



## O USO PEDAGÓGICO DO AUDIOVISUAL

### THE PEDAGOGICAL USE THE OF AUDIOVISUAL

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>1</sup>

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

#### RESUMO

As tecnologias da comunicação e informação estão ressignificando o processo de ensino-aprendizagem, por ser permeado pelo uso dos recursos midiáticos de natureza audiovisual. Assim, a curiosidade epistemológica que suscita esta reflexão é: como utilizar os audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula? A finalidade é de analisar as possibilidades pedagógicas por meio dos recursos midiáticos de natureza audiovisual que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e, especificamente, identificar os nexos pedagógicos que permeiam a relação intrínseca entre educação e imagem visual em movimento; descrever as possibilidades de enunciações discursivas inerentes à finalidade do audiovisual a ser problematizado em sala de aula e investigar o discurso jurídico que legitima o uso de recursos midiáticos em sala de aula. A abordagem teórico-metodológica foi a análise arqueológica do discurso (AAD) de Michel Foucault (2000), e o recorte teórico, à luz de Carlos (2017); Moran (2002); Alcântara (2013) e outros autores que se ocupam da imagem visual, da tecnologia da comunicação e informação (TIC) e do nexo pedagógico. Pretendem-se visibilizar experiências exitosas que os recursos midiáticos de natureza audiovisual possibilitam no processo do ensino e aprendizagem em sala de aula por meio da ação dialógica e arqueológica.

**Palavras-chave:** Audiovisual. Educação. Nexo pedagógico.

#### 1 INTRODUÇÃO

A educação, no cenário brasileiro, vem sendo ressignificada com práticas pedagógicas que têm transformado o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo no contexto da sala de aula. Sabendo da necessidade de aprimorar a metodologia no ensino dos conteúdos de modo geral e, em particular, das políticas educacionais, da organização e do funcionamento da educação básica, é que se pretende refletir sobre a

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Professora Formadora I do Curso de Licenciatura em Física pela Unidade Acadêmica da Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Professora tutora à Distância do Curso de aperfeiçoamento Educação e Desigualdade Social da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: cida.gv.melo@gmail.com

seguinte questão: Como utilizar os audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula para além do que é visto? Essa questão é bastante elucidativa para compreendermos as práticas discursivas que permeiam o engodo existencial nos audiovisuais a serem correlacionados com a problemática das políticas educacionais.

Tal iniciativa vem sendo suscitada a partir do conhecimento da prática da pedagogia crítica da visualidade (CARLOS, 2010), ou seja, desmistificar o uso da imagem para desnaturalizar as questões das políticas educacionais já postas. Aqui o uso da imagem visual transcende a ilustração, a metáfora, a transposição didática, o ensino de ideias, os conceitos e as funções. Portanto, é necessário usar a imagem numa relação que se estabelece entre ela a educação e o nexos pedagógico, o que excede a própria enunciação da imagem visual em movimento, por meio dos audiovisuais como potencializadores do conhecimento.

Objetiva-se, com este trabalho, analisar as possibilidades pedagógicas por meio dos recursos midiáticos de natureza audiovisual que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e, especificamente, identificar os nexos pedagógicos que permeiam a relação intrínseca entre educação e imagem visual em movimento; descrever as possibilidades de enunciações discursivas inerentes à finalidade do audiovisual a ser problematizado em sala de aula e investigar o discurso jurídico que legitima o uso de recursos midiáticos em sala de aula. Esses objetivos permeiam o escopo teórico deste trabalho.

Quanto ao recorte teórico, a pesquisa foi desenvolvida à luz de autores como Carlos (2017), Moran (2002), Alcântara (2013) e outros que se ocupam da imagem visual, da tecnologia da comunicação e informação (TIC), da educação e do nexos pedagógico, categorias enunciativas que estão entrelaçadas nas práticas discursivas impregnadas nos audiovisuais e no discurso jurídico a favor do uso das mídias na sala de aula, recursos que viabilizam movimentos de apreensão e aquisição do conhecimento por meio da relação dialógica que se estabelece entre os estudantes e o professor.

Sob o ponto de vista metodológico, foi desenvolvido a partir da análise arqueológica do discurso (AAD) de Michel Foucault (2000) para revelar a educação, a imagem visual e o nexos pedagógico e apresentar as potencialidades inerentes aos audiovisuais que subsidiam a prática pedagógica em sala de aula no ensino superior, com estudantes das diversas licenciaturas que se matricularam na disciplina 'Políticas



educacionais, organização e funcionamento da educação básica', ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no semestre 2018.1.

Os achados apontaram que os audiovisuais transcendem o que está posto para além do que é percebido, existido e presente nas imagens visuais em movimento, em favor do constituinte do nexos pedagógico presente na educação e na imagem visual, pois é necessária toda uma articulação dialógica para desnaturalizar os audiovisuais como um recurso pedagógico mínimo ou, ainda, como "passatempo", é um momento de efervescência dialógica, em que os alunos expõem o que veem, percebem e compreendem em relação às políticas educacionais. Portanto, são instigados a ir além de sua compreensão, por meio da mediação pedagógica do professor, ao provocar a visão holística do par significante-significado, tendo como referência seu nexos pedagógico, o conhecimento alargado do que está sendo apreendido.

## 2 A IMAGEM VISUAL EM MOVIMENTO

A educação é um campo complexo que acontece paulatinamente através das relações humanas estabelecidas nos contextos sociais, em geral e, em particular, no contexto educacional, ou seja, na sala de aula. Para abordar a imagem visual, é preciso compreender o que está posto, pois a imagem visual parte do pressuposto da existência, da presença e da percepção. Essa função tricotômica correlaciona-se ao ser da linguagem, ou seja, o signo, que se desenvolve por meio do significante, do significado e da referência<sup>2</sup>, com base na mediação.

As práticas discursivas que permeiam a reflexão aqui empreendida dizem respeito ao discurso, ao nexos pedagógico, à educação e à imagem visual. Evidentemente, o discurso tem a finalidade de promover a relação dos artefatos culturais que envolvem a trilogia 'nexos pedagógico, educação e imagem visual'.

As tecnologias da informação e comunicação proporcionaram mais circularidade nos audiovisuais e mais familiaridade com o procedimento técnico, pedagógico, mediador, promotor do diálogo, criativo e inovador que ocorre, ao se operar

---

<sup>2</sup> Para entender os pormenores que ocorrem com o signo, recomenda-se a leitura do texto 'Sobre o uso pedagógico da imagem filmica na escola', de Erenildo João Carlos. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645247/15712>. Acesso em: 20. Abr. 2018.



metodologicamente com os audiovisuais (imagem visual em movimento) em sala de aula para permear a aquisição e a apreensão do conhecimento.

## 2.1 A imagem visual e o discurso jurídico

No campo midiático, a imagem visual é um artefato cultural que requer e, concomitantemente, exige do profissional da educação usá-la, tal como consta no documento escandido da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), e determina, em seu Art. 5ª, que é preciso “[...] VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas [...]” (BRASIL, 2018). Também se pode encontrar o dispositivo midiático na Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, cujo § 8º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional para “[...] obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica” (BRASIL, 2018\*). Essa Lei é importante porque visa à obrigatoriedade do uso de filmes nas escolas da educação básica e, ao mesmo tempo, suscita a necessidade de promover formação específica para que os professores possam usá-lo com precisão pedagógica, didática e mediadora do conhecimento.

Aparece também a relevância de se enfatizar a linguagem visual no processo de formação dos professores nos documentos oficiais, uma vez o Parecer CEB nº 11/2000 (p. 9-10), a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, do portal do Ministério da Educação (MEC), falam sobre a importância da linguagem visual (COUTINHO e CARLOS, 2018, p. 3). Todos esses documentos devem ser escandidos com a finalidade de descrever como a linguagem visual e a audiovisual devem ser objetos metodológicos do procedimento pedagógico em sala de aula, e os professores devem saber de sua complexidade epistemológica. Isso requer uma atenção especial dos pesquisadores e dos professores formadores para fazerem jus ao que está preconizado na lei: “[...] § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas



mensais” (BRASIL, 2018, p.1). Esse tempo é importante porque propicia a educabilidade do olhar e a vivência da prática da pedagogia crítica da visualidade, tão necessárias nessa avalanche midiática que temos vivido e consumido imagens sem fazer a devida reflexão epistêmica sobre o discurso da imagem visual em movimento.

### **3 AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

A educação, na contemporaneidade, tem sido cada vez mais ressignificada devido ao uso das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) presentes em algumas salas de aula, que são do conhecimento/domínio dos professores que estão ativamente em sala de aula, sobretudo os do contexto atual. É importante ressaltar que as TICs só terão sentido educativo se forem intencionalizadas em seu processo de ensino-aprendizagem, o que geralmente acontece porque o professor precisa ter criatividade para tornar o conhecimento mais acessível e aprazível para o alunado. Nesse sentido, é interessante a enunciação sobre a finalidade das TICs:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual, mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p.36).

A responsabilidade *sui generis* dos professores em sala de aula evidencia que a dimensão política deve estar presente na tomada de decisão, para que eles assumam as TICs como recursos pedagógicos e mediadores da produção do conhecimento. Isso não é reponsabilidade só do professor da sala de aula, mas também do professor/gestor que atua na esfera administrativa, na pedagógica e na financeira da escola. Isso quer dizer que, para além da vontade de poder trabalhar pedagogicamente com as tecnologias em sala de aula, são necessárias condições infraestruturais, pois, do contrário, a prática pedagógica com o uso das TICs e seu domínio ficam difíceis para os professores, por isso é fundamental que eles saibam ligar os equipamentos e fazê-los funcionar.

A postura do professor é essencial para a aprendizagem dos alunos por meio do uso das TICs, pois cabe a ele elaborar estratégias pedagógicas que permeiem o uso dos

audiovisuais em sala de aula. Nesse sentido, o acesso ao saber/conhecimento deve ser democratizado. Nessa perspectiva,

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (VIEIRA, 2011, p. 4).

Tal como sugere Vieira sobre a informatização do conhecimento em sala de aula, é preciso que toda a escola esteja integrada, como seres humanos que compartilham do mesmo espaço, pois os nativos digitais precisam se sentir incluídos no contexto escolar, haja vista que as crianças já nascem midiaticizadas por causa do avanço tecnológico. Sobre esse artefato cultural contemporâneo, é importante o que Moran afirma:

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam (MORAN, 2012. p.32).

O autor acrescenta que a televisão é uma ferramenta midiática que atravessa o desenvolvimento da criança. E como interfere tacitamente, ainda que não seja de forma intencional, a criança aprende em frente à televisão, pois a mídia é um artefato cultural prazeroso e convidativo a ser apreciado.

Com a inovação tecnológica, o computador passou a ser o centro no processo de escolarização, cuja especificidade ganha destaque com o uso da internet, como viabilizadora de acesso a *software* educativo que possibilita que os professores estejam em constante formação, sobretudo em serviço. É nessa perspectiva que Silva destaca a importância de os professores deixarem os recursos didáticos tradicionais de ensino,

como lousa e giz, e adotar meios didáticos mais significativos para o processo de aprendizagem:

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p.76).

As práticas educativas ficam permeadas de mudanças quando as tecnologias são usadas como recurso didático. Dentre as inúmeras tecnologias, estão os audiovisuais, como um artefato cultural pedagógico presente na produção do conhecimento, pois, por meio deles, o professor pode organizar os conteúdos, sistematizar e deliberar o processo de aprendizagem que se dá na relação estabelecida entre os seres humanos, e a escola é o ambiente por excelência para esse movimento pedagógico.

O uso de audiovisuais como um recurso pedagógico é essencialmente inovador em sala de aula, pois, a depender do audiovisual (filme, documentário, curta metragem, mensagem motivacional, videoaulas, palestras, entrevistas e outros) e do que se propõe ao processo de ensino e aprendizagem, os estudantes adentram o campo emocional, por serem tocados com a imagem de determinado acontecimento em movimento, em particular, no audiovisual fílmico. Mediante tal perspectiva estratégica, ressalta-se que o audiovisual fílmico mexe integralmente com os estudantes, porque o filme é um artefato cultural atravessado por acontecimentos que representam a realidade em algumas situações, ou seja, o real e o irreal se apresentam concomitantemente. Ao usar o filme, não se pode previamente mensurar a situação imagética que afetará as emoções de quem assiste a ele em determinado momento. Logo, não seria conveniente o educador fazer um roteiro sobre a educabilidade do olhar do educando, porque há uma singularidade que deve ser respeitada e explorada, e o que é do interesse do professor aparece a posteriori, por meio do diálogo epistêmico sobre o audiovisual fílmico. Dessa feita, interessa-nos aqui o que foi enunciado por Moran sobre a especificidade da educação fílmica:

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental/emocional das experiências pessoais, pela forma de viver,

pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes (MORAN, 2012, p.13).

Nessa percepção, Moran evidencia a importância do uso das tecnologias como um processo de produção do conhecimento, uma vez que democratiza o acesso a ele além da criatividade, da inovação e da motivação que o audiovisual, em particular, o fílmico, suscita no contexto educativo, porquanto envolve a todos e estimula a dialogar, por terem assistido e prestado atenção. Isso algo impacta mais, emociona e provoca vários tipos de emoção.

As mudanças que ocorrem na operacionalização da educação ampliam a curiosidade epistemológica, pois os *softwares* educativos ajudam os estudantes a produzirem os próprios vídeos e a fazer a editoração e a configuração de forma diferente. Sabemos que isso é possível, mas só acontece quando a formação em serviço e a continuada se fazem presentes no cotidiano escolar dos professores, como sugere Perrenaud, sobre a necessidade da formação:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENAUD, 2000, p. 128).

Compreende-se que a dimensão da formação para as novas tecnologias é muito complexa, porque seu uso depende da apropriação das tecnologias, ou seja, as competências e as habilidades são inerentes ao uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula. Na perspectiva da produção do conhecimento, as tecnologias requerem uma tomada de postura inovadora e desbravadora, pois é necessário desconstruir alguns paradigmas tradicionais de ensino, ainda presentes em determinadas fontes de informação e de suporte pedagógico que ainda se encontram descontextualizados, como os livros didáticos, por exemplo. Então, cabe ao professor encontrar outros suportes pedagógicos para dialogar sobre o conhecimento. Assim,



[...] no contexto das tecnologias da informação, para produzir conhecimentos, é preciso, antes, desconstruir a informação, descobrindo-lhe as relações já instituídas, problematizar o fato, elevando-o à instância do virtual, para então reconstruir acontecimento novamente em fato, mas contextualizado, segundo as mesmas ou novas relações possíveis. Para construir conhecimento a partir da informação já pronta. Criadora de fatos, é preciso subverter a relação vertical, autoritária, expressa na informação já dada (AXT, 2000, p. 57).

O uso das tecnologias em sala de aula é de suma importância para que os professores possam democratizar as fontes de conhecimento, como o acesso à internet, por meio do computador, que interfere tacitamente na apropriação do conhecimento e dá mais autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes.

### 3.1 A imagem visual e a educação: interfaces

Em pleno Século XXI, a educação incorpora novas abordagens teórico-metodológicas que inspiram uma centralidade no olhar a favor da sistematização do processo pedagógico, e o professor está ocupado em direcionar a intencionalidade de seu trabalho ao escopo de sua prática social educativa, que é um fazer educativo intencional, porquanto deve ser sistematizado, deliberado e vivenciado intersubjetivamente, em prol da finalidade maior, que é a aprendizagem. Ou seja, não se pode pensar no fazer pedagógico desgovernado de um propósito, pois, se assim for, é apenas um fazer pelo fazer, repetitivo, reproduzido e dominador. Ao contrário, o fazer educativo deve ser dinâmico, dialógico, interativo, inovador e instigador de novas habilidades e competências no que concerne ao modo de entender os conteúdos cruciais do processo da aprendizagem, em que se destacam as imagens como artefatos culturais e pedagógicos proporcionadores dessa inovação didática.

A imagem visual tem ocupado um lugar de centralidade epistêmica nas produções do grupo de estudo 'A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discurso no cenário brasileiro', liderado pelo Professor Doutor Erenildo João Carlos<sup>3</sup>, e que tem proporcionado um duplo envolvimento: outra imersão na produção de sentido pedagógico e o aperfeiçoamento profissional, ampliando, portanto, os horizontes de

<sup>3</sup> Grupo institucionalizado na CAPES, que data de 2010. Muitas produções vêm sendo realizadas sobre a imagem visual, por meio da perspectiva metodológica foucaultiana, viabilizando um novo olhar empreendido para os nexos pedagógicos inerentes aos discursos das imagens visuais no campo educativo.



sentido sobre a imagem visual como um artefato cultural. Dessa feita, é pertinente destacar a pedagogia crítica da visualidade<sup>4</sup>, que tem sistematizado, ao longo de 10 anos, uma série de produções sobre a existência, a presença e a percepção da imagem visual.

É nesse território epistêmico que se procura compreender a complexidade da imagem visual (presença, existência, percepção), para tirá-la do uso ingênuo em que, por vezes, é tratada em sala de aula. Não se trata de buscar compreensões acerca do seu modo de fazer, pensar e representar certo acontecimento cotidiano por meio da imagem visual, mas de escavar os nexos pedagógicos existentes entre a imagem visual e a educação, pois há interfaces ocultas que precisam ser desveladas no processo de incursão do aprendiz no contexto interno da escola.

Assim, Freire e Guimarães destacam a importância da palavra não escrita, porque ele precede a palavra do mundo, tal como é dito:

[...] uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo 'leitura do mundo' e, portanto, 'leitura da realidade', não necessariamente através da palavra escrita. Não vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário, vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo (FREIRE; GUIMARÃES, 2003. p. 56).

A 'nova linguagem que não a escrita' prima por signos outros que podem ser vislumbrados nas imagens, tal como foram usadas por Freire, em seu livro "A educação

---

<sup>4</sup> A pedagogia crítica da visualidade é uma teoria que tem sido consolidada por meio dos escritos e da sistematização dos estudos empreendidos sobre o assunto. O *primeiro* livro, 'Educação e Visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem (2008)'. Essa teoria busca apresentar um debate nacional e internacional que tem sido levantado sobre a imagem, a cultura visual e a mídia como objeto epistêmico e pedagógico na sociedade contemporânea. O *segundo* livro, 'Por uma pedagogia crítica da visualidade (2010)', analisa atentamente a riqueza semiológica, epistêmica, discursiva e pedagógica da imagem. O *terceiro* livro, 'A importância do ato de ver (2011)', apresenta a importância da sensibilidade do ver. E o *quarto*, 'Educação e Visualidade: a imagem como objeto do conhecimento (2012)', evidencia a riqueza educativa da problemática da cultura visual, do imaginário, da educação do olhar e de uma pedagogia crítica da visualidade. O *quinto* livro, 'Educação e cultura visual: aprendizagem, discursos e memórias (2015)', chama à atenção para o uso crítico das imagens que circulam em nosso cotidiano. A 'Revista Temas em Educação – educação e cultura visual na sociedade contemporânea, 2013' traz uma coletânea de artigos que nos ajudam a imergir na cultura visual como artefato complexo no processo educativo. A Revista Discurso & Imagem Visual em Educação – RDIVE: Questões sobre educação e imagem visual 2016', apresenta uma série de artigos advindos dos Encontros de Educação e Visualidade do ano de 2015. Informes disponíveis em: <http://paedagogiumejc.blogspot.com.br/p/escritos.html> Acesso em: 10. Abr. 2018.



como prática para liberdade”, em 1967, em particular, nos apêndices, onde as imagens ganham centralidade para enunciar as palavras geradoras dos círculos de cultura vivenciados em uma experiência de alfabetização de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro e na Guanabara<sup>5</sup>. É uma experiência que demonstra a interface entre imagem visual e educação, por isso seu nexos pedagógico está presente nos desdobramentos que suscitam as palavras geradoras do processo de alfabetização de jovens e adultos nos círculos de cultura.

Maciel (2016, p. 74) afirma que “[...] o uso da imagem, como mediadora de comunicação e socialização humana, não é um fenômeno recente. Desde os primórdios, o homem já fazia desenhos e pinturas para registrar e deixar as marcas que os ajudavam a representar sua história e a do mundo onde estavam inseridos”. E como a imagem tem essa função de mediar a comunicação e socializar os seres humanos, torna-se, essencialmente, um artefato pedagógico no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar e serve de suporte para a prática social do educador ao promover a aquisição do conhecimento.

Vivenciar a prática educativa tendo a imagem como suporte pedagógico é primar pelo que Carlos defende como essencialmente necessário à pedagogia crítica da visualidade, a fim de que a educabilidade do olhar possa ser exercida no processo de que essa pedagogia se “[...] ocupa com o exame do ser, do sentido, da ordem do funcionamento, do conteúdo veiculado e dos efeitos produzidos pela imagem [...]” (CARLOS, 2008, p.15) que, a depender da intencionalidade, da deliberação e da sistematização por meio da intersubjetividade, a aprendizagem acontece por um objetivo, e não, por outro. A complexidade existente no processo de aprendizagem, que ocorre de forma heterogênea, ancora-se nas possibilidades dos efeitos que a imagem em movimento pode produzir no ser da aprendizagem.

Tratar a imagem visual e a educação é buscar sua interface pedagógica, que se materializa através dos nexos pedagógicos descritos nas práticas discursivas materializadas em seu uso no contexto escolar, que é um suporte pedagógico promotor da aprendizagem. Nessa perspectiva, Maciel defende a ideia de que

---

<sup>5</sup> Sugiro a leitura das páginas 123 a 148 do livro ‘Educação como prática da liberdade’, de Paulo Freire (1967), disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf). Acesso em: 10. Jun. 2018.

[...] a escola [é] como um *locus* que agrega múltiplas linguagens, os textos imagéticos também vêm ocupando os espaços da escola. Isso acontece tanto através dos textos imagéticos que são veiculados nos livros didáticos, nas pinturas e nos desenhos produzidos pelos alunos quanto nos softwares educacionais instalados nos computadores, que oferecem aos alunos possibilidades de ler, interpretar, criar e manipular imagens por meio dos quais eles possam desenvolver processos autônomos e interativos com os textos imagéticos (MACIEL, 2016, p. 75).

Defender o pressuposto de os textos imagéticos estarem mais presentes na escola, devido aos avanços tecnológicos, é primar por mudanças metodológicas nesse cenário, e as variadas possibilidades de manipular as imagens ganham destaque com o movimento dos processos interativos que as imagens possibilitam por meio do desenvolvimento tecnológico.

Há uma verdade ainda ocultada, até aqui, de que a complexidade afeta a imagem visual, pois ela é carregada de acontecimentos, por isso é necessário educar o olhar e direcioná-la para uma finalidade, e não, para outra, ou seja, essa é sua particularidade. Nesse sentido, Carlos chama à atenção dos educadores ao evidenciar a necessidade de explorar o

[...] evento cultural e histórico, que marca a presença da imagem na sociedade contemporânea, os educadores envolvidos nos processos educativos podem transformá-la em objeto epistêmico. Quando somos afetados, tocados pela informação visual que é capturada pela visão/sensação/olho, podemos tomar a imagem visual não mais como objeto empírico (em si), mas como objeto epistêmico, gnosiológico, conhecível para nós (CARLOS, 2010, *apud* MACIEL, 2016, p. 76).

Ou seja, a imagem não deve ser trabalhada sem o interesse pedagogicamente, ao contrário, é um objeto epistêmico, e devem ser escavados seus nexos pedagógicos que lhes conferem a aprendizagem como complexo social.

A imagem carrega em si funções que precisam ser compreendidas, para que, ao ser usada no contexto escolar, sua particularidade seja enfatizada e possa ser considerado o que Carlos (2015) denomina de uma função tríadica, a saber: artefato cultural, fonte e mediação. Sobre isso, Carlos enuncia:

*Como artefato cultural*, escavamos a imagem em si, o que ela é, como é produzida e armazenada, e a materialidade do objeto em si. Na condição de *fonte*, damos visibilidade ao que a imagem carrega (concepção, representação, valor, sentido, ideologia), o que ela

contém. A imagem como fonte contém a informação para si, aquilo que é visível. Também podemos analisá-la como *mediação*, como algo que remete, que está entre, que é âncora, ponte, que media saberes, conhecimentos, significados, sentidos, concepções etc. (CARLOS, 2015, p. 75, grifos da autora).

Como artefato cultural, a imagem é o que é, ou seja, é o desenho, a pintura, o quadro, o retrato, o filme, é a imagem em si mesma (referência). Na dimensão de fonte, a imagem é o sentido, a ideia, a representação, a ideologia (significado). Como mediação, é a finalidade, a intencionalidade, a sistematização e a deliberação, é o que pode levar a ser vista desse jeito, e não, de outro (significante).

O poder de circularidade das imagens, na contemporaneidade, é incombustível, porque os avanços tecnológicos, sobretudo as redes sociais, têm viabilizado a circularidade das imagens em tempo real. Em qualquer situação do cotidiano, há sempre uma câmara invisível capturando as imagens em tempo sincrônico e assincrônico. Nesse sentido, é pertinente fazer jus às imagens visuais que circulam em uma diversidade de gêneros, como: desenhos, fotografias, pinturas, charges, xilogravuras, imagens em movimento e estáticas, como as virtuais e as fílmicas. Assim, as imagens circulam incontrolavelmente em nosso cotidiano, pois as imagens visuais carregam em si um poder centralizador para

[...] seduzir e encantar, seu uso nas mídias como mediadora na formação de opiniões e persuasão, no mercado globalizado, assume a função de mercadoria, produzindo nos indivíduos o desejo de consumir, possibilita o registro de acontecimentos, tem a capacidade de mediar processos educativos. Esses aspectos, entre outros, revelam a necessidade de educar o olhar para desenvolvermos a capacidade de ver e observar, cuidadosamente, as imagens visuais de forma crítica e competente (CARLOS, 2015, p. 9).

O poder centralizador das imagens visuais é acarretado pela dominação do capitalismo, que seduz para consumir. Muitas vezes, as pessoas são impulsionadas a comprar compulsoriamente, pois, visualmente, as imagens dos produtos são convidativas ao consumo involuntariamente. Dito de outra maneira, as imagens seduzem o olhar, e o olhar suscita a vontade de possuir, e esse último induz o sujeito a comprar, ainda que não precise, mas pela sedução da imagem, o sujeito fica hipnotizado para consumir.

Para Maciel (2016, p. 75), a imagem visual é pertinente, no que concerne à “[...] ampla, extensa e intensa presença da imagem visual nas várias esferas da sociedade e compreendendo a escola como um *locus* que agrega múltiplas linguagens, os textos imagéticos também vêm ocupando os espaços da escola”. Aqui, Maciel chama à atenção para a circulação das imagens no espaço escolar, que é importante para dar vazão à imagem visual em sua função tríadica (artefato cultural, fonte e mediação). Sabendo de todo o potencial imagético que circula no espaço escolar, é interessante saber: como o audiovisual é trabalhado nesse espaço? Quais são as finalidades que são dadas ao se trabalhar o audiovisual fílmico, por exemplo? Como as imagens em movimento são consideradas no contexto escolar? Nessa intenção, Carlos (2008) revela que, numa sociedade marcada pelo signo da imagem, a escola deve, urgentemente, estimular a aquisição de saberes e de competências que ensinem a educação do olhar e o desenvolvimento da prática da leitura crítica de imagens. Assim, o papel do professor requer um duplo movimento - o de viabilizar o uso das imagens em sala de aula e a educabilidade do olhar - justamente para desmistificar o uso ingênuo das imagens, em geral, e, em particular, a imagem visual através dos audiovisuais.

#### 4 A PESQUISA DE NATUREZA ARQUEOLÓGICA

Historicamente, a produção do conhecimento, no campo educacional, vem assumindo várias facetas epistêmicas, teóricas e metodológicas. Nesse sentido, enuncia-se a arqueologia como essencialmente propulsora da pesquisa social no campo dos achados, por meio de escavações do que fica soterrado no que é dito e não dito nos discursos enunciados. Sendo assim, o papel do pesquisador não é de fazer suposições ou enunciações do tipo “eu acho, penso que, eu imagino”, mas de empreender esforços para, de fato, encontrar os achados perdidos em meio ao amalgamado de coisas ditas ou não ditas, uma vez que o ausente não nega a presença. Alcântara e Carlos (2013, p. 60) sinalizam para uma postura específica a ser assumida pelo pesquisador arqueológico, qual seja:

As decisões tomadas, sejam elas expressas no objeto, no problema, na hipótese, na formulação das perguntas, na definição dos critérios de seleção e organização dos achados, na definição dos procedimentos e dos tratamentos específicos a serem empreendidos, devem se

fundamentar em algum conhecimento da realidade investigada que evidencie, de fato, que algo exista em tal lugar.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa social, como ‘objeto, problema, hipótese, perguntas, seleção e organização dos achados’, devem suscitar a aparição da realidade escavada. Isso quer dizer que não cabe ao pesquisador arqueológico fazer inferências sobre o que lhe interessa por meio de interpretações, convicções e juízos de valor, mas evidenciar as coisas existentes como as encontrou no território explorado, pois o ofício do arqueólogo é, em última análise, o de construir e descrever, a partir das pistas materiais deixadas, encobertas e soterradas com o passar do tempo (ALCÂNTARA E CARLOS, 2013).

Essa postura assumida é destituída de crenças, valores, normas e regras, isto é, das subjetividades, assim como de domínios teleológico e filosófico. Então, interessamos apenas o domínio arqueológico - a priori - o conhecimento elaborado por meio do que está visivelmente mostrado, pois não são opiniões, especulações ou suposições, mas os rastros encontrados no território escavado que evidenciam isso e não aquilo outro, e a função do pesquisador arqueológico é de apresentar o que há de novo, nunca antes enunciado.

Os procedimentos metodológicos que permeiam a realização deste empreendimento investigativo são de natureza arqueológica. O pesquisador arqueológico pode encontrar coisas jamais pensadas, assim como aquilo que cogitava existir pode nunca ser achado, razão por que é necessário redimensionar para outro modo de pensar, outro sentido, outro interesse, pois é preciso reconstruir os procedimentos metodológicos no percurso do caminho escavado. Assim é o caminhar do pesquisador arqueológico no território do conhecimento, porquanto enunciará coisas novas de caminhos já percorridos.

O território arqueológico pode ser entendido como o lugar do primado do conhecimento, que possibilitará escavações acerca do objeto investigado, a fim de que seja compreendido e apreendido esse objeto, e como ele se relaciona no lócus de sua existência, portanto, anunciado através da linguagem, que é complexa e, ao mesmo tempo, é uma prática de repetições de ditos, mas ditos anunciados de outras maneiras, ou seja, uma linguagem arqueológica elucidativa do saber apreendido, achado e/ou

escavado, a depender do domínio utilizado, por assim dizer, polifônico (FOUCAULT, 2000).

O que é a Análise Arqueológica do Discurso (AAD)? É um componente enunciativo, que nos faz lembrar o domínio científico da Arqueologia, como Ciência, que se ocupa de estudar os vestígios materiais passados e presentes (ALCÂNTARA e CARLOS, 2013). Significa dizer que é um procedimento metodológico de pesquisa operado metodologicamente como os arqueólogos fazem, escavam, para poder anunciar alguma coisa advinda do resultado da escavação e, por conseguinte, anunciada. Para tal, destaca-se a linguagem como preponderante para o anúncio, cuja função é de anunciar por meio do discurso.

Enunciar o procedimento analítico argumentativo por meio da análise arqueológica do discurso é primar por seu precursor, Michel Foucault, que, desde a década de 70, trata da produção do conhecimento no território da arqueologia. Foucault (2000, p.205) afirma que “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Dito de outro modo, o saber que se opera aqui é o que foi dito, ou seja, à luz de Foucault (2000, p.108), descrever uma formulação como enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.

Na seção em que é tratado o discurso jurídico sobre o audiovisual, foi possível explicitar algumas enunciações perpassadas pela similitude que corrobora a regularidade enunciativa, pois o aspecto fundamental da análise do discurso é que todo enunciado é portador de certa regularidade e não pode ser dissociado dela (FOUCAULT, 2000). Por conseguinte, foi nessa regularidade enunciativa, analisada juridicamente a favor das linguagens visuais, presentes na ordem do discurso jurídico, que primamos por revelar a regularidade de uma prática discursiva presente nos próprios documentos, para fazer jus não apenas às afirmações mais originais, mas às que eles [os documentos] retomaram, até recopiar de seus predecessores (FOUCAULT, 2000).

As seções que tratam do escopo deste trabalho são analisadas, investigadas e explicitadas por meio da análise arqueológica do discurso, um exercício analítico e argumentativo que possibilitou compreender os artefatos culturais que circundam a



ordem do discurso da imagem visual. Foucault (2000, p. 135) define o discurso segundo como

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2000, p. 135).

Compreendemos que o discurso é um conjunto de enunciados, caracterizado por

[...] uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos [...] que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2000, p. 99).

Já por formação discursiva é pertinente o que diz o próprio Foucault, em seu livro 'Arqueologia do saber':

Formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (Foucault, 2000, p. 50)

Nesse sentido, o objeto passa a ser compreendido por meio de um conjunto semelhante de relações, que se diferenciam entre si, mas que não se modificam a si próprios. Isso acontece devido ao ser da linguagem, que são os signos. Compreende-se, aqui, a conceituação apresentada por Carlos (2017, p. 7) que se ocupou em explicitar sua composição tricotômica da seguinte forma:

O significante é sempre algo sensível, isto é, afeito ao mundo da sensação. Por isso, algo que se pode ver, ouvir, cheirar, tocar ou degustar. O significado é subjetivo, isto é, constituído de ideias, sentidos, convicções, valores, desejos, visões de mundo etc. compartilhados socialmente. O referente é aquilo que o par significante-significado representa: pensamento, pessoas, coisas, acontecimentos, situações, personagens, mitos, lendas, ilusões, crenças etc. O referente se faz presente, mesmo quando de fato não exista, devido a ser imaginário, ficcional ou literário.

O audiovisual é de natureza epistêmica, um disposto potencializador do conhecimento de que a imagem transcende o que está dado, por possibilitar escavações e achados múltiplos.

#### 4. 1 O audiovisual como mediação do conhecimento em sala de aula

Já dissemos aqui que a imagem tem um poder de circularidade impressionante e incombustível diante dos avanços tecnológicos e das redes sociais<sup>6</sup> e, no campo educacional, suscita um processo de ensino mais atrativo e cativante, tal como é possível com a imagem visual, quando é trabalhada pedagogicamente, levando-se em consideração o artefato cultural, a fonte e a mediação. Isso significa dizer que a imagem visual tem uma finalidade intencional ao ser mediada no contexto educacional. Ferreira (2010, p.6)<sup>7</sup> enuncia que

[...] os recursos audiovisuais (cinema, série televisiva, documentário) estão umbilicalmente ligados à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa de forma mais ou menos explícita para a sala de aula. Cinema, série televisiva, documentário, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. O professor pode aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para a temática que irá ser abordada na aula, fornecendo um factor acrescido de motivação.

Ferreira entende que os recursos audiovisuais são necessários como um artefato motivacional no processo de ensino de forma atrativa e lúdica, primando pela educabilidade do olhar e alargando o interesse pedagógico através do recurso que mais bem agrega valores educativos. Assim, foge do processo da reprodução tão somente com o suporte do livro didático. Então, o professor deve primar pelo uso dos recursos audiovisuais com a finalidade de propiciar o dispositivo da aprendizagem ao alunado.

A prática pedagógica do educador é enriquecida com o uso do audiovisual, que possibilita uma série de aprendizagens através daquilo que toca o outro, ou seja, um filme, se não totalmente, mas algumas cenas tocam quem está assistindo-o, tem o poder de tocar diferente. Tocar, aqui, é entendido como o impacto emocional (CABRERA,

<sup>6</sup> O aplicativo do *WhatsApp* tem contribuído para o uso imagético como um meio de comunicação instantânea, por isso a circularidade da imagem acontece sincrônica e assincronicamente, tanto no suporte do celular quanto do computador. Disponível em: <https://web.whatsapp.com/>

<sup>7</sup> Ferreira realizou a sua tese na Universidade do Porto, logo a escrita é tal qual a de Portugal.

2006), ao se primar pelo tocar, aquilo que perpassa e atravessa o olhar, a sensação e o ser que se depara com o audiovisual. Ferreira (2010, p. 23) refere que

[...] os recursos audiovisuais partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo. Mexem com o corpo, com a pele – tocam-nos e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do Zoom, do som envolvente. Nos recursos audiovisuais, sentimos, experimentamos, temos sensações sobre o outro, sobre o mundo, sobre nós mesmos.

É a experiência que o audiovisual proporciona ao prender nossa atenção para alguns acontecimentos e outros não. O telespectador está envolvido no enredo do audiovisual, em particular, o fílmico, e isso é essencialmente importante porque nos faz entender que os recursos audiovisuais não são somente atrativos e promovem o entretenimento, mas também carregam em si o princípio da universalidade e da verdade (CABRERA, 2006). Essa dimensão epistemológica é declarada por Ferreira quando afirma:

Os recursos audiovisuais exploram também o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo - distante, alto - baixo, direita – esquerda, grande – pequeno, equilíbrio – desequilíbrio). Desenvolvem um ver com múltiplos recortes da realidade através dos planos, e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmara fixa ou em movimento, uma ou várias câmaras, personagens quietas ou em movimento, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes a reforçar o que foi dito, o que foi narrado, a história que foi contada (2010, p. 23).

Nessa passagem, entende-se o que é definido também por Carlos (2008), quando aborda a imagem visual na tríade ontológica visão-sensação-olho, em que os recursos audiovisuais envolvem atitudes múltiplas de entendimento acerca de um acontecimento que está representado em um filme e que ainda perdura socialmente. Dito de outra forma, o filme tem um impacto emocional que sinaliza a verdade e a universalidade de um acontecimento inerente ao homem, à natureza e ao mundo, como, por exemplo, temáticas como a fome, a guerra, os desastres naturais, o desemprego, a felicidade, a educação etc. (CABRERA, 2006).

Mas, quais são os meios de audiovisuais? O que entendemos e que imagens acionamos ao tratar dos audiovisuais como recursos pedagógicos para o processo de aprendizagem? Esses questionamentos podem ser respondidos à luz das considerações de Ferreira (2010, p. 24), que sinaliza que os meios audiovisuais são

[...] sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. Meios audiovisuais seduzem-nos, informam, entretêm, projectam noutras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços.

Esses meios promovem o que Cabrera (2006) denominou de conceitos-imagem. Significa dizer que os meios audiovisuais são carregados de sentidos e significados, a depender do signo-imagem, proporcionando o uso das metáforas e da logopatia (distúrbios da linguagem), ou seja, os audiovisuais têm uma linguagem figurada, ainda que seja literal, porque é múltipla e dinâmica e não pode ser unívoca.

Em se tratando dos audiovisuais em sala de aula, Ferreira (2010) cita Moran (1995), para ilustrar qualitativamente como eles são variados e suas finalidades pedagógicas, o que requer do professor um aprofundamento epistemológico e técnico em relação ao seu uso no chão da sala de aula. Assim, sugere os seguintes recursos audiovisuais:

**Audiovisual como motivação** – Um recurso audiovisual pode servir para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundarem o assunto do recurso audiovisual e da temática;

**Audiovisual como ilustração** - O recurso audiovisual muitas vezes ajuda a mostrar a temática abordada, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Por exemplo, um documentário que exemplifique como viviam os romanos na época de Júlio César, ajuda a situar os alunos no tempo histórico. Em Geografia um documentário sobre a vida selvagem em África, por exemplo. Traz para a aula realidades distantes da maioria dos alunos;

**Audiovisual como simulação** – O recurso audiovisual pode simular experiências de química que seriam perigosas num laboratório de uma escola, ou que exigiria muito tempo e recursos. Um documentário pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta da semente até à maturidade em poucos segundos;

**Audiovisual como contexto de ensino** – O audiovisual pode mostrar determinado assunto, de forma directa ou indirecta. De forma directa, quando informa sobre um tema específico orientando a sua

interpretação. De forma indirecta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares;

**Audiovisual como produção** – Como documentação, registo de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos. Isto facilita o trabalho do professor e dos alunos. Para além disso podem ser os próprios alunos a produzirem o vídeo sobre a temática abordada. Normalmente os alunos adoram construir um vídeo e a produção de um vídeo tem uma dimensão lúdica. Lúdica, pela miniaturização da câmara, que permite brincar com a realidade, levar a câmara para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada temática, ou dentro de um trabalho interdisciplinar.

**Audiovisual integrando o processo de avaliação** - Dos alunos, do professor, do processo;

**Audiovisual “espelho”** - Vemo-nos no ecrã e isso possibilita compreender-nos, descobrir o nosso corpo, os nossos gestos, os nossos tiques (FERREIRA, 2010, pp. 24-26).

O fato de esses audiovisuais serem usados no contexto escolar proporciona um envolvimento maior dos estudantes no processo de aprender, porque eles se tornam os protagonistas de suas aprendizagens, principalmente porque os recursos audiovisuais promovem a autonomia, a criatividade e a produção e, conseqüentemente, a construção de outras habilidades e competências necessárias para se fazer jus aos avanços tecnológicos midiáticos que proporcionam a circulação do conhecimento.

Os recursos audiovisuais que subsidiaram a experiência formativa fazem jus ao audiovisual como motivação, e ao audiovisual, como contexto de ensino. Como motivação, os estudantes tinham que assistir ao audiovisual e anotar o que mais lhes chamou à atenção. Na aula seguinte, o professor apresentava uma abordagem sobre o audiovisual, e os estudantes se pronunciavam livremente, mostrando o que mais os tocou durante a apresentação, marcando uma centralidade naquela questão, o que já adentra o uso do audiovisual como contexto de ensino. Assim, o professor provocava os estudantes por meio de perguntas que direcionavam a ponte entre o audiovisual e os conteúdos da disciplina ‘Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica’. Para elucidar a complexidade dialógica motivada pelo audiovisual, o fílmico, vejam-se alguns enunciados dos estudantes:

A primeira aula que levarei para minha vida, não só como profissional, mas para a minha construção como pessoa, foi a do documentário escolarizando o mundo, pelos impactos causados na minha visão de mundo e por ter me mostrado uma realidade/ponto de vista que eu não esperava. Possibilitando a quebra de alguns conceitos/ideologias que eu tinha como verdadeiros, me proporcionando a quebra de algumas lentes que cobriam a minha

visão (...). o documentário me possibilitou refletir o quanto o ser humano é egocêntrico, e no quanto isso reflete em suas escolhas e em seus conceitos de verdade (...) o documentário me possibilitou olhar o outro de forma diferente e perceber a multiplicidade de lentes que o mundo pode ser visto e vivido (mulher, estudante de políticas educacionais, turma 5 N, 2018).

A aula mais marcante foi sobre o documentário escolarizando o mundo. Os debates sobre o documentário em sala levaram a discussão sobre um sistema educacional, presente no vídeo, que se preocupa em escolarizar pessoas para alimentar o sistema de produção industrial ao invés de escolarizar para que existam cidadãos sabedores de si, que saibam lidar com suas responsabilidades em comunidade. Observamos no documentário, e problematizamos em sala, outras questões relacionadas aos impactos dessa educação neoliberal, valorizada pelo sistema moderno, os adolescentes são ludibriados com a propaganda das entidades em prol da educação para todos, na qual há argumentos que a educação oferecida à eles é a essencial para serem levados ao mercado de trabalho promissor onde encontram o caminho para serem tirados da pobreza (Homem, estudante de políticas educacionais, turma 5 N, 2018).

Para mim, uma das aulas mais marcantes foi a que contemplou o filme escolarizando o mundo e o seu debate. O filme proporcionou uma interação até então inédita em sala de aula, e ainda, que o debate tivesse sido interrompido para irmos a aula de abertura do CE, foi um momento de intensas problematizações e de grande aprendizado (Homem, estudante de políticas educacionais, turma 5B, 2018).

Todos os estudantes da disciplina Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica, ofertada aos alunos das licenciaturas diversas da UFPE, destacaram o audiovisual em movimento, ou seja, o documentário 'Escolarizando o mundo'. Isso corrobora o estamos defendendo na trilogia educação, nexos pedagógico e imagem visual.

No que concerne ao procedimento pedagógico desses audiovisuais, Carlos (2008) e Maciel (2016) defendem que a imagem aciona e mobiliza a elaboração e a construção de conhecimentos nas várias disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Esses saberes interdisciplinares são apreendidos e empreendidos por meio da exploração pedagógica dos audiovisuais, como explica Ferreira sobre os procedimentos metodológicos, a saber:

**Análise em conjunto** – O professor exhibe as cenas mais importantes e explora junto com os alunos, com base no que esses destacam ou perguntam. É uma conversa sobre o audiovisual, com o professor como moderador. O professor não deve ser o primeiro a dar a sua

opinião, principalmente em temáticas controversas, nem monopolizar a discussão, mas tampouco deve ficar em cima do muro. Deve posicionar-se, depois dos alunos, trabalhando sempre dois planos: o ideal e o real;

**Análise globalizante** – Abordar os alunos depois da exibição, a respeito dessas quatro questões: 1 Aspectos positivos do audiovisual. 2 aspectos negativos. 3 ideias principais; 4 o que os alunos mudariam no recurso audiovisual. O professor e os alunos destacam as coincidências e as divergências com o professor a fazer a síntese final;

**Leitura concentrada** – Escolher, depois da exibição do audiovisual, uma ou duas cenas marcantes. Revê-las as vezes necessárias e perguntar (oralmente ou por escrito): O que chama mais a atenção (imagem/som/palavra)? O que dizem as cenas (significados)? Quais as suas consequências e aplicações?;

**Análise funcional** – Antes da exibição, escolher algumas funções ou tarefas (desenvolvidas por vários alunos): o narrador de cenas (descrição sumário, pôr um ou mais alunos): anotar as palavras-chave; anotar as imagens mais significativas; caracterização das personagens; música e efeitos; mudanças acontecidas no audiovisual (do começo até o final). Depois da exibição, cada aluno fala e o resultado é divulgado. Com base nos resultados, o professor completa com os alunos as informações, relaciona os dados e questiona as soluções apresentadas;

**Análise da linguagem** – 1. Que história é contada (reconstrução da história). 2. Como é contada essa história (o que lhe chamou a atenção visualmente; o que destacaria nos diálogos e na música). 3. Que ideias passa claramente o programa (o que diz claramente essa história; o que conta, e representam os personagens; modelo de sociedade apresentado). 4. Ideologia do programa (mensagens não questionadas – pressupostos ou hipóteses aceitas de antemão, sem discussão; valores afirmados e negados pelo programa – como são apresentados a justiça, o trabalho, o mundo; como cada participante julga esses valores – concordâncias e discordâncias nos sistemas de valores envolvidos. A partir de onde cada um de nós julga a história;

**Completar audiovisual** – 1 exibe-se um audiovisual até um determinado ponto. 2 os alunos desenvolvem um final próprio e justificam o porquê da escolha. 3 exibe-se o final do audiovisual. 4 comparam-se os finais propostos e o professor manifesta também a sua opinião;

**Modificar o audiovisual** – Os alunos procuram materiais audiovisuais sobre um determinado assunto. Modificam, adaptam, editam, narram, sonorizam diferentemente. Criam um material adaptado à sua realidade, à sua sensibilidade;

**Vídeo produção** – 1. Narrativa em vídeo sobre um determinado assunto. 2. Pesquisa em jornais, revistas, inquéritos a pessoas. 3. Elaboração do roteiro, gravação, edição, sonorização. 4. Exibição para a turma ou escola. 5. Debate;

**Vídeo espelho** – A câmara regista pessoas ou grupos e depois observa-se o resultado com comentários de cada um sobre o seu desempenho e sobre o dos outros. O professor olha para o seu desempenho, comenta e ouve os comentários dos outros;

**Vídeo dramatização** – Representar situações importantes do audiovisual assistido e discuti-las comparativamente. Usar a representação, teatro, como meio de expressão do que o audiovisual mostrou, adaptando-o à realidade dos alunos.

**Comparar versões** – procurar ver os pontos de convergência e divergência de narrativas, versões, adaptações de uma mesma obra para o texto escrito, para cinema (FERREIRA, 2010, pp. 26-28).

Com essa exploração, os procedimentos pedagógicos dos audiovisuais justificam a natureza epistemológica da produção do conhecimento, considerando-se a proatividade de todos, o que democratiza o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, se comparado com o fato histórico de que os jovens sabem muito mais operacionalizar tais recursos audiovisuais do que o professor. Assim, os procedimentos metodológicos assinalados por Ferreira são essenciais ao *modus operandi* dos audiovisuais como artefato na produção do conhecimento.

Esse é um processo horizontalizado na experiência pedagógica em sala de aula, por meio do uso dos recursos audiovisuais, que agregam e congregam uma multiplicidade de saberes infinitos, que carecem tão somente de uma mediação acertada. Portanto, cabe ao professor exercer tal atividade. Carlos (2008, p. 14) afirma que o uso pedagógico da imagem e da linguagem visual tem conquistado um lastro de experiências, pesquisas e propostas pedagógicas que incidem concretamente no espaço escolar.

## 5 ASSINALAÇÕES CONCLUSIVAS

As reflexões aqui apreendidas concernem aos múltiplos nexos pedagógicos existentes nos audiovisuais, sobretudo os que mediam os procedimentos metodológicos no contexto da sala de aula, como demonstrado na seção 4, que evidencia os procedimentos metodológicos apresentados por Ferreira (2010). Dessa feita, é importante mencionar que os audiovisuais, de modo geral e, em particular, o filme têm finalidades pedagógicas múltiplas a depender do *modus operandi* empregado pelo professor, como mediador do conhecimento.

Nesse contexto procedimental, analítico, argumentativo e enunciativo, analisaram-se as possibilidades pedagógicas por meio dos recursos midiáticos de natureza audiovisual que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Isso é possível quando se compreendem as possibilidades e as potencialidades



enunciativas dos audiovisuais, que colaboram para a produção do conhecimento e se rompe com a ideia de que a imagem visual é apenas ilustrativa, decorativa, ocupante de espaço dispersivo. A imagem visual é um artefato cultural, constituída e constituinte do discurso pedagógico por meio dos seus nexos pedagógicos.

Assim, os nexos pedagógicos que permeiam a relação intrínseca entre educação e imagem visual em movimento se identificam com os audiovisuais existentes nos diversos procedimentos metodológicos que transitam na mediação do conhecimento: as práticas educativas e os complexos sociais reconhecidos genérica e abstratamente.

Ferreira (2010) possibilitou a descrição das possibilidades de enunciações discursivas inerentes a finalidade do audiovisual a ser problematizado em sala de aula, por meio das potencialidades e possibilidades enunciativas e discursivas presentes, existentes e perceptivas e por fim, a investigação do discurso jurídico que legitima o uso de recursos midiáticos em sala de aula está presente em Lei, Resolução, Parecer e na coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos do portal do Ministério da Educação (MEC). Esses documentos apresentam a importância e a obrigatoriedade da linguagem visual, dos filmes e dos audiovisuais, com a finalidade de mediar o conhecimento – algo que remete à fonte – o que ela contém e o artefato cultural - materialidade do objeto em si. Operam por meio da função tricotômica: artefato cultural, fonte e mediação.

As práticas pedagógicas com o uso dos audiovisuais têm possibilitado um momento efervescente de diálogo entre o professor e os estudantes. O professor sempre escandindo dos estudantes sua compreensão acerca do discurso, das imagens, da existência, da presença e da percepção que permeiam as múltiplas linguagens que contribuem para que haja uma prática pedagógica inovadora no contexto escolar que vai além das funções ilustrativas, decorativas, comunicativas, figurativas, de suporte e assumem as funções de mediação, fonte e conhecimento na reelaboração do conhecimento.

Os audiovisuais são, por natureza epistêmica, transdisciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares e provocam rupturas na disciplinaridade do conhecimento, pois, a depender do *modus operandi* que o professor realizar, um audiovisual pode ser trabalhado em várias áreas do conhecimento concomitantemente.



Há que se ressaltar que esta reflexão não se encerra por aqui, mas pretende-se por meio das questões que permanecem em aberto, conferir visibilidade ao assunto discutido nesse texto. Até porque, vale ressaltar, não há como dá conta de tudo, inclusive o que emerge do discurso empreendido na relação tricotômica entre educação, nexos pedagógico e imagem visual. Com efeito, não posso deixar de reconhecer que há uma relação intrínseca, inerente nas práticas discursivas, presentes nestas assinalações.

### ABSTRACT

Communication and information technologies are re-signifying the teaching-learning process, as it is permeated with the use of media resources of an audiovisual nature. Thus, the epistemological curiosity that raises the present reflection is: how to use audiovisuals in the process of teaching and learning in the classroom? The purpose is to analyze pedagogical possibilities through media resources of an audiovisual nature that enable the teaching-learning process in the classroom and, specifically, to identify the pedagogical links that permeate the intrinsic relation between education and visual image in movement; to describe the possibilities of discursive enunciations inherent in the purpose of the audiovisual to be problematized in the classroom and finally to investigate the legal discourse that legitimizes the use of media resources in the classroom. The theoretical methodological approach was Michel Foucault's (2000) archaeological discourse analysis (AAD). The theoretical clipping is in the light of Carlos (2017); Moran (2002); Alcântara (2013) and other authors dealing with visual image, communication and information technology (ICT) and pedagogical nexus. The aim is to visualize successful experiences that media resources of an audiovisual nature enable in the process of teaching and learning in the classroom through dialogic and archaeological action.

**Keywords:** Audiovisual. Education. Pedagogical link.

### REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Raquel Rocha Villar de; CARLOS, Erenildo João. Pesquisa em educação e visualidade: produções no Centro de Educação na Universidade Federal da Paraíba/campus I. In: *V Encontro de educação e Visualidade*, 2015, João Pessoa. PESQUISA EM EDUCAÇÃO E VISUALIDADE: O QUE TEMOS PRODUZIDO NO NORDESTE. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. v. 1. p. 51-65.

ALCÂNTRA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. *Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA)*. Intersecções (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013.



AXT, Margarete. *Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção*. Informática na Educação: teoria e prática, Porto Alegre, v. 03, n. 01, p.51-62, set. 2000.

BRASIL. *Resolução do CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 09. mai. 2018.

BRASIL. *Lei 13.006 de 26 de junho de 2014*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm) Acesso em: 20. mai. 2018.

CABRERA, Júlio. *O cinema pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes*. Tradução de Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARLOS, Erenildo João. *Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645247/15712>. Acesso em: 20. abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). *Por uma Pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2010.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens, outras competências. In: Erenildo João Carlos. (Org.). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v., p. 13-35.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. L. G. O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos. *Conceitos* (João Pessoa), v. 8, p. 15-21, 2015.

COUTINHO, Raissa; CARLOS, Erenildo João. Currículo, charge e EJA: conexões discursivas. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/419/424>. Acesso em: 20. abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Sobre Educação: (diálogos)*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FERREIRA, Eurico Costa. *O uso dos audiovisuais como recurso didático*. (Dissertação de Mestrado em Ensino em História e Geografia 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário 2009/2010). Universidade do Porto. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.



MACIEL, Maria do Rosário Gomes Germano. Imagem virtual: uso na prática pedagógica. *RDIVE*, João Pessoa, v.1, n. 1, p. 72-91, jan./jun., 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marco (2010). Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2010, Campo Grande. *Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação*, Campo Grande: CBC, set. 2010.

VIEIRA, Rosângela Souza. *O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno*. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.