ferramenta para auxiliar o conhecimento. Então cabe às pessoas que governam, que tenham o poder de transformar isso, que colaborem, que disponibilize mais pessoas para este atendimento né, que organize com as escolas também.</u></p>
Arroz	<p><u>que se utilize cada vez mais. E que os governos tenham capacidade para enxergar que educação não é custo e sim investimento. E que nós precisamos de uma grande investimento de áudio e vídeo dentro das salas de aula e não apenas ter uma sala de áudio e vídeo em que cerca de 80, 90 professores tem um tempo para utilizar esta sala.</u></p> <p>Acredito que este tipo de recurso é extremamente importante para uma sala de aula.</p>
Trigo	<p><u>O que eu digo é que prepare o aluno um pouquinho antes de passar um filme principalmente, né, quando for reportagens, utilize reportagens curtas, ou coisas curtas que realmente exemplifique a tua fala.</u></p> <p><u>Que o professor é necessário, até para que haja uma valorização do professor frente ao que está acontecendo. Por que, nós já somos desvalorizados frente a televisão, a televisão falou tal coisa, então tu falas o contrário,</u></p>

Apêndice D - A História e a Evolução do Audiovisual

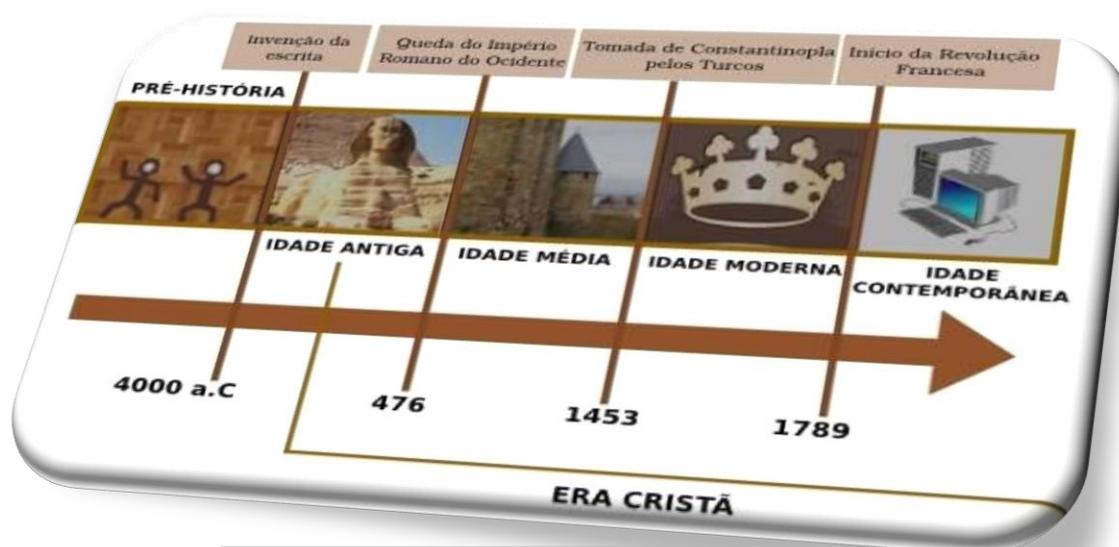


Figura 01: Cronologia da evolução histórica da

Ao abordar o audiovisual pretendo num primeiro momento trazer a origem etimológica do termo e a partir daí tecer a sua atuação e importância para o desenvolvimento cultural e como recurso auxiliar nas práticas didático-pedagógicas em sala de aula na educação básica.

Para compreender esta contribuição e importância na prática pedagógica é imprescindível que se conheça a sua história e assim verificar, analisar e refletir sobre como o audiovisual pode ser um excelente recurso de auxílio neste caminho pedagógico de professores.

A palavra audiovisual, do latim *audirevidere*, significa respectivamente ouvir e ver. Origina-se pela composição do som e da imagem. Nesta definição fica evidenciado que o audiovisual apresenta dois elementos fundamentais do processo ensinar-aprender: o ver e o ouvir.

Diante desta observação Almeida (1994, p.16), nos diz que:

[...] a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma

maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também.

Ao identificar esta importância no ambiente educacional, fiz um resgate histórico e percebi que o termo audiovisual usado também na contemporaneidade, se mostra em muitos momentos na história da humanidade. O homem sempre buscou através dos tempos registrar a sua presença, os seus costumes e suas relações.

Segundo Kronemberger (2012), desde a pré-história, de quando o homem iniciou sua trajetória como ser social, existe o desenho, a pintura e a escultura. Acredita-se, no entanto, que tanto a pintura quanto a escultura, nas culturas antigas, não tiveram o mesmo uso e significado que a arte tem atualmente. Baseada em Gombric (2009), Kronemberger (2012) afirma que:

[...]para entendermos a arte do passado, é preciso compreender seu propósito na cultura para a qual se destinava. No passado, o que nós chamaríamos de arte, tinha funções e finalidades definidas. Elas não serviam para serem contempladas como algo belo, e sim para a proteção do homem contra poderes sobrenaturais, assim entendidos.(KRONEMBERGER, 2012. P.21)

A partir desta afirmação, vamos fazer um breve resgate histórico percorrendo os principais períodos da história a fim de refletir de como a imagem - um dos componentes fundamentais no audiovisual - acompanhou as civilizações. Através dela percebi como o homem retratava e manifestava inicialmente as suas emoções, sua linguagem, sua evolução cultural e conseqüentemente com a evolução da humanidade o advento das tecnologias, a inclusão do áudio dando origem ao audiovisual.



Figura 02: imagem tecnologia audiovisuais

Ao propor este caminhar pela história, vamos observar e compreender como a arte sempre esteve sempre presente na trajetória da humanidade.

Apêndice E – A arte e a Imagem

Algumas perguntas ainda acompanham pesquisadores e cientistas que buscam através da história da arte conhecer nossos antepassados, sua forma de se comunicar, se alimentar, de viver... para Janson (2001) estas questões são: quando o homem começou a criar obras de arte? E por que motivo o fez? E por último que aparência tinha?

Mas o que é a arte? Janson (2001, p.12), nos diz que arte é:

[...] antes de qualquer coisa, uma palavra, uma palavra que reconhece quer o conceito de arte, quer o fato de sua existência... faz se arte por toda a parte. Arte é, portanto, também um objeto, mas não é um objeto qualquer. Arte é um objeto estético, feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco.

Etimologicamente a palavra arte vem do latim *ars*, que significa técnica ou habilidade, produto ou processo em que o conhecimento é usado para desenvolver determinadas habilidades. Mas a sua definição é mais complexa pois varia de acordo com a época e com cada cultura. No sentido moderno, podemos usar o termo arte como atividade artística ou para o produto da atividade artística. (VIEIRA, 2012, p. 12)

Na Grécia Antiga, Platão já definia o que era objetos de arte como “seres de imitação”, e os desclassificava, pois argumentava que eram afastados do mundo das ideias, eram, portanto, produto da irracionalidade. Em seu livro X de A República, o filósofo chamou a Arte de ‘*mimesis*’, que significa cópia, imitação ou reprodução da natureza, e a associou a um espelho que reflete as coisas e os seres do mundo. Já o filósofo Sócrates chamava os artistas de imitadores, dizia que não tinham serventia para a vida dos cidadãos.

Aristóteles articula o seu pensamento sobre a arte mudando esta ideia criando a noção de verossimilhança, que ao contrário da imitação de objetos e de fatos acontecidos, as artes imitariam acontecimentos possíveis, não reais, mas que poderiam ter acontecido. (VIEIRA, 2012, p. 13)

Num sentido mais amplo podemos dizer que arte é um tipo de criação humana que possui valores estéticos, em que transparecem emoções, sensações, história de vida e cultura. Pode ser representado por diversos estilos como a pintura, o cinema, o teatro, a

dança, a arquitetura e as artes plásticas, em geral. A arte não se limita a apenas determinados espaços fechados, pois podemos encontrá-la em toda a parte, em nosso cotidiano. (VIEIRA, 2012, p. 14)

Entre as manifestações artísticas que temos no percorrer da história, vamos buscar de forma reflexiva a pintura (imagem). Neste ato de atravessar as civilizações em busca da arte, em especial a imagem retratada inicialmente pela pintura, pretendo contribuir para o processo didático pedagógico trazendo a importância do audiovisual que compreende a composição de imagem e áudio, nos dias de hoje como elemento auxiliar para formação de professores.

Apêndice F - A Arte Rupestre:

De acordo com Jason (2001), as obras que mais impressionam da arte paleolítica são as representações de animais pintadas, gravadas ou esculpidas nas cavernas. Por serem sempre pintadas longe das entradas das cavernas estas imagens permanecem intactas até os dias atuais. Escondidas nas entranhas da terra permaneciam fora do alcance de eventuais intrusos, nas longe de umidade e de serem sujeitas a destruição e assim é possível obter o seu registro por pesquisadores.

Segundo o historiador para alcançar algumas pinturas é preciso rastejar por passagens estreitas e o percurso é tão difícil que seria impossível sem um guia experiente.

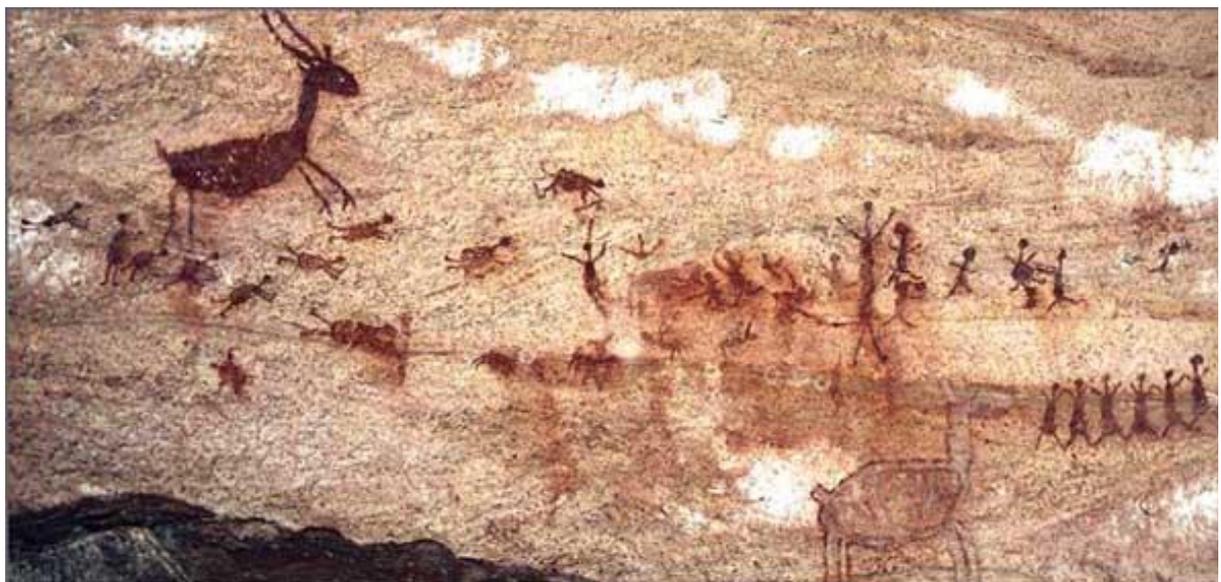


Figura 03: Toca do Arapuá do Gongo

Para o autor, o estudo da Arte Rupestre favoreceu o conhecimento de pesquisadores em relação aos hábitos dos povos da antiguidade e a sua cultura. Utilizavam como matérias primas para suas expressões artísticas as pedras, ossos e sangue de animais. O sangue, assim como o extrato de folhas de árvores era utilizado para tingir expressando a coloração. As principais obras eram desenhos e pinturas, tendo como tela as paredes e tetos de cavernas. Eram representados, principalmente, animais selvagens, linhas, círculos e espirais. Seres humanos eram mais representados em situações de caça. Ossos, pedras e madeiras eram utilizados em esculturas.

Ao aportarmos na ideia de imagem associada ao vídeo, Diniz (2006) destaca que ao representar figuras nas paredes das cavernas, os artistas primitivos levavam em consideração a trajetória da luz natural no seu interior para obter algum tipo de movimento nas imagens desenhadas. E que ao observarmos estes cuidados e percepções dos artistas primitivos com a sua arte, Diniz (2006) nos fala que:

[...] a verdade é que existiu um pré-cinema, cujo aparecimento e perde no passado – mesmo as imagens pré-históricas em sítios arqueológicos como Lascaux e Altamira possuem curiosas variações conforme a luz externa incide sobre elas, demonstrando que, muito provavelmente, seus autores buscassem uma variação do movimento de suas representações a partir da luz, algo como um cinema em seu princípio mais radicalmente “primitivo”.(DINIZ: 2006, p. 01)

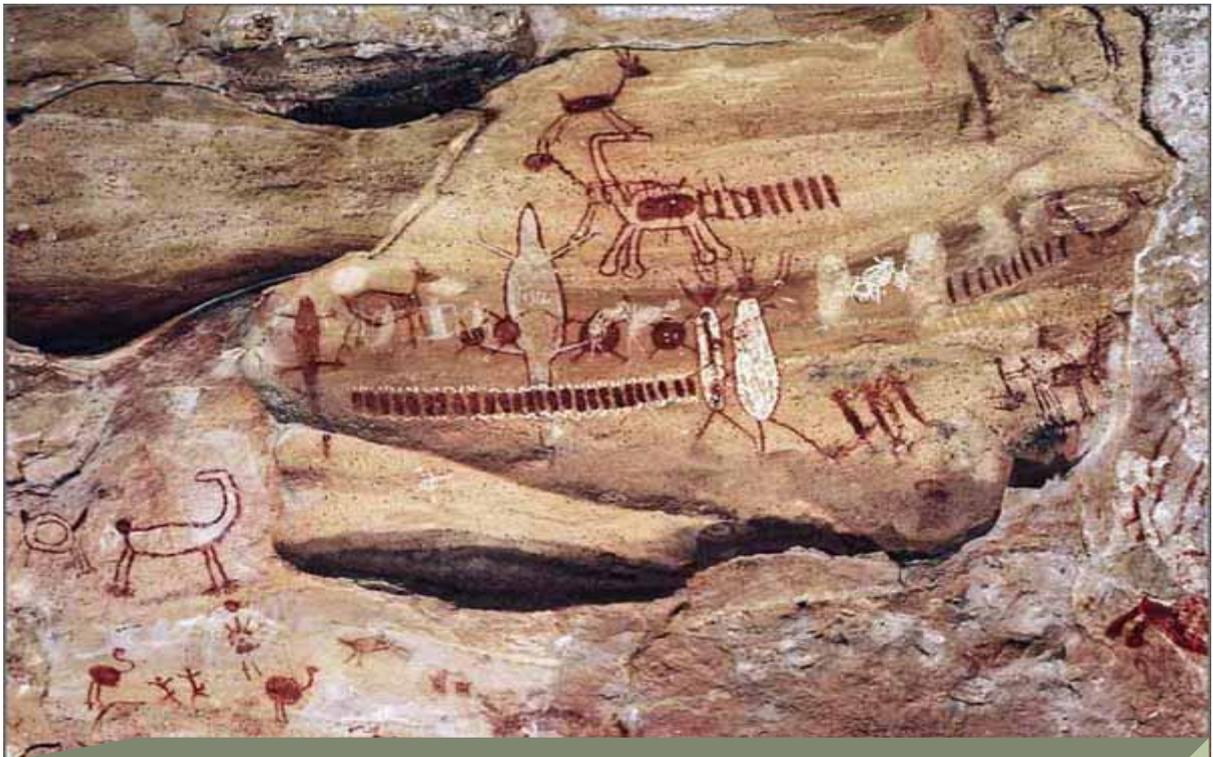


Figura 04: Nicho policrômico - Toca do Boqueirão da Pedra Furada

Apêndice G - O Teatro de Sombras:

O Teatro de Sombras considerado uma das manifestações artísticas mais antigas tem sua origem desde o período da Pré-História onde os homens já se encantavam com suas sombras movendo-se nas paredes das cavernas. Algumas mães na época teriam desenvolvido o teatro de dedos, projetando sombras diversas com as mãos, para distrair seus filhos. É originário da China surgindo por volta de 5.000 antes de Cristo.

De acordo com Beltrame e Moreti (2012) no Brasil o interesse por essa arte vem crescendo de modo significativo nos últimos anos,

[...] isso é possível confirmar quando se observa a existência de grupos dedicados a ela em diferentes Estados do país. Em São Paulo, os trabalhos da Companhia Quase Cinema, o Grupo Sombras e Lendas e a Companhia Fios de Sombra; em Curitiba, o Grupo Karagowzk; em Porto Alegre, a Companhia Lumbra Teatro de Animação exemplificam a trajetória de grupos que dedicam prioritariamente suas encenações ao Teatro de Sombras. Registra-se também quantidade expressiva de grupos que trabalham eventualmente com essa arte, seja montando um espetáculo para integrar seu repertório, seja incluindo cenas de sombras em suas montagens.(BELTRAME e MORETI: 2012.p.08)



Figuras 05: Gêneros Teatrais: Teatro de Sombras



Figuras 06: Gêneros Teatrais: Teatro de Sombras

As linguagens presentes no teatro de animação contemporâneo e no cinema de acordo com Arruda (2009) não podem deixar de considerar a influência que o teatro de sombras exerceu sobre os chamados pré-cinemas.

De acordo com Arlindo Machado, durante o século XIX existiram diversos espetáculos de projeção que fascinavam as multidões em salas escuras conhecidas por nomes como Phantasmagoria, Lampascope, Panorama, Betamiorama, Cyclorama, Cosmorama, Giorama, Pleorama, Kineorama, Kalorama, Poccilorama, Neorama, Eidophusikon, Nausorama, Phyorama, Typorama, Udorama, Octorama, Diaphanorama e a Diorama de Louis Lumière, nas quais se praticavam projeções de sombras chinesas, transparências e até mesmo fotografias, fossem elas animadas ou não (MACHADO, 2007, p.19).

Arruda (2009) destaca que durante todo o período do desenvolvimento técnico que levou a criação do cinema, os elementos essenciais utilizados para a produção de

imagens em movimento são os mesmos: a luz, a imagem e a tela. Esses são os mesmos elementos básicos utilizados milenarmente pelo teatro de sombras oriental.

Apêndice H - A lenda

Segundo Silva (2009), existe uma lenda chinesa a respeito do teatro de Sombras.

No ano 121, o imperador Wu Ti, da dinastia Han, desesperado com a morte da sua bailarina favorita, teria ordenado ao mago da corte que a trouxesse de volta do “Reino das Sombras”, caso contrário seria decapitado.

O mago usou a sua imaginação e, com uma pele de peixe macia e transparente, confeccionou a silhueta de uma bailarina. Depois, ordenou que, no jardim do palácio, fosse armada uma cortina branca contra a luz do sol, de modo que deixasse transparecer a luz.

No dia da apresentação ao imperador e sua corte, o mago fez surgir, ao som de uma flauta, a sombra de uma bailarina movimentando-se com leveza e graciosidade.

Neste momento, teria surgido o teatro de sombras.

Apêndice I - A Arte Egípcia:

Ao caminhar mais um pouco pela história, chegamos ao período da Idade Antiga que se estende de 4000 a.C. 476 d.C. Uma das mais importantes manifestações deste período foi a arte egípcia marcada pela escrita avançada que consistia na criação de símbolos: os hieróglifos, determinante no modo de vida, nas relações sociais e na hierárquicas de um povo. A arte neste período era padronizada, pois seguia critérios religiosos; assim, não se fazia uso da criatividade ou da imaginação. As pinturas eram anônimas e não registravam o estilo do artista, mas do faraó.



Figura 07: Personagens egípcios, a composição em registros, a presença de textos hieroglíficos

Para Gombrich (2009), outras culturas antigas trabalharam a pintura e a escultura com a mesma finalidade, vinculadas à magia e à expressão religiosa. É uma forma de linguagem simbólica, que destaca como a primeira forma de escrita, já que imagens e letras são símbolos e comunicam significado. Vale ressaltar que, fazendo parte de tão profundo aspecto da psique humana, essas expressões artísticas eram, provavelmente, criadas com o mais alto grau de emoção, por parte do artista.

De acordo com Gombrich (2009) das civilizações antigas, a que tem maior vínculo com nosso tempo é a do Egito antigo, que transmitiu uma tradição que evoluiu até os dias atuais. A arte egípcia é importante para nós, pois os gregos a assimilaram, e nossa tradição tem, como base histórica, a cultura grega.

O povo era marcado por uma realidade mística: a religiosidade dos egípcios, as buscas gregas pela perfeição, o retorno da natureza humana até a fundação do cristianismo e a religião oficial do Império Romano, por exemplo. Esse período iniciou com a escrita avançada e se estendeu até a queda do Império Romano do Ocidente.

Apêndice J - A Idade Média:

E a história prossegue... vamos ressaltar alguns aspectos de como a arte na idade média era compreendida. Este período acontece entre o ano 476 e 1453. De acordo com Felix (2013), "...na Idade Média o conceito de Arte tinha um significado bastante diverso, designando como uma produção manual ou mecânica, que era realizada segundo a observação de certas regras. Aquele que pensava na forma de um objeto e mais tarde o concretizava, tinha o nome de Artifex."

Para Duby (1990) a "Arte" medieval foi também uma fonte de investimento, pois era através dela que muitos monges obtinham lucro e por essa razão o seu caráter religioso não se pode dissociar do fim econômico. O autor destaca ainda que "a obra de arte é, em primeiro lugar, objeto de enfeite, de ostentação. Mas também, sempre de superação. Pois ela estabelece algum contacto com o sagrado."

Para Huizinga (1996, p.266), a arte tinha, sobretudo,

[...]uma função social, servindo para afirmar a importância de uma capela, de uma doação, de uma personalidade ou até de uma festividade, mas nunca para fazer sobressair o artista. Foi a partir deste cenário que o artesanato, assim como o conhecimento técnico "artístico", formava parte daquilo a que hoje designamos por arte.

Outro detalhe que chama a atenção neste período é com relação ao status que cada profissional tinha. Nesta época não havia a profissão de arquiteto como compreendemos nos dias atuais. Diferentemente do pintor e do escultor, o profissional que projetava os edifícios não possuía um lugar definido nas profissões, seria, no máximo, um especialista.

Segundo Gombrich (2009), os pintores e escultores, no entanto, pertenciam a categorias profissionais organizadas, que eram comprometidas com seus membros. Como essas corporações constantemente destinavam parte de suas verbas para a fundação de igrejas e construção de palácios, seu papel na difusão das artes foi muito importante.

Neste período temos as artes românicas e góticas. Segundo Janson (2001), ao contrário do que se deu com a arquitetura e a escultura, a pintura românica não teve um desenvolvimento rápido e revolucionário. Mas não significa que fosse uma arte menos importante nos séculos XI e XII.

Numa arquitetura que tinha grandes espaços era possível a presença de pinturas chamadas de murais onde eram retratadas as ilustrações dos livros religiosos, em mosteiros e igrejas sobre a criação do universo e do homem. Tinha como principais características a deformação, em que eram expressos os sentimentos religiosos e a interpretação dos artistas

sobre a realidade, o colorismo foi realizado no enredo de cores chapadas, sem a preocupação com os meios-tons jogos de luz e de sombras, pois não havia interesse em imitar a natureza.



Figura 08: Iluminura do Apóstolo Paulo – MeistersausHalberstadt – 1185



Figura 09: Pinturas em murais do adside da Igreja de Santa Maeria da Taul

Quanto a Arte Gótica, ou estilo gótico, no princípio por volta de 1150, a região do gótico era bem limitada. De acordo com Janson (2001) correspondia apenas à província de Île-de-France (Paris e os arredores), o patrimônio dos reis da França. Um século depois a maior parte da Europa seria “gótica” da Sicília a Islândia, levado pelos cruzados. Por volta de 1450 a área do gótico começa a diminuir e em meados do século XVI ficaria reduzida a quase nada. O termo gótico foi cunhado pela arquitetura onde pode ser reconhecida com maior facilidade.

Segundo Janson (2001), Na capela-mor de Suger, encontra-se o essencial da arquitetura gótica. Suas construções eram caracterizadas pelos arcos de volta perfeitos, redondos, e por abóbodas de arestas (constituídas pela penetração de duas abóbodas) feitas em estruturas maciças e com poucos vãos.

Janson (2001) destaca ainda que ao contrário da arquitetura e da escultura gótica

que tão depressa se tinham firmado em St.-Deni e Chartres, a pintura correspondente ocorreu com lentidão.

Para Janson (2001) o novo estilo arquitetônico patrocinado pelo abade Suger deu origem imediata a uma outra concepção de escultura monumental, mas não exigiu qualquer mudança profunda das concepções picturais dominantes. Vitrais em janelas, cujos efeitos produzidos e pela luz incessante inundava o interior e produzia um efeito “miraculoso”.

Na pintura, destacaram os nomes como o mestre Florentino Cimabue (c. 1250 – depois de 1300), obtinha destaque, sobretudo pelo maior rigor de traçado e expressão, bem adequado ao seu tamanho. Duccio de Siena (c. 1255- antes de 1319) que embora muitos julgassem suas obras muito semelhantes com as de Cimabue, nas mãos de Duccio a “maneira grega” degelou e os planejamentos rígidos, angulosos, deram origem a uma ondulante suavidade, o abstrato sombreado com linhas de ouro é reduzido ao mínimo e os corpos, faces e mãos começam a ganhar volume com uma sutil vida tridimensional. Giotto di Bondone (1267-1337) de temperamento audaz e emotivo, herdou o sentido da escala monumental de Cimabue, o que o tornou um pintor de afrescos (pigmentos misturados a água aplicados sobre a parede recentemente rebocada), mais do que de painéis.



Figura 10: Virgem no trono Florentino Cimabue



Figura 11: Virgem no trono no altar da Maestà – Museu da Catedral de Siena – Duccio de Siena

Apêndice L - Idade Moderna: o Renascimento

Segundo Gombrich (2009) o Renascimento nasceu em Florença, no início do século XV, onde um grupo de artistas, liderado por Filippo Brunelleschi, rompeu com a tradição medieval e criou uma nova arte, dando uma nova visão de mundo que dava importância para o homem. De acordo Kronemberger (2012) esta nova visão filosófica chamado de “humanismo” enfatizou os valores e as conquistas humanas, distintas dos dogmas religiosos, e passava à razão humana a tarefa de guiar a investigação objetiva.

Na pintura duas grandes novidades foram marcantes: a *utilização da perspectiva*, através da qual os artistas conseguem reproduzir em suas obras, espaços reais sobre uma superfície plana, dando a noção de profundidade e de volume, ajudados pelo jogo de cores que permitem destacar na obra os elementos mais importantes e obscurecer os elementos secundários, a variação de cores frias e quentes e o manejo da luz permitem criar distâncias e volumes que parecem ser copiados da realidade; e a utilização da *tinta a óleo*, que possibilita a pintura sobre tela uma qualidade maior, dando maior ênfase à realidade e maior durabilidade às obras.

Alguns pintores e suas obras que mais se destacaram neste período:

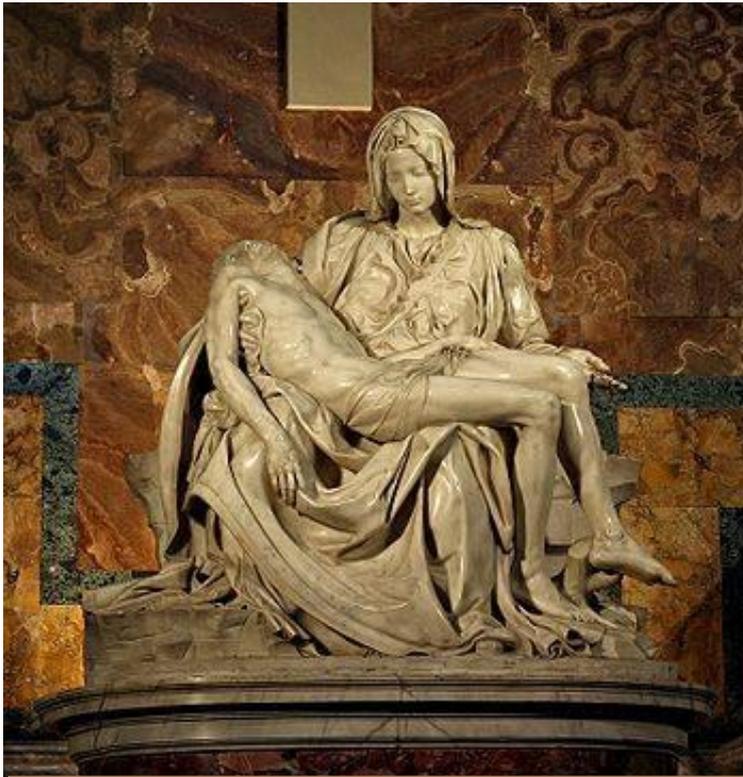


Figura 12: La Pietá

Michelangelo Buonarroti (1475 – 1564): arquiteto, escultor e pintor, ajudou a projetar a grandiosa cúpula da basílica de São Pedro, em Roma São dele também as esculturas: Pietá, Davi, Moisés, além das pinturas da Capela Sistina, situada ao lado da basílica de São Pedro.

Sandro Botticelli (1444 – 1510): também pintou um grande número de madonas, além de quadros de inspiração religiosa e pagã, como a ‘A primavera e o Renascimento de Vênus’.



Figura 13: A primavera e o Renascimento de Vênus



Figura 14: “Monalisa” de Leonardo dVinci,
Museu do Louvre - Paris

*Leonardo da Vinci
(1452 – 1519)
Pintor, arquiteto, escultor,
físico, engenheiro, escritor e
músico, destacou-se em
todos esses ramos a arte e da
ciência. É autor, entre outros
quadros famosos, de Gioconda
ou Mona Lisa e da
Última ceia*

Apêndice M - A Câmara Escura

Ao descortinarmos mais uma etapa da história, observamos que ainda no período compreendido como idade moderna, foi dado mais um importante passo para a descoberta da fotografia com a invenção da Câmara Escura. A Câmara Escura consiste em uma caixa preta ou escura com um pequeno orifício em um dos seus lados. No lado oposto é formada a imagem invertida da cena à frente da pequena abertura. Toda câmera fotográfica é baseada nesse sistema.

O primeiro registro deste fenômeno foi do filósofo chinês Mo-Ti em 500 a.C. Ele descreve a criação de uma imagem invertida formada por raios de luz que atravessam um orifício em um quarto escuro. Ele chama este quarto como “quarto do tesouro preso”.

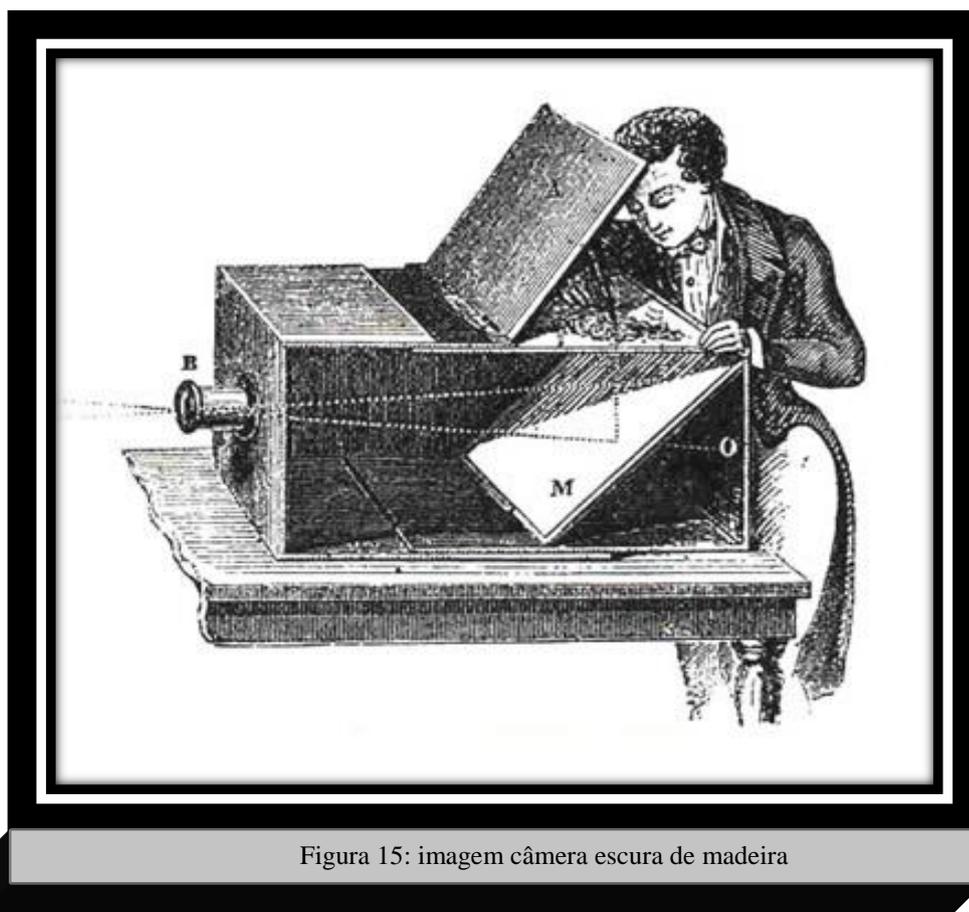


Figura 15: imagem câmara escura de madeira

O princípio da câmara escura já era entendida na Grécia antiga pelo filósofo Aristóteles (384-322 a.C) que constatou o fenômeno observando as formas de um eclipse solar parcial projetadas no chão por causa de buracos nas folhas de uma árvore. No século X, Abu-Ali al Hasan (965-1034), astrônomo e óptico árabe, em obra que publica, descreve a ideia da formação de imagens, através da utilização dos primitivos conceitos de câmara escura: “a imagem do sol durante um eclipse, antes de ser total, demonstra que, quando a luz da mesma passa através de um pequeno orifício circular e encontra uma superfície plana no lado oposto, a imagem aparece invertida.”

O primeiro registro detalhado sobre o processo de aparecimento de uma imagem invertida em uma câmara escura foi feito por Leonardo da Vinci (1452-1519). No mesmo período o também italiano Daniel Bárbaro foi o primeiro a utilizar e recomendar a câmara escura para auxílio à pintura e perspectiva. Num dos seus estudos ele escreve:

“[...] feche todas as portas e janelas de maneira que não haja luz entrando na câmara, exceto pelo orifício. No lado oposto segure um pedaço de papel, mexendo-o para frente e para trás até que a cena apareça totalmente nítida. Assim é possível desenhar todos os detalhes, sombras, formas, movimentos, e perspectiva com mais precisão.”



Figura 16: Pintores usavam a câmara escura para pintar

As primeiras câmaras escuras eram enormes, do tamanho de um quarto. Inicialmente eram utilizadas para observação de eclipses, passou a auxiliar pintores e serviu até como um cinema rudimentar, onde dentro dela eram colocadas pessoas que assistiam a imagem projetada invertida da performance dos atores do lado de fora do ambiente.

Dois problemas eram encontrados inicialmente na câmara escura: a inversão da imagem e o orifício pequeno. Quanto menor o orifício, mais nítida era a imagem, porém uma pouca quantidade de luz passava, sendo assim somente possível a utilização da câmara em ambientes bem iluminados. Aumentando o orifício a quantidade de luz que passava era maior, porém a imagem era projetada a um plano muito mais distante e não havia muita nitidez.

A solução disso foi a utilização de lentes nas aberturas. Os primeiros a utilizarem lentes nas câmaras foram os italianos Giovanni Battista Della Porta, Daniel Barbaro e Gerolamo Cardano (1501- 1576). O problema da inversão da imagem foi resolvida aplicando espelhos. Com o avanço dos estudos e tecnologias, as câmaras escuras foram se desenvolvendo, diminuindo o seu tamanho, utilizando sistemas de foco, lentes diversas para auxiliar o desenho e pintura de ambientes e pessoas.

Apêndice N - A Lanterna Mágica



Chegamos à magia das projeções. Aqui começamos a esboçar o início do audiovisual. O ambiente, a imaginação, as linguagens começam a fazer parte do mundo moderno.

De acordo com Costa (1988), não existe uma data certa que testemunhe a sua invenção, mas atribui-se ao astrônomo holandês Christiaan Huygens, em 1659, uma das primeiras descrições da lanterna mágica. Após alguns anos depois, o dinamarquês Thomas Walgenstein utiliza a lanterna como aparelho para realizar espetáculos, enquanto o padre jesuíta alemão Athanasius Kircher aproveita as suas potencialidades, transformando-o num eficaz instrumento pedagógico, descrito na segunda edição da sua obra *ARS LUCIS ET UMBRAE*, impressa em Amesterdã em 1671.

Laurent Mannoni (2003:58) conceitua a lanterna mágica como: “uma caixa óptica (...) que projeta sobre uma tela branca (tecido, parede caiada, ou mesmo couro branco, no século XVIII), numa sala escurecida, imagens pintadas sobre uma placa de vidro.”

Para Silva (2006), a origem da Lanterna Mágica e a sua utilização podem ser localizadas em outro formato de visualizar imagens que era a câmara escura. Apesar de conhecida desde o século XIII, no campo da astronomia, somente no início do século XVI

foram encontrados registros sobre a sua utilização como um mecanismo utilizado para a observação de objetos exteriores.

Conforme Mannoni (2003), em 1558, o físico italiano Giovanni Baptista Della Porta (1540-1615) descreveu em detalhes este dispositivo, em sua obra *Magiaenaturallis* [Mágica natural]. O espetáculo sugerido por Della Porta prenunciava as projeções de lanterna mágica do século seguinte.

[...] a câmara escura desviava-se de sua vocação científica e tornava-se um “teatro óptico”, um método de iluminação capaz de projetar histórias, cenários fictícios, visões fantasmagóricas. Della Porta, deixou o domínio da ciência e da astronomia para mergulhar nos do artifício, da representação, do maravilhoso, da ilusão. (Mannoni 2003:36-37)

Silva(2006)destaca ainda que ao longo do século XVIII as lanternas passaram a projetar também animações, momentâneas ou contínuas, a partir de placas mecanizadas, engendrando espetáculos com efeitos de “substituições, desaparecimentos, aparições bruscas, movimentos contínuos”.

A pintura dessas placas, entretanto, era uma arte difícil e para se obter vistas de qualidade eram necessárias muitas horas, às vezes dias, de trabalho, onde artesãos, pintores, gravadores, ou miniaturistas profissionais, precisavam de muita habilidade para saber jogar com as cores e as sombras. (MANNONI, 2003: 108-148)

Apêndice O – A Fotografia



Agora mergulhamos no mundo da sensibilidade, da composição, do equilíbrio e da tenacidade através do olhar das lentes.



Figura 18: Câmera Fotográfica 1880 – 1900 – Câmera RBCycleGraphic (4x5) - 1900

Através da arte de registrar acontecimentos, objetos e momentos que marcam nossa passagem neste planeta, a fotografia assume importante função social. Podemos considerar que é através da fotografia que outras importantes mídias como o cinema e a televisão surgiram que através da evolução tecnológica passou da imagem estática para a composição da imagem com movimento e áudio.

A fotografia se configura como um dos mais importantes inventos por proporcionar a todas as pessoas um instrumento importante na busca da própria identidade.

Ao percebermos esta relevância, vamos ao encontro de Ferreira (2007), onde destaca que se levarmos ao extremo,

“[...]o processo histórico de invenção da fotografia, está na Pré-história, pois as pinturas rupestres são, por si, uma forma de retratar o que aqueles indivíduos viam. Portanto, a fotografia, tida como representação do real, possui um ancestral comum à pintura. Seu processo de invenção teve início com estudos envolvendo a luz, com a câmara escura, e diversos experimentos com produtos químicos” (FERREIRA:2007. p.03).

Outra concepção que podemos obter em torno do tema fotografia é que ela não possui apenas um inventor ou criador e sim que após a obtenção de resultados de várias pesquisas se conseguiu o aprimoramento de uma das artes mais utilizadas pelas civilizações seja no âmbito profissional quanto no pessoal.

Segundo Vieira (2012), entre os nomes desta descoberta estão: Joseph Nicéphore Niépce (1765 - 1833), Louis Jacques Mandé Daguerre (1789 - 1851), William Henry Fox-Talbot (1800 - 1877), Antoine Hercules Romuald Florence (1804 - 1879) e Leonardo da Vinci (1452 - 1519).

Desde a sua descoberta a fotografia sempre foi rodeada de polêmicas relacionadas ao seu uso e funções.

Ainda no século XIX, sua difusão provocou uma grande comoção no meio artístico, marcadamente naturalista, que via o papel da arte eclipsado pela fotografia, cuja plena capacidade de reproduzir o real, através de uma qualidade técnica irrepreensível, deixava em segundo plano qualquer tipo de pintura. (MAUAD, 1995. p.02)

Com o processo chamado de Daguerreótipo, Louis Jacques Mandé Daguerre criou no dia 19 de agosto de 1839 a primeira câmera fotográfica ficando esta data marcada como o dia da invenção da fotografia.



Fig. 19: Daguerreótipo - Desenvolvido em 1837 por Louis Jacques Mandé Daguerre



Fig. 20: Louis Jacques Mandé Daguerre

Segundo Peres (2009, p.22), “ao longo das décadas do último século foi surpreendente observar o avanço do mundo visual, onde a imagem assume papel de protagonista no espetáculo da vida. Parte-se, então, numa busca pela sensibilidade e pela emoção, esse poder que a fotografia tem de avivar os sentidos e ater o olhar.”

Para concluir este ensaio sobre a fotografia busco nas palavras de Kossoy o legado da fotografia como um novo meio de conhecimento do mundo:

A fotografia, uma das invenções que ocorrem naquele contexto, teria papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística.” (KOSSOY, 2001, p.05)

Apêndice P - O Cinematógrafo

... da imagem estática “fotografada” para a imagem em movimento... nasce a sétima arte



Fig. 21: Cinematógrafo



Figura 22: Irmãos Lumière

O Cinematógrafo consiste de uma câmera que fotografa e projeta as imagens em uma velocidade de 16 quadros por segundo – contra 40 a 48 quadros por segundo do quinetoscópio de Edison e Dickson (o que torna a ação mais natural).

Etimologicamente a palavra cinematógrafo deriva do grego *kivnua* – kinema “movimento” e *γράφειν*-*gráphein* “descrição”, trata-se então da descrição dos movimentos.

Podemos iniciar esta reflexão sobre o cinematógrafo destacando que os filmes são uma continuação na tradição das projeções de lanterna mágica, nas quais, já desde o século XVII, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas numa tela, através do foco de luz gerado pela chama de querosene, com acompanhamento de vozes, música e efeitos sonoros. Muitas placas de lanterna mágica possuíam pequenas engrenagens que permitiam movimento nas imagens projetadas.

O uso de mais de um foco de luz nas apresentações mais sofisticadas permitia ainda que, com a manipulação dos obturadores, se produzisse o apagar e o surgir de imagens ou sua fusão. O cinema tem sua origem também em práticas de representação visual pictórica, tais como os panoramas e os dioramas, bem como nos "brinquedos ópticos" do século XIX, como o taumatrópio (1825), o fenaquistoscópio (1832) e o zootrópio (1833). (COSTA, 2006, p.18)

Os aparelhos que projetavam os filmes surgiram mais como uma curiosidade dos seus inventores entre as várias invenções deste período do século XIX. Esses aparelhos eram exibidos como novidade em demonstrações nos círculos de cientistas, palestras e exposições ou ainda em espaços direcionados para a diversão popular como os circos, parques de diversões.

Assim o cinema realizou os seus primeiros passos. Segundo Souza (2010), a primeira apresentação dos irmãos Lumière foi para uma platéia pequena onde projetou por 60 segundos o filme “A Saída dos Operários da Fábrica Lumière”.

Já as primeiras exibições de filmes com uso de um mecanismo intermitente aconteceram entre 1893, quando Thomas A. Edison registrou nos EUA a patente de seu quinetoscópio, e 28 de dezembro de 1895, quando os irmãos Louis e Auguste Lumière realizaram em Paris a famosa demonstração, pública e paga, de seu cinematógrafo. (COSTA, 2006, p.18)

Mas ainda de acordo com Costa (2006), os irmãos Lumière não foram os primeiros a realizarem uma apresentação de filmes pública e paga. Em 1º de novembro de 1895, dois meses antes da famosa apresentação do cinematógrafo Lumière no Grand

Café, os irmãos Max e Emil Skladanowsky fizeram uma exibição de 15 minutos do bioscópio, seu sistema de projeção de filmes, num grande teatro de vaudeville em Berlim.

De acordo com Souza (2010), nesse primeiro instante, a tecnologia cinematográfica se limitava a registrar breves cenas do cotidiano. Contudo, logo em seguida, apareceram os primeiros enredos que tratariam de temáticas históricas e sentimentais.

Segundo Magalhães(2015), no Brasil, a primeira exibição cinematográfica ocorreu em julho de 1896, no Cinematógrapho Parisiense, onde hoje é o teatro Glauber Rocha, no Rio de Janeiro. O primeiro cinema foi inaugurado em 1909, como Cine Soberano, que hoje é chamado de Cine Íris, no Rio de Janeiro. Nos anos 1930 tem início o cinema falado. Já nessa época o cinema nacional concorre com as distribuições norte-americanas.

Apêndice Q - O Cinema Sonoro

Podemos dizer que foi após o advento da fotografia em 1826 que os primeiros registros de imagens em movimento começaram a ser viáveis. (TIECHER, 2012, p.10)



Fig. 23: O Cantor de Jazz (The Jazz Singer) –primeiro filme de grande duração e falas e canto sincronizado. Estreado em 06/10/1927

O cinema sonoro tornou-se uma realidade em 1927, com o lançamento, pela Warner Brothers, do filme *O cantor de jazz*. (The Jazz Singer, EUA, 1927), de Alan Crosland. Com esta inovação outro profissional começa a fazer parte nos estúdios cinematográficos: o engenheiro de som. O engenheiro tinha como responsabilidade exclusiva com a qualidade sonora do filme, simplificava continuamente as soluções para outros problemas, insistindo com que as cenas fossem realizadas minimizando as tomadas longas e maximizando os *close-ups* mais controláveis. (KINGNT, 1970, p.134)

De acordo com (COSTA, 2005), a grande difusão e fácil acessibilidade quanto à linguagem cinematográfica no início do século XIX:

O surgimento do cinema no final do século 19 marcou o início de uma era de predominância da imagem. Os filmes desenvolveram uma linguagem audiovisual que se tornou dominante no planeta e que foi assimilada pela televisão e pelas mídias eletrônicas. O padrão de organização de imagens e sons criados pela linguagem cinematográfica tem, desde então, influenciado nossas maneiras de conceber e representar o mundo, nossa subjetividade, nosso modo de vivenciar nossas experiências, de armazenar conhecimento, e de transmitir informações. (COSTA, 2005, p. 16)

No século passado a sonorização cinematográfica era muito pequena com poucas obras literárias escassas e incipientes. A partir do século XXI esta realidade começa a mudar e passamos a obter um percentual considerável de artigos e teses acadêmicas também no Brasil. (ALVES, 2013, p. 35)

Segundo (ALVES, 2013), o período do advento do som, a transição do cinema mudo para o sonoro, entre o fim da década de 1920 a início de 1930, é o mais evidenciado.

A década de 70 ganha também destaque principalmente com a tese “O som no Cinema: da edição de som ao *soud design* – evolução tecnológica e produção brasileira” (MAZZANO, 1995), que propõe o resgatar o desenvolvimento tecnológico sonoro e as importantes modificações na maneira da construção fílmica nesta época.

De acordo com (ALVES, 2013), o som no cinema brasileiro apresenta ações que marcam esta trajetória: como as primeiras tentativas de sincronizar imagem e som que ocorrem entre 1902 e 1911; a transição para o cinema sonoro no fim da década de 1920 e meados de 1930; as mudanças relacionadas com a chegada dos primeiros gravadores de som portátil no início da década de 1960 e a dicotomia entre a excelência técnica alcançada e a evolução de estética sonora dos filmes nacionais a partir dos anos 1990.

O primeiro filme sonoro do Brasil foi a comédia “Acabaram-se os Otários” que teve sua estreia no dia 20 de setembro de 1929, em São Paulo. O filme dirigido por Luiz de

Barros ficou em cartaz até 28 de fevereiro de 1930. A técnica utilizada para a sonorização foi a do playback, gravando previamente os diálogos em discos, que depois eram reproduzidos nos cinemas.



Fig. 24: Cartaz do primeiro filme sonoro do Brasil – “Acabara-se os Otários”

Apêndice R - O Cinema Colorido

... o milagre da cor nas telas dos audiovisuais...

Com passadas largas avançamos a história abordando a inclusão da cor nas linguagens cinematográficas e televisivas. Por estarmos abordando somente o aspecto da inclusão da cor como técnica evolutiva, vou dar ênfase a uma dessas linguagens que compõem o audiovisual: a sétima arte - o cinema.

Ao descortinar esta etapa, percebe-se que a cor sempre esteve no cinema

Muitas das primeiras sessões de cinema tinham em seus programas filmes coloridos. Thomas Edison, por exemplo, projetou pelo menos dois filmes pintados a mão na primeira sessão pública que realizou, em 23 de abril de 1896, e é muito provável que produzisse filmes pintados a mão para Kinetoscópio anteriormente.(YUMIBE, 2012, p.03).

Em setembro de 1895, Charlis Francis Jenkis e Thomas Armat, inventores pioneiros do cinema, teriam projetado para o Kinetoscópio uma cópia pintada a mão de uma dança serpentina de Annabelle Whitford (Annabelle Moore) de uma exibição do projetor que havia desenvolvido, o Phantascope, na CottonStates Exposition, em Atlanta. (YUMIBE, 2012, p. 50)

De acordo com Soares (2014), a presença da cor nos filmes desta época vai além: a cor foi aspecto determinante inclusive para o surgimento do cinema.

Estudos de Goethe, em *A Teoria das Cores* (1810), foram fundamentais ao diagnosticar que o olho reage à cor fisiologicamente, produzindo após cada cor uma imagem residual complementar. O estudo fisiológico das imagens residuais (afterimages) coloridas, por Goethe e Joseph Plateau, entre outros, levou à teoria da persistência da visão – que foi central para o desenvolvimento do cinema como técnica. (SOARES, 2014. p. 27)

Soares (2014) destaca que além de terem influenciado diretamente a criação do cinema como dispositivo, as teorias das cores do século XIX foram fundamentais para a maneira como elas foram usadas e percebidas ao longo da história do cinema. No entanto não era somente esta teoria que ganhava impulso, mas também as tecnologias.

“A indústria de pigmentos mudou completamente: os corantes que antes eram de uso muito restrito, naturais (feitas a partir de plantas, de animais, etc.), tornaram-se acessíveis, principalmente pelo surgimento de corantes sintéticos.” (YUMIBE, 2012, p. 25)

Com o intuito de melhorar a imagem e definição das cores outras técnicas foram surgindo ao passar dos anos como a pintura a mão (década de 20), estêncil, tingimento, a viragem, tingimento e viragem (originando a imagem bicolor), cores naturais, preto e branco.



Fig. 25: La Cucaracha. Primeiro filme feito em Technicolor de 3 películas – década de 30

Falar sobre a história do cinema colorido no Brasil, principalmente nas suas primeiras décadas, apresenta grandes dificuldades pela dificuldade em obter uma documentação que retrate este período.

Segundo Soares (2014), ainda hoje convivemos com esta falta de documentação pelo simples fato de ser incomum entre os produtores a sua preservação.

De acordo com Rodrigues (2014) o primeiro filme totalmente colorido exibido em 1953 no Brasil foi a comédia “Destino em Apuros” com a direção de Ernesto Remani. Esta produção teve um alto custo. Como a revelação dos negativos foi realizada nos Estados Unidos e pelo fato de utilizar o laboratório estrangeiro, o Departamento de Censura não emitiu o certificado de filme brasileiro à película, ocasionando maiores custos e prejudicando a sua comercialização.

Fazia parte do elenco da comédia “Destino em Apuros” atores que se tornaram referência tanto no cinema, teatro quanto na televisão, que foram Paulo Autran, Sérgio Brito, Ítalo Rossi e Paulo Goulart. O filme protagonizou a última apresentação da célebre dupla

Grande Otelo e Oscarito num mesmo filme.



Fig. 26: Imagem filme “Destino em apuros” – primeiro filme colorido exibido no Brasil em 1953

No capítulo a seguir abordo o conceito do audiovisual e a partir daí busco refletir e compreender a percepção dos professores da educação básica frente a sua utilização em sala de aula como um recurso auxiliar na prática didático-pedagógica. Completando este capítulo mostrarei a evolução tecnológica e a tecnologia digital e como a sociedade e principalmente a instituições de ensino estão se comportando frente a esta evolução.

Apêndice S - A Tecnologia Digital na educação brasileira: breve histórico

A velocidade das inovações na atualidade são cada vez mais rápidas e por isso é fundamental termos uma postura futurista e atentos a estas mudanças para poder compreendê-las, assimilá-las e socializá-las. Ao assumirmos esta postura compreendemos que através destas inovações a sociedade modifica a sua maneira de se comunicar e de disponibilizar as informações.

As experiências com as tecnologias digitais no ensino brasileiro começaram através de algumas experiências em universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional – NUTES/CLATES, da UFRJ, fizeram em 1973 os primeiros experimentos com o uso de software no ensino de química. A UFRGS, neste mesmo ano iniciou a utilizar simulações de fenômenos de física com os estudantes de graduação. Já a UNICAMP, começou suas experiências com softwares aplicados ao ensino em 1975 e a partir destas experiências realizadas na instituição, em 1983 foi criado o Núcleo de Informática Aplicada à Educação, NIED.

A partir destas iniciativas com a informática e a educação fez com que o governo brasileiro iniciasse uma política de informática no país. Na década de 70, com o objetivo de garantir a segurança e o desenvolvimento nacional, o governo cria a indústria nacional de informática e começa colaborar para a capacitação científica e tecnológica na área, com as primeiras inserções de tecnologia digital no sistema brasileiro de ensino.

Isso segundo Almeida (2008, p. 115) “[...] representou uma inovação ao criar um espaço de diálogo entre pesquisadores e educadores que se dedicavam a estudos sobre computadores e educação, viabilizando a articulação entre pesquisa e ensino que se concretizou posteriormente como um elemento chave das atividades na área.”

Assim, em 1979 é criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão responsável pela coordenação, formulação e execução da Política Nacional de Informática (PNI). Em 1981, o MEC, em conjunto com a SEI e o CNPq, patrocinou o I Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília – sendo este o primeiro encontro com foco para a discussão da utilização do computador como ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem.

O SEI, o MEC e o CNPQ promovem em 1982, mais um encontro, o II Seminário Nacional de Informática na Educação na Universidade da Bahia. Após este evento em que ocorreram amplas reflexões sobre o tema informática e educação, ficou recomendado que o uso do computador na escola pudesse ser utilizado como recurso auxiliar no processo educacional e nunca como um fim em si mesmo.

Segundo Oliveira (2007) o projeto EDUCOM que nasceu a partir dessas reflexões, tinha como principal objetivo o de estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino-aprendizagem.

Neste período o MEC cria o Centro de Informática Educativa (CENIFOR), que fica com a responsabilidade de organizar e coordenar o projeto EDUCOM, sob a subordinação da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ).

Após a solicitação da SEI junto às universidades para a criação de centros-pilotos do EDUCOM, foram selecionados os projetos das universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Pernambuco (UFPE), do Rio de Janeiro (UFRJ), de Minas Gerais (UFMG) e da UNICAMP.

Em 1984 após a assinatura do Protocolo de Intenções do EDUCOM entre MEC, SEI, CNPq e FINEP fica definida o suporte financeiro e a delegação de competências.

Segundo Nascimento (2009) após este acontecimento o MEC assumiu a liderança do projeto de informatização da educação brasileira, dando o suporte financeiro para garantir a operacionalização do projeto.

O grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender. A formação dos pesquisadores dos centros, os cursos de formação ministrados e mesmo os softwares educacionais desenvolvidos por alguns centros eram elaborados, tendo em mente a possibilidade desse tipo de mudança pedagógica. (VALENTE, 1999, p. 8)

Após o fim do governo militar, em 1985, com as mudanças políticas e administrativas no país, a FUNTEVÊ/MEC sob nova administração, reformula o CENIFOR, retirando os recursos para os centros-pilotos e o EDUCOM passou a viver uma crise financeira.

Em 1986, o MEC criou o comitê Assessor de Informática na Educação onde elaborou juntamente com a Secretaria de Informática (SEINF/MEC), o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus. Este programa ficou com a

responsabilidade de repassar ao MEC um diagnóstico das necessidades do sistema de ensino do país; pelo desenvolvimento de políticas e ações para a produção, aplicação, disseminação e divulgação de tecnologias educacionais; e por fim pela realização de pesquisa e experimentos visando a capacitação tecnológica na área e visando a formação de recursos humanos.

A UNICAMP realizou em 1987 e posteriormente em 1989 cursos de especialização em Informática na Educação – Projeto FORMAR. Este curso tinha como finalidade capacitar e preparar professores para o uso pedagógico do computador tornando-os multiplicadores desta metodologia.

Em 1989, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). Os objetivos do programa eram:

- I - apoiar o desenvolvimento e a utilização de tecnologias de informática nas áreas de ensino de 1º e 2º e de educação especial;
- II - fomentar o desenvolvimento de infraestrutura de suporte junto aos diversos sistemas de ensino do país;
- III - promover e incentivar a capacitação de recursos humanos no domínio da tecnologia de informática educativa;
- IV - estimular estudos e pesquisas de aplicação da informática no processo de ensino-aprendizagem e disseminar os resultados junto aos sistemas de ensino, contribuindo para a melhoria de sua qualidade, a democratização de oportunidades e a consequentes transformações sociais, políticas e culturais na sociedade brasileira;
- V - acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o uso do computador nos processos educacionais. (BRASIL, 1991, p. 26)

Em 1996 é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo MEC, com o objetivo de;

- a) privilegiar a democratização e a qualidade da educação brasileira;
- b) fomentar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC na educação;
- c) e, atuar no desenvolvimento de cursos à distância.

Segundo Almeida (2008), a partir da criação da SEED/MEC, foi dado um forte impulso aos programas de uso de tecnologias na educação e de educação a distância com suporte nas tecnologias.

Esta secretaria desenvolveu diversos programas e ações importantes para a inserção de tecnologias no cotidiano escolar e para a formação inicial e continuada de professores, tais como: Domínio Público – biblioteca virtual; DVD Escola; E-ProInfo; E-Tec Brasil; Programa Banda Larga nas Escolas; Proinfantil; ProInfo; ProInfo Integrado; TV Escola; Sistema Universidade Aberta do Brasil; Banco Internacional de Objetos Educacionais; Portal do Professor; Programa Um Computador por Aluno – Prouca; Projetor Proinfo. (GOMES, 2013, p. 14)

Em 1996, também, que surgiu oficialmente no Brasil a Educação a Distância, tendo como bases legais para esta modalidade de ensino, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFO), criado em 1997, ligado à Secretaria de Educação a Distância, SEED, do MEC tinha como finalidade promover o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino fundamental médio. A partir de 2007, este programa passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional ampliando sua finalidade para as redes públicas de educação básica.

Em 2005, o MEC lançou o Programa Mídias na Educação - programa de formação a distância -, que tem como função incentivar e capacitar os profissionais da educação (professores, gestores e coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino) para o uso das mídias (TV, vídeo, rádio, informática e impresso) no processo ensino-aprendizagem.

Ainda em 2005, foi criado pela SEED o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oficializado no ano seguinte pelo Decreto nº 5.800. De acordo com o art. 1º do Decreto, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006).

Em 2007 o MEC lançou em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Projeto Básico de Chamada Pública para Apoio Financeiro à Produção de Conteúdos Educacionais Digitais Multimídia. Este projeto tinha como objetivo selecionar e apoiar financeiramente as produções produção de conteúdos educacionais digitais multimídia nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química e Biologia do Ensino Médio, destinados a constituir parte de um amplo portal educacional para os professores, além de serem utilizados nas diversas plataformas, de modo a subsidiar a prática docente no Ensino Médio e contribuir para a melhoria e a modernização dos processos de ensino e de aprendizagem na rede pública. O valor concedido foi de R\$ 75.000.000,00 (setenta e cinco milhões de reais)(BRASIL, 2007).Entretanto, até 2010 haviam sido apresentados somente 20% de conteúdos digitais multimídias. “A meta alcançada foi inferior à pretendida tomando-se por base a vultuosidade do projeto”. (BRASIL, 2010)

O SEED em conjunto com a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) realizou o lançamento em 2008 o Programa Banda Larga nas Escolas. Este programa tinha a meta de conectar todas as escolas públicas urbanas à Internet. De acordo com o relatório de gestão da SEED até o ano de 2010 todas as escolas públicas urbanas estariam conectadas e esse serviço seria mantido de forma gratuita até 2025.(BRASIL, 2010)

Nos três primeiros anos do Programa (2008, 2009 e 2010) foram conectadas 53.748 instituições de ensino, o que representa 95% do planejado no início do programa para essa fase de instalação. Os 5% ainda não conectados e as novas escolas identificadas pelo CENSO INEP serão conectadas ao longo de 2011.(BRASIL, 2010. p. 4).

Em 2011, a SEED foi extinta pelo MEC e, os seus projetos foram transferidos para a Secretaria de Educação Básica ou de Educação Superior. A justificada para essa mudança foi que com o grande crescimento da educação à distância, o MEC pretende que esta modalidade seja gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas da modalidade presencial.

No próximo capítulo verso sobre o audiovisual com ênfase para a educação básica, bem como a lei que regulamenta a inclusão de produção nacional nos ambientes de sala de aula e a perspectiva pedagógica em algumas questões sobre o que a sua inclusão traz de desafios para os docentes.

Anexos

Anexo A: Fotografias/Imagens

Créditos Figura 01: Cronologia da evolução histórica da humanidade. Fonte site: <http://historia-da-arte.info/>

Créditos Figura 02: imagem tecnologia audiovisuais

Créditos Figura 03: Toca do Arapuá do Gongo. Fonte site:

<http://www.fumdham.org.br/pinturas.asp>(Parque Nacional serra da Capivara – Fundação Museu do Homem Americano)

Créditos Figura 04: Nicho policrômico - Toca do Boqueirão da Pedra Furada. Fonte Site:

<http://www.fumdham.org.br/pinturas.asp>(Parque Nacional serra da Capivara – Fundação Museu do Homem Americano)

Créditos Figuras 05 e 06: Gêneros Teatrais: Teatro de Sombras. Fonte Site:

<http://maxdanielartes.blogspot.com.br/2012/10/generos-teatrais-teatro-de-sombras.html>

Crédito Figura 07: Personagens egípcios, a composição em registros, a presença de textos hieroglíficos. Fonte Site: <https://arteegipcia.wordpress.com/2011/09/21/estilo-egipcio/>

Créditos Figura 08: Iluminura do Apóstolo Paulo – MeisterausHalberstadt – 1185.

Fonte Site: <http://pt.slideshare.net/brunatiago/arte-romanica>

Créditos Figura 09: Pinturas em murais do adside da Igreja de Santa Maria da Taul.

Fonte Site:

https://www.google.com.br/search?q=arte+romanica&biw=1600&bih=861&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjJwd6ckcrJAhXKHpAKHQZpDvUQsAQIKw&dpr=0.9#imgrc=ypNVH_No7SuAzM%3A

Créditos Figura 10: Florentino Cimabue – Virgem no Trono – Galeria dos Uffizi, Florença.

Fonte Site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cimabue#/media/File:Cimabue_033.jpg

Créditos Figura 11: Virgem no trono no altar da Maestà – Museu da Catedral de Siena – Duccio de Siena.

Fonte Site:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Duccio#/media/File:Duccio_di_Buoninsegna_054.jpg

Créditos Figuras 12: La Pietá.

Fonte Site: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/renascimento/p2.php>

Créditos Figuras 13: A primavera e o Renascimento de Vênus.

Fonte Site: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/renascimento/p2.php>

Créditos Figuras 14: "Monalisa" de Leonardo dVinci, Museu do Louvre – Paris.

Fonte Site: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/renascimento/p2.php>

Crédito Figura 15: imagem câmera escura de madeira.

Fonte Site: <http://www.infoescola.com/fotografia/camara-escura/>

Crédito Figura 16: Pintores usavam a câmara escura para pintar. Fonte Site:

https://www.google.com.br/search?q=camara+escura&espv=2&biw=1600&bih=861&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLjf_W7b3JAhUJk5AKHVf6A80Q_AUIBigB&dpr=0.9#imgrc=ufhpiaGSM7dDVM%3A

Crédito Figura 17: Lanterna Mágica. Fonte Site:

<https://www.google.com.br/search?q=lanterna+magica&espv=2&biw=1600&bih=861&site=webhp&tbm=isch&imgil=CLbWGPWPBbQvIM%253A%253BE4GXKivrIoWMxM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fcinemadeanimacao11.blogspot.com%25252F2010%25252F12%25252Flanternamagica.html&source=iu&pf=m&fir=CLbWGPWPBbQvIM%253A%253BE4GXKivrIoWMxM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fcinemadeanimacao11.blogspot.com%25252F2010%25252F12%25252Flanternamagica.html>

252CE4GXKivrIoWMxM%252C_&dpr=0.9&usg=__ggeUkd0dzMipizeZyZSiN1iP2vw%3D&ved=0ahUKEwiB1Yvz5szJAhXJj5AKHQrjAJ0QyjcILQ&ei=aBVnVoGBA8mfwgSExoHoCQ#imgdii=CLbWGPWPBbQvIM%3A%3BCLbWGPWPBbQvIM%3A%3BskBli1TFvQc_CM%3A&imgrc=CLbWGPWPBbQvIM%3A&usg=__ggeUkd0dzMipizeZyZSiN1iP2vw%3D

Crédito Figura 18: Câmera Fotográfica 1880-1900 - Câmera RB CycleGraphic (4 x 5) – 1900. Fonte Site:

http://obviousmag.org/archives/2009/12/cameras_fotograficas_antigas_2.html

Crédito Figura 19: Daguerreótipo - Desenvolvido em 1837 por Louis Jacques Mandé Daguerre. Fonte Site:

https://www.google.com.br/search?q=Daguerre%C3%B3tipo&rlz=1C1VSNG_enBR647BR647&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLm6KypdDJAhVCGpAKHQtEAeEQ_AUIBygB&biw=1360&bih=667#tbm=isch&q=louis+daguerre&imgrc=EZ5Xix15j8rRpM%3A

Crédito Figura 20: Louis Jacques Mandé Daguerre. Fonte Site:

https://www.google.com.br/search?q=Daguerre%C3%B3tipo&rlz=1C1VSNG_enBR647BR647&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLm6KypdDJAhVCGpAKHQtEAeEQ_AUIBygB&biw=1360&bih=667#imgrc=ypBaofSd-nKf3M%3A

Crédito Figura 21: Cinematógrafo. Fonte Site:

https://www.google.com.br/search?q=cinemat%C3%B3grafo&espv=2&biw=1600&bih=861&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjr8NbvptHJAhUJipAKHa4DC5MQ_AUIBigB&dpr=0.9#imgrc=zLIw2w1o7sMewM%3A

Crédito Figura 22: Irmãos Lumière. Fonte Site: <http://www.infoescola.com/biografias/irmaos-lumiere/>

Crédito Figura 23: Cartaz do primeiro filme sonoro no mundo – “O cantor de Jazz” The Jazz Singer. Fonte: <http://www.ebc.com.br/cultura/2012/10/cantor-de-jazz-completa-85-anos>

Crédito Figura 24: Cartaz do primeiro filme sonoro do Brasil – “Acabara-se os Otários”. Fonte Site:

http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/06qm/Primeiro_Filme_Sonoro_Do_Brasil

Crédito Figura 25: *La Cucaracha*. Primeiro filme feito em Technicolor de 3 películas – década de 30. Fonte Site: <http://www.abcine.org.br/artigos/?id=114>

Crédito Figura 26: Imagem filme “*Destino em apuros*” - Primeiro filme colorido exibido no Brasil em 1953. Fonte Site:

<https://www.google.com.br/search?q=Imagem+filme+%E2%80%9CDestino+em+apuros%E2%80%9D++++Primeiro+filme+colorido+exibido+no+Brasil+em+1953>

Crédito Figura 27: Fachada Prédio Colégio Gonzaga – 1905

Fonte Site: <http://www.gonzaga.com.br/Pagina/31/Nossa-Historia>

Crédito Figura 28: Fachada do prédio atual do Colégio Gonzaga

Fonte Site: <http://www.gonzaga.com.br/Estrutura>

Crédito Figura 29: Mapa da localização do Colégio Gonzaga – cidade de Pelotas

Fonte Site: <http://www.gonzaga.com.br/Pagina/221/Localizacao>

Crédito Figura 30: Imagem alunos Colégio Gonzaga

Fonte Site: <http://www.gonzaga.com.br/Pagina/81/Proposta-Pedagogica>

Crédito Figura 31: Sala Multimídia Colégio Gonzaga. Fonte

Site: http://www.gonzaga.com.br/Estrutura/11_05_2011__16_01_27513518a255e868466cf911cfc9b322669e5e2#GalNav

Crédito Figura 32: Imagem Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter

Fonte Site: <http://escolaadolfofetter.blogspot.com.br/p/escola.html>

Crédito Figura 33: Mapa da localização da Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter

Pelotas. *Fonte Site:*<http://escolaadolfofetter.blogspot.com.br/p/escola.html>
Crédito Figura 34: Sala Multimídia Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter
Pelotas. *Fonte Site:*<http://escolaadolfofetter.blogspot.com.br/p/escola.html>
Crédito Figura 35 - Ciclo analítico com a análise textual discursiva