

FACULDADE CÁSPER LÍBERO

Mestrado em Comunicação

**A linguagem audiovisual em sala de aula: apontamentos críticos sobre a  
formação de docentes na perspectiva da Comunicação**

Pablo Rodrigo de Godoy Pereira

**SÃO PAULO (SP)**

**2019**

PABLO RODRIGO DE GODOY PEREIRA

**A linguagem audiovisual em sala de aula: apontamentos críticos sobre a formação de docentes na perspectiva da Comunicação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Comunicação - da Faculdade Cásper Líbero, linha de pesquisa Processos Midiáticos: Tecnologia, Organizações e Poder, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Santos.

**SÃO PAULO (SP)**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Prof. José Geraldo Vieira

Pereira, Pablo Rodrigo de Godoy

A linguagem audiovisual em sala de aula: apontamentos críticos sobre a formação de docentes na perspectiva da comunicação. / Pablo Rodrigo de Godoy Pereira -- São Paulo, 2019.

70 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Santos

1. Comunicação audiovisual. 2. Educação e mídia. 3. Comunicação. I. Santos, Marcelo. II. Faculdade Cásper Líbero, Mestrado em Comunicação. III. Título.

CDD 371.3350981

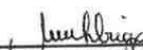
*Bibliotecária responsável: Ana Maria Pereira da Silva - CRB 8/9086*

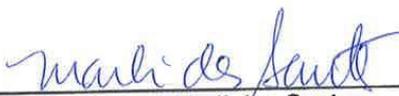
---

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**AUTOR: PABLO RODRIGO DE GODOY PEREIRA**

**"A LINGUAGEM AUDIOVISUAL EM SALA DE AULA: APONTAMENTOS CRÍTICOS  
SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES NA PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO"**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo**  
**Universidade de Sorocaba - UNISO**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Marli dos Santos**  
**Faculdade Cásper Líbero - FCL**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcelo Santos de Moraes**  
**Faculdade Cásper Líbero - FCL**

**Data da Defesa: 20 de setembro de 2019.**

**Programa:** Pós-Graduação em Comunicação

**Área de Concentração:** Comunicação na contemporaneidade

**Linha de Pesquisa:** Processos midiáticos: tecnologia, organizações e poder

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu Sogro Darcy Medeiros Filho, que não está mais entre nós, mas continua eternamente guardado no meu coração.

Sua lembrança me inspira e me faz persistir.

## AGRADECIMENTOS

A todos os funcionários da Faculdade Cásper Líbero, por todo apoio e por proporcionaram um ambiente propício para o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso.

A todos os professores, por todos os conselhos e ajuda durante os meus estudos e elaboração da minha dissertação.

Gostaria de deixar o meu profundo agradecimento aos professores Luis Mauro, Simonetta Persichetti, Marli dos Santos, Cláudio Novaes, que tanto me incentivaram durante o curso e na elaboração do meu projeto.

Ao meu orientador Marcelo Santos, por todo apoio e paciência ao longo da elaboração do meu projeto final.

Aos meus familiares, especialmente ao meu pai, por ter me ensinado a enfrentar os obstáculos sem medo e nunca desistir dos meus objetivos. Ao meu avô João Bento Godoy, que sempre acreditou em mim e que hoje está com Deus dando uma “forcinha lá de cima”. À minha mãe, por ter me educado de forma tão excelente, e dizer que, sim, valeu a pena chegar até aqui e descobrir que posso ir mais longe ainda. E aos meus sogros Darcy Medeiros Filho e “Dona” Regina Galvão, grandes incentivadores e torcedores “fanáticos” pelo meu sucesso.

À minha esposa Danuta, por estar sempre ao meu lado, me ajudando e orientando.

Aos meus amigos de trabalho e parceiros de pesquisa, por toda a ajuda e apoio durante este período tão importante da minha formação acadêmica.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da minha pesquisa, especialmente meus quatro entrevistados.

“A educação deve ser vista como um processo permanente, no qual o sujeito vai descobrindo, elaborando, reinventando, tornando seu o conhecimento. Um processo de ação-reflexão-ação que ele faz a partir de sua realidade, de sua experiência, de sua prática social, junto com outros”.

Mario Kaplún

## RESUMO

Esta pesquisa intenciona discutir de que modo os pedagogos estão sendo formados para utilizarem a linguagem audiovisual em processos de aprendizagem. Partimos da hipótese de que esta formação ou inexiste ou incide prioritariamente na perspectiva do audiovisual como ilustração de conteúdos, e não como processo comunicacional através do qual se pode refletir e construir conhecimento. A metodologia escolhida consiste em três operações cruzadas: 1) leitura e análise de documentos federais que regulam as diretrizes da formação docente; 2) consulta aos Planos Pedagógicos dos quatro cursos de Pedagogia mais bem avaliados pelo Ministério da Educação na cidade de São Paulo; 3) entrevistas presenciais semiestruturadas com os coordenadores dos respectivos cursos. Como resultado, constatamos que os projetos pedagógicos dos cursos do ensino superior em Pedagogia não contemplam estudos e aplicações da linguagem audiovisual e a produção/problematização de conhecimento a partir desta. O que denota a necessidade de se estreitarem os laços entre Educação e Comunicação Audiovisual, de maneira que a última seja incorporada à primeira para amparar o desenvolvimento de processos cognitivos pedagógicos compassados com a cultura atual.

**Palavras-chave:** Comunicação audiovisual, educação e mídia, comunicação.

## **ABSTRACT**

This research intends to discuss how educators are being trained to use audiovisual language in learning processes. We assume that this formation either does not exist or focuses primarily on the audiovisual perspective as an illustration of contents, and not as a communication process through which one can reflect and build knowledge. The methodology chosen consists of three cross operations: 1) reading and analysis of federal documents that regulate the guidelines of teacher education; 2) consultation with the Pedagogical Plans of the four Pedagogy courses best evaluated by the Ministry of Education in the city of São Paulo; 3) semi-structured face-to-face interviews with the coordinators of the respective courses. As a result, we found that the pedagogical projects of higher education courses in Pedagogy do not include studies and applications of audiovisual language and the production / problematization of knowledge from this. This denotes the need to strengthen the links between Education and Audiovisual Communication, so that the latter is incorporated into the former to support the development of pedagogical cognitive processes in harmony with today's culture.

**Keywords:** Audiovisual, communication, education and media, communication.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a primeira pergunta.

**Quadro 2:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a segunda pergunta.

**Quadro 3:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a terceira pergunta.

**Quadro 4:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a quarta pergunta.

**Quadro 5:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a quinta pergunta.

**Quadro 6:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a sexta pergunta.

**Quadro 7:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a sétima pergunta.

**Quadro 8:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a oitava pergunta.

**Quadro 9:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a pergunta 8 a).

**Quadro 10:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a pergunta 8 b).

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	5
<b>I. CAPÍTULO 1 – Interfaces entre comunicação, educação e a linguagem audiovisual</b>	9
1.1 Surgimento, desenvolvimento e integração do audiovisual à sociedade: algumas notas preliminares e exploratórias	9
1.2 Sociedade audiovisual – educação audiovisual	16
1.3 Interação entre educação e audiovisual na perspectiva do ensino	21
<b>II. CAPÍTULO 2 - Uma investigação sobre a incorporação do audiovisual por quatro cursos de pedagogia da cidade de São Paulo</b>	30
2.1 Metodologia e apresentação do material de análise	30
2.2 Análise dos Planos Pedagógicos	34
2.3 Análise das entrevistas com os coordenadores de curso	38
2.3.1 Análise dos quadros	39
2.4 Projeções de inserção do audiovisual nos cursos de Pedagogia	50
<b>III. CAPÍTULO 3 – Panorama atual da inserção do ensino audiovisual: uma última análise</b>	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	58
<b>REFERÊNCIAS</b>	60

## INTRODUÇÃO

A interação entre comunicação audiovisual e educação encontra lacunas na sociedade contemporânea, e isso acontece, segundo Martin-Barbero (2014), porque existe no sistema escolar vigente certa resistência, ou mesmo preconceito, com relação à cultura audiovisual, geralmente apontada como entretenimento, e não como ferramenta ou mesmo linguagem, tão complexa quanto a escrita, para o ensino escolar e a produção de conhecimento.

É de se supor que da década de 1950 para a contemporaneidade, devido à progressiva penetração do cinema, da televisão e, recentemente, das redes sociais digitais de vídeo e imagens, como o YouTube e o Instagram, na vida de crianças e adolescentes, o audiovisual tenha ampliado ainda mais o seu potencial pedagógico, pois passou a ser uma linguagem onipresente, consumida por brasileiros de todas as classes sociais e idades, em especial pelos mais jovens (DUTRA, 2015; SANTOS, 2015).

A relevância da temática que aborda a relação do audiovisual na educação justifica a necessidade da realização dessa pesquisa acadêmica, que tem como objetivo principal discutir de que modo os pedagogos estão sendo formados para utilizarem a linguagem audiovisual em processos de aprendizagem, nos quatro cursos de graduação em Pedagogia mais bem avaliados pelos Ministério da Educação (MEC) na cidade de São Paulo. Trazemos do decorrer da dissertação numerosos questionamentos e indagações relacionados ao objetivo descrito, uma vez que utilizar material audiovisual em salas de aula do ensino fundamental e médio (06 a 17 anos) depende, primeiramente, de uma formação superior consistente, que habilite o professor a fazer uso com propriedade e domínio da linguagem audiovisual e conteúdos afins. Assim está enunciada a nossa pergunta de pesquisa: “De que modo os pedagogos estão sendo formados para utilizarem a linguagem audiovisual em sala de aula?”, para qual damos a seguinte resposta provisória, nossa hipótese: esta formação ou inexistente, ou incide prioritariamente na perspectiva do audiovisual como ilustração de conteúdos, e não como processo comunicacional através do qual se pode refletir e construir conhecimento

Tudo dito, a presente pesquisa é constituída de três capítulos, que são brevemente resumidos nessa parte do trabalho. O “Capítulo 1” é denominado

“Interfaces entre comunicação, educação e a linguagem audiovisual” e tem como objetivo a introdução ao tema, já relacionando educação e audiovisual. Na primeira parte do capítulo, intitulado “Surgimento, desenvolvimento e integração do audiovisual à sociedade: algumas notas preliminares e exploratórias”, abordamos o aparecimento e expansão do filme e do vídeo e sua relação com a fotografia, comparando a evolução do cinema e da televisão e o domínio e onipresença da imagem (estática e em movimento) em suas diversas abordagens na sociedade contemporânea. Nesse cenário, a tecnologia ganha espaço e o computador oferece a imagem digital e suas diversas facetas e possibilidades de manipulação e interação.

Num próximo tópico desse mesmo capítulo, sob a rubrica “Sociedade audiovisual – educação audiovisual”, tratamos da inserção do audiovisual na sociedade, o impacto que o consumo de imagens exerce sobre os indivíduos, além do falso entendimento de que a mídia, por si só, seja um veículo educativo. Num último tópico do mesmo capítulo, trazemos “A interação entre educação e audiovisual na perspectiva do ensino”, no qual iniciamos abordando o modelo de educação clássica e as transformações que vem sofrendo, principalmente devido aos avanços tecnológicos e à informação acessível; trazemos alguns modelos de educação na perspectiva de Kaplún (2002) e discorremos sobre a deficiência na capacitação do professor para o ensino do/com o audiovisual.

O “Capítulo 2” é denominado “Uma investigação sobre a incorporação do audiovisual por quatro cursos de pedagogia da cidade de São Paulo” e tem como objetivo a realização prática da pesquisa aqui proposta. Na primeira parte do capítulo, denominado “Metodologia e apresentação do material de análise”, expomos a metodologia utilizada, composta de análise documental e de pesquisa empírica a partir de entrevistas semiestruturadas presenciais. Tal pesquisa foi realizada, conforme enunciado há alguns parágrafos, a partir da seleção dos quatro cursos de Pedagogia melhor avaliados pelo Ministério da Educação (MEC) na cidade de São Paulo, no ano de 2018, segundo os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), no qual se afere o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação. Ficamos, então, com as seguintes instituições de ensino: Mackenzie, Unifai, São Judas Tadeu e Uniíatalo. Contextualizamos esse tópico com algumas leis que propõem a inserção das tecnologias da comunicação no ensino e, posteriormente, analisamos as grades curriculares dos cursos de Pedagogia de cada universidade

selecionada, para então verificar a existência ou não de disciplinas relacionadas ao audiovisual.

Na próxima parte do Capítulo 2, denominada “Análise das entrevistas com os coordenadores de curso”, apresentamos, como o título indica, os resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário semiestruturado nos(as) coordenadores(as) de cada curso aqui selecionado, problematizando o ensino do audiovisual para futuros pedagogos e as perspectivas da elaboração de disciplinas que contemplem o audiovisual nesses cursos de Pedagogia. Aqui, selecionamos e analisamos os trechos mais relevantes das respostas de cada coordenador para as perguntas feitas.

No tópico derradeiro do segundo capítulo, chamado “Projeções de inserção do audiovisual nos cursos de Pedagogia”, levantamos questionamentos acerca da ausência de disciplinas para o ensino do audiovisual para pedagogos, sendo que, sem a capacitação efetiva desses profissionais, torna-se inviável propor atividades curriculares relativas ao audiovisual, voltadas a crianças, jovens e adolescentes no ensino básico. Uma vez que o professor não é preparado durante o curso de graduação para levar o audiovisual às salas de aula, é impraticável que os alunos tenham acesso a temáticas contemporâneas por meio de vídeos, filmes e, principalmente, não é possível realizar e produzir conteúdo audiovisual se o professor não tem nenhum tipo de domínio técnico ou teórico, inviabilizados pela sua formação superior.

No Capítulo 3 é nomeado “Panorama atual da inserção do ensino audiovisual: uma última análise”, e tem como objetivo trazer questionamentos. Trazemos uma iniciativa formal lançada este ano, 2019, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que visa propostas contemporâneas de ensino. Aqui, abordamos a perspectiva das inovações tecnológicas e suas aplicações no ensino, descrita nas “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade”, documento que traz sugestões acerca de Tecnologias para Aprendizagem, incluindo iniciativas voltadas a diversas tecnologias audiovisuais e como estas podem ser aplicadas para a aprendizagem de alunos que frequentam o ensino fundamental.

Finalizamos com as considerações finais, trazendo questionamentos pertinentes à condução dessa pesquisa, que contempla diversos caminhos e indagações que envolvem temas de grande importância para o cenário atual de ensino básico. Notamos um afastamento considerável da educação com relação ao ensino

do audiovisual, como é inserido ou não na aprendizagem, ainda que seja parte da vida e rotina de grande parte da sociedade.

Portanto, essa pesquisa apresenta questões importantes ao cenário atual da educação em interface com a comunicação audiovisual na cidade de São Paulo e, em expansão, ao território nacional. Devido aos caminhos teóricos e metodológicos aqui utilizados, chegamos a diversas indagações e é possível pensar, a partir do conteúdo aqui estudado, meios de efetivar a inserção do estudo do audiovisual por futuros pedagogos para, a seguir, implantar um ensino do audiovisual em escolas que explore todo o potencial cognitivo desta linguagem.

# CAPÍTULO 1

## **Interfaces entre comunicação, educação e a linguagem audiovisual**

### **1.1 Surgimento, desenvolvimento e integração do audiovisual à sociedade: algumas notas preliminares e exploratórias**

Nossa vida é circundada por uma infinidade de elementos visuais. Estes são rapidamente identificados e interpretados sem que, muitas vezes, haja uma separação clara entre “objeto” e “representação” (SANTOS, 2015). Trata-se daquilo que o filósofo francês Régis Debray (1993) nomeou “videosfera”, sintetizada pela equação “visível=real=verdadeiro” (ibid., p.358). A relação proposta, talvez exagerada, é ela mesma uma síntese verbo-visual ironicamente empregada por Debray para discutir alguns dos possíveis impactos sociais da proliferação de imagens de toda ordem em escala global, sobretudo as imagens eletrônicas e digitais criadas a partir de um movimento iniciado, segundo o filósofo, na década de 1960, com a chegada da TV em cores aos lares.

Se a Europa precisou de séculos para universalizar o alfabetismo verbal, os Estados Unidos conseguiram, em poucas décadas, democratizar a videosfera através, primeiro, de uma cultura de massa visual e audiovisual, e recentemente da multiplicação sem fim das telas dos aparatos digitais. É de se comentar, porém, que o próprio Debray (ibid.303) recorda que são precisamente as nações iletradas, isto é, as nações verbalmente analfabetas, as que muitas vezes empregam línguas plásticas, usando a imagem, e não a palavra escrita, nos processos de comunicação.

Na provocação acima há, por certo, uma crítica à difusão de imagens desacompanhada do correlato desenvolvimento da capacidade de decodificação ou interpretação visual. Do que decorre, no entendimento de Debray, a supracitada equação. Seríamos, em larga medida, “iletrados” visuais que consomem imagens de modo inadvertido. Ao andar na rua, nos deparamos com anúncios publicitários prioritariamente visíveis que, como denunciou Barthes (2001), naturalizam para o espectador desavisado construções cuidadosamente pensadas por equipes de criação de agências publicitárias, para camuflar a verdade dos produtos anunciados e, no seu lugar, vender a fantasia do consumo; no cinema, somos entretidos por

narrativas audiovisuais fantasiosas, mas visualmente hiper-realistas, que nos contam, por exemplo, que os norte-americanos são os heróis do mundo; na internet, visualizamos as mais diversas imagens, como as do Instagram, que segundo pesquisa realizada por instituição de saúde pública do Reino Unido, a *Royal Society for Public Health*, divulgada em matéria recente da “Revista Superinteressante” (2019), gera problemas sociais.

A “vida perfeita” compartilhada nas redes sociais faz com que os jovens desenvolvam expectativas irreais sobre suas próprias vivências. Não à toa, esse perfeccionismo, atrelado à baixa autoestima, pode desencadear sérios problemas de ansiedade. Os pesquisadores advertem: os usuários que passam mais que duas horas diárias conectados em mídias sociais são mais propensos a desenvolverem distúrbios de saúde mental, como estresse psicossocial.

As autoridades de saúde que realizaram o estudo pedem que as plataformas mandem mensagens e alertas para prevenir o uso descontrolado das redes e criem ícones especiais para indicar quando as fotos forem editadas, prevenindo assim que as pessoas se sintam mal em relação a sua aparência.

Oras, se a própria rede, segundo os cientistas responsáveis pelo estudo, deveria acusar “edição” das imagens, é porque em muitas ocasiões as pessoas ignoram ou esquecem que uma imagem é sempre uma construção social, é sempre editada, e não a replicação pura e simples do mundo tal qual (c.f. SANTOS, 2015). Neste universo sem fim de possibilidades, que vão da fotografia e da TV à videoarte e às imagens vetorizadas, escolhemos, conforme enunciado na introdução, o tema do potencial pedagógico contemporâneo do audiovisual.

Para abordar este assunto, tarefa deste primeiro capítulo, vamos fazer, de início, uma recuperação, do ponto de vista da linguagem audiovisual, entendida “como um conjunto de códigos compartilhados baseados no som e nas imagens em movimento” (DURAN, 2010, p. 12), do desenvolvimento tecnológico desde a fotografia até tecnologias digitais, tarefa para a qual convocamos outro francês, Philippe Dubois, professor no Departamento de Cinema e Audiovisual da *Université Sorbonne Nouvelle*, segundo o qual podemos sistematizar a história recente do audiovisual no que segue:

Quatro entre as ‘últimas tecnologias’ que surgiram e se sucederam de dois séculos para cá e introduziram uma dimensão ‘maquínica’ crescente no seu dispositivo, reivindicando sempre uma força

inovadora. Estou falando da fotografia, do cinematógrafo, da televisão/vídeo e da imagem informática. Cada uma destas 'máquinas de imagens' encarna uma tecnologia e se apresenta como uma invenção de certo modo radical em relação às precedentes. [...] Em cada momento histórico em que surgiram, estas tecnologias de imagens foram sempre novidade (DUBOIS, 2004, pp.33-34).

O audiovisual como o entendemos e consumimos foi criado, logo, pelo desenvolvimento de pesquisas com a fotografia, e o próprio filme utilizado em filmagens para cinema é originalmente a sequência de 24 ou 25 quadros/fotos por segundo. A ambição da reconstrução ou reprodução da realidade foi a grande motivação para as pesquisas iniciais sobre a linguagem fotográfica:

O retrato fotográfico, por exemplo, tornou-se possível graças ao tempo de exposição necessário para a produção de uma fotografia ter sido reduzido de vários minutos para quinze ou vinte e cinco segundos. Os estúdios, inicialmente frequentados somente pela burguesia abastada, a partir de 1850 multiplicaram-se nas cidades e daguerreotipistas ambulantes popularizaram o novo procedimento nos campos. A maioria apresentava os corpos, simplesmente, sem acessórios, e produziam retratos rígidos com fundos uniformes, esvaziados de todo contexto social. Estas imagens não tinham, em síntese, outra ambição senão reproduzir a realidade (Carlos Eduardo 2001, pp.30-31).

Com a fotografia, imagem estática, foi possível desenvolver a imagem técnica em movimento, cuja expressão mais ilustre é o cinema. Este não suprimiu a fotografia, mas veio para agregar a ela uma outra camada de linguagem, como defende Dubois (2004, p.45), ao afirmar que

Em menos de um século, toda a cadeia de produção da imagem (pré-visualização, inscrição, pós-contemplação) se tornou assim progressivamente 'maquínica', cada nova máquina não suprimindo as precedentes, mas vindo se acrescentar a elas, como um estrato tecnológico suplementar, como uma volta a mais numa espiral.

Nesse panorama de agregações tecnológicas, o cinema surge oficialmente, segundo a versão mais difundida, ao final do século XIX, "(...) quando 33 pessoas assistiam às primeiras projeções de imagens em um curioso aparelho chamado de cinematógrafo. Inventado pelos irmãos Lumière, este aparelho logo se tornou popular e atraiu uma multidão de curiosos que buscavam verificar sua utilidade" (CAMPOS JR, 2006, p.02). Assim, o cinema torna-se cada vez mais conhecido, e a produção de

filmes cresce progressivamente, firmando sua própria linguagem e habitando cada vez mais o imaginário social.

Ainda que posteriormente ao cinema tenham surgido outras tecnologias, ele não foi anulado por nenhuma dessas sucessoras: “a articulação de imagens e sons em planos, sequências, unidades-filmes, movimentos de objetos e corpos em ação de expressão e encenação, enquadramento e luz, entre outros aspectos, fazem do cinema uma arte singular, que sempre se renova e inova” (BARRA, 2012, p.05). Campos Jr. (2006) assim sintetiza a trajetória do cinema desde os primeiros filmes até a produção cinematográfica de Griffith:

Os primeiros filmes eram curtos (possuíam apenas 50 segundos) e apresentavam cenas da vida cotidiana, cenas da cidade. Embora a imprensa não tenha sido atraída em um primeiro momento, logo a novidade se espalhou e dos 33 assistentes o número de pessoas elevou-se rapidamente para 2.000 que ficavam à porta do Salão Indiano de Gran Café esperando sua oportunidade para ver as cenas que eram projetadas. Havia assim uma grande curiosidade quanto às “fotografias animadas” e sua mensagem através das imagens. [...] Assim em um primeiro momento a tendência do cinema foi passar uma imagem “documental” ressaltando as situações cotidianas, hábitos, costumes e paisagens. As sociedades e a cultura foram exploradas nesta nova fase. [...] Já no início do século XX o francês Gerge Méliès fundou uma empresa de nome Star-Film realizando mais de 500 filmes mas enfocando diferentes gêneros. Mais tarde nos Estados Unidos D.W.Griffith inseriu um novo significado à linguagem cinematográfica inserindo a seleção de imagens na filmagem e organizando-as em uma seqüência temporal na montagem (CAMPOS JR, 2006, p.03).

Dando continuidade às novidades tecnológicas e de linguagem no audiovisual e seguindo a classificação de Dubois (2004), chegamos agora à imagem eletrônica, desenvolvida especialmente pela televisão. Diferente da imagem fílmica, apropriada pelo cinema e caracterizada pela sequência contínua de quadros estáticos e que trazem a sensação de imagem em movimento, “com o circuito eletrônico da imagem de vídeo, não só vemos a imagem do mundo em movimento (tal como ele se move em sua duração própria), como também a vemos ao vivo” (DUBOIS, 2004, p.52).

Então, televisão e cinema têm algumas diferenças que tornam cada um destes meios singular: a imagem televisiva é, em quase toda a sua totalidade, exibida em tempo real, como bem observou Umberto Eco ao empregar o termo “transmissão direta” para caracterizar a especificidade da TV enquanto linguagem do “ao vivo” (ECO, 1991, pp.179-202). No cinema, ocorre algo diverso: os filmes são

minuciosamente pensados, filmados, montados e exibidos num processo que se assemelha a um ritual, e que necessita do deslocamento do espectador/ fruidor até o espaço do cinema. Segundo Machado (1995, p.67), “(...) o cinema, por causa do mecanismo de projeção e dos processos de identificação e envolvimento que operam na sala escura, atua sobre o espectador como um presente simulado, um pseudopresente, que se desmascara tão logo as luzes da sala de exibição se acendem.”

Este é, precisamente, o oposto das transmissões televisivas, pois “a imagem televisual não é algo que se possua como objeto pessoal nem algo que se projete num espaço fechado (como a ‘bolha’ da sala escura do cinema); ela é transmitida para todo lugar ao mesmo tempo” (DUBOIS, 2004, p.46). Para assistir à televisão, o indivíduo quase sempre está no conforto da sua residência, distraído pelo que o circunda, e hoje até é possível assistir programas de TV ao vivo por meio de dispositivos móveis, em qualquer lugar que permita transmissão e acesso a tais programas.

A atual fase da televisão é marcada por um novo tipo de consumo televisivo, caracterizado por uma recepção fragmentada, na qual os telespectadores/usuários assistem a um programa diferente em cada tela na mesma hora com possibilidade de comporem suas próprias grades de programação (BECKER, 2014, p.1).

Televisão e cinema, logo, diferem em alguns caminhos importantes quanto à linguagem. Mas também coexistem com apropriações mútuas. As programações televisivas incluem diversos formatos de produções audiovisuais, inclusive filmes já exibidos no cinema e para ele criados, colaborando com novas formas de consumo e a popularização do entretenimento cinematográfico, que também passar a ter a recepção fragmentada e às vezes pouco atenta há pouco indicada para a televisão (cf. DEL-VECHIO; TSCHÁ, 2009). Diferente do cinema, que focaliza na exibição praticamente exclusiva de filmes de longa-metragem, dando menos espaço para médias e curtas-metragens, a televisão amplia a programação e oferece os mais diversos produtos audiovisuais, desde ficção seriada, até telejornais e novelas, dentre tantos outros formatos que nem Machado (2000, p.71) se comprometeu a abordá-los em totalidade.

Paralelamente ao desenvolvimento progressivo da linguagem dos meios audiovisuais e de seu conteúdo, os suportes materiais de tais meios também

avançaram. Diferentes formas de armazenar conteúdo audiovisual implicam na facilidade ou não de o indivíduo ter acesso e assistir esse conteúdo. Assim, filmes de película evoluíram para fitas de vídeo, então para o DVD, depois o Blu-Ray e, mais recentemente, para mídias digitais, das físicas, por vezes minúsculas e leves, às localizadas em armazenamentos online que também podem ser consumidos online, sem download, como descreve Rizzo Júnior:

Até o início dos anos 1980, os projetos de educação audiovisual eram limitados, para a exibição de obras, aos acervos em película de cinematecas e filmotecas. A popularização do videocassete acrescentou ao cenário novos acervos – disponíveis em videolocadoras, videotecas e coleções particulares – cujas obras tinham exibição facilitada por tecnologia amigável e de amplo acesso. Na década de 1990, o DVD deu início ao processo de substituição do videocassete, mantendo, em relação à localização de acervos, a mesma configuração do suporte anterior. A indústria do entretenimento aposta que o Blu-Ray substituirá nos próximos anos o DVD, sem prejuízo, novamente, da configuração de acervos. Em paralelo ao armazenamento de obras em cinematecas, filmotecas, videolocadoras, mediatecas e coleções particulares, os anos 2000 consolidaram, fruto da "revolução digital", acervos audiovisuais online. [...] Por meio de streaming, não é necessário baixar os arquivos; um player – programa de exibição multimídia em computadores – os executa no momento da conexão (RIZZO JUNIOR, 2011. p.93).

Com o surgimento e popularização do computador, e principalmente da internet, a partir da década de 1990 (CASTELLS, 1999), as plataformas digitais acessadas por dispositivos móveis, cada vez mais populares, ganham progressivamente espaço e englobam as linguagens tecnológicas anteriores e seus conteúdos, não só a fotografia, o cinema e a televisão, mas também objetos como o próprio telefone e aplicações como o e-mail (SANTAELLA, 2007, p.232). Neste contexto, a internet se instaura socialmente ao modo de uma ferramenta inovadora que facilita, simplifica, agiliza e, assim, modifica a vida das pessoas:

Agora, ao carregar consigo um dispositivo móvel, a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário. Para navegar de um ponto a outro das redes informacionais, nas quais se entra e se sai para múltiplos destinos, YouTube, sites, blogs, páginas etc., o usuário também pode estar em movimento. O acesso passa a se dar em qualquer momento e em qualquer lugar. Acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais em tempo real tornou-se corriqueiro. Assim, o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico (SANTAELLA, 2013, p.21).

É nesta ambiência de redes móveis onipresentes, urdidas à vida cotidiana, que se amplifica a interatividade direta com o conteúdo, inclusive audiovisual, elemento antes inexistente: o espectador que apenas observava, alguma medida inerte, passa a interagir diretamente de variadas formas com fotografias, sons, filmes, emissões ao vivo; quem antes era plateia começa, até, a criar e distribuir conteúdo. Dubois traz essa perspectiva ao afirmar que nesta “realidade que passa a ser chamada de ‘virtual’ (...) o criador é, salvo exceção, um programador, e o espectador, um executante do programa. A isso chamamos interatividade. (...) Não há mais grãos do real para arranhar a imagem envernizada da tecnologia” (DUBOIS, 2004, pp.48-49), imagem esta que passa a ser criada, produzida e distribuída para além do circuito profissional (MORETTI et al, 2010), por pessoas organizadas em redes digitais que sentem a necessidade de, além de apenas consumir, participar, além de apenas ouvir e ver, falar e mostrar (BÓRIO, 2014, p.22).

A imagem virtual surge, logo, para introduzir um novo conceito imagético, uma nova modalidade de representação do mundo. Outra vez seguindo com Dubois, podemos pensar que, ao se falar do digital,

Uma ‘última tecnologia’ veio completar a panóplia neste último quarto do século XX, e seu impacto histórico parece tão importante quanto o das invenções precedentes. Trata-se da imagem informática, também chamada de imagem de síntese, infografia, imagem digital, virtual, etc. A maquinaria que se introduz aqui é extrema. Ela vem não apenas se acrescentar às outras (como era o caso das máquinas de captação, inscrição, visualização e transmissão), como também, por assim dizer, voltar ao ponto de partida e refazer, desde a origem, o circuito da representação. De fato, com a imagem informática, pode-se dizer que é o próprio ‘Real’ (o referente originário) que se torna maquínico, pois é gerado por computador. Não há mais necessidade destes instrumentos de captação e reprodução, pois de agora em diante o próprio objeto a se ‘representar’ pertence à ordem das máquinas. Ele é gerado pelo programa de computador, e não existe fora dele. É o programa que o cria, forja e modela a seu gosto. Até então, os outros sistemas pressupunham todos a existência de um Real em si e para si, exterior e prévio, que cabia às máquinas de imagem reproduzir. Com a *imagerie* informática, isto não é mais necessário: a própria máquina pode produzir seu ‘Real’, que é a sua imagem mesma” (DUBOIS, 2004, p.47).

Coexistindo com as novidades tecnológicas precedentes, o computador, inclusive o computador móvel, representado por dispositivos como notebooks, tablets

e telefones celulares, capaz de gerar imagens de objetos digitais, manufaturados no próprio código binário, não substitui, do ponto de vista da linguagem, a câmera fotográfica, a câmera filmadora ou o projetor cinematográfico, nem mesmo a própria televisão. No mesmo sentido, a interação digital não apaga a singularidade da imagem fotográfica, do filme cinematográfico ou do conteúdo televisivo: todos coexistem, ressignificados.

Feita esta breve recuperação, do ponto de vista da linguagem, das características-chave hoje onipresentes de uma visualidade técnica, que vai da fotografia à tela móvel, numa sucessão e sobreposição de possibilidades audiovisuais, iremos, a seguir, refletir sobre as conexões entre a linguagem audiovisual, a cultura contemporânea e a educação, os três pilares sobre os quais se assenta este primeiro capítulo.

## **1.2 Sociedade audiovisual – educação audiovisual**

As manifestações audiovisuais são meios com potencial para contribuir com as práticas culturais, seja registrando rastros de momentos sociais, num tempo e espaço definidos (ORTIZ; BUENO, 2001), seja propondo a fantasia ao criar mundos imaginários (FATIN, 2009, pp.209-213). Em alguns casos, o audiovisual também pode ser a documentação de uma realidade social e cultural (CARVALHO; ECKERT, 2016, pp.71-72). Assumindo estas premissas, pode-se dizer que os produtos audiovisuais exercem uma função singular, sendo até mesmo comparados, quanto à importância, à ciência, arte e literatura. É o que defende Mônica Fantin (2007, p.04) ao falar sobre a cinematografia:

Por ser um instrumento que difunde costumes e formas de vida de diversos grupos sociais, o cinema difunde o patrimônio cultural da humanidade. [...] a realidade cultural vista no tempo e no espaço é constituída de idéias, princípios, obras e realizações que formam o patrimônio de toda a humanidade, e que os filmes se colocam ao lado de outros produtos da ciência, da arte e da literatura. Por isso, além da possibilidade de compartilhar significados sociais, na medida em que os filmes contribuem para transmitir a cultura, isso já os configura como fato cultural por si mesmo.

Nessa perspectiva, o cinema, e certamente as outras manifestações citadas na seção anterior desta dissertação a partir, sobretudo, de Dubois, fazem parte da nossa

cultura e de nós mesmos como seres humanos, pois muito do que conhecemos chegou até nós por uma tela (SANTOS, 2015, pp. 83-98). Além da imagem, o som aproximou famílias inteiras em suas casas para acompanharem novelas ou noticiários em torno de aparelhos rádio, e esse interesse coletivo foi transferido subsequentemente para a imagem, que aproximou pessoas ao redor dos aparelhos de televisão (DEBORD, 1997), ainda que anos antes o cinema já houvesse agrupado muitos indivíduos numa mesma sala para consumir imagens. O audiovisual socializa. Gabriela Coppola traz essa perspectiva e a relaciona com a comunicação:

A nossa cultura visual e oral, das imagens e sons em movimento está posta, faz parte do entrelaçamento da nossa comunicação com os outros seres, da nossa existência coletiva. Mas seguimos percebendo, pouco a pouco, que em verdade nos acostumamos às histórias que vieram do rádio se transformarem em imagens, à construção política da informação, à colagem sequencial das telenovelas (...) (COPPOLA, 2007, p.02).

A nossa cultura visual e audiovisual nos desloca, portanto, para um panorama social no qual a comunicação se faz necessária numa perspectiva coletiva. Parte da história da humanidade é narrada por meio de recursos audiovisuais, e no imaginário social habitam imagens procedentes dessas construções sonoro-imagéticas, de modo que “as imagens do cinema e da televisão [e também as da internet] governam a educação visual contemporânea e, em estética e política, reconstroem, à sua maneira, a história de homens e sociedades. São imagens e sons da língua ‘escrita’ da realidade, artefatos da memória, habitados por imagens em movimento” (ALMEIDA, 2000, p.02). Desse modo, o audiovisual exerce diversas funções, inclusive a de comunicar questões importantes da sociedade, pois as imagens são mensagens:

Os filmes e os programas de televisão são histórias entendidas como narrações e ao mesmo tempo celebrações visuais de modos de ver e estar no mundo que deixam ver e entrever diferentes mensagens existenciais, religiosas, políticas, morais. Imagens que são também mensagens. Mensagens que se configuram em formas e cores. Uma espécie catecismo visual (ALMEIDA, 2000, p.05).

Essas mensagens transmitidas pelas imagens e sons do audiovisual podem ser meios de educar o espectador, sendo consideradas as perspectivas positiva e negativa dessa abordagem, isto é, dois potenciais de uso e suas muitas nuances,

como quer Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, professor do Departamento de Educação Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Miranda defende esta posição ao dizer que “Benjamin claramente afirma que o cinema, a fotografia e todo aparato industrial de produção de imagens e sons, ao invés de reproduzirem as condições naturais da percepção, alteram-nas. Somos educados pelos sons e imagens produzidas pelos aparelhos” (MIRANDA, 2001, pp.32-33).

Há uma complexidade singular em cada obra audiovisual, e muitas destas narrativas e montagens contribuem para construções ideológicas, entendidas como “a constituição e a padronização de como os seres humanos vivem suas vidas como iniciadores conscientes e reflexivos de ações num universo de significados” (THERBORN, 1980, p.2). Há, também, uma contribuição para reconstruções míticas intrínsecas à nossa cultura:

(...) nos programas da televisão, inclusive nos programas políticos ou nos filmes mais populares, mais fáceis, mais comerciais - uma narração cronológica, que constrói e reconstrói constantemente mitos e histórias. Personagens reais e ficcionais nascem, vivem e morrem em seus minutos de exibição. Aparecem em diferentes momentos e espaços de suas vidas. Expressam, em imagens e palavras, valores e mensagens diversas e participam, de diferentes maneiras, da grande construção mítica da sociedade contemporânea. Participam tanto da narração quanto como mostram-se como figuras morais e modelares de virtudes e vícios. Lugares, homens e mulheres reais transcritos pela linguagem da televisão em signos da realidade. Dessa linguagem, que expressa a realidade com signos da própria realidade, decorre a credibilidade quase total do espectador naquilo que vê nas telas e que acredita ser real e verdade (ALMEIDA, 2000, p.04).

Nesta direção, parece oportuno reproduzir exemplo relatado por Santos (2015), no qual McLuhan (apud SANTOS, 2015, p.83) talvez já conseguisse observar, na sociedade norte-americana de meados do Século XX, alguns efeitos do processo de amplificação da visão através de aparatos técnicos audiovisuais, cujas mensagens, já ali, demonstravam ir além do entretenimento, alcançando o pedagógico. Leiamos o citado relato:

Um grupo nosso realizou recentemente uma experiência com um grande grupo de estudantes. Dividimo-los em quatro seções e atribuímos a cada seção um canal separado de comunicação. Cada seção recebeu a mesma palestra simultaneamente, mas uma leu-a, outra ouviu-a como palestra normal num estúdio, a terceira ouviu-a

pelo rádio e a última ouviu-a e viu-a numa transmissão de TV. Imediatamente depois, procedemos a um exame oral para determinar o grau de apreensão e compreensão do novo e difícil material. A seção de TV obteve primeiro lugar, seguida da seção de rádio; em terceiro chegou a seção do estúdio e, por último, a seção de leitura. O resultado foi inteiramente inesperado para nós, mas ainda é muito cedo para generalizar; uma coisa, porém, é certa: os chamados meios de comunicação de massa não se destinam necessariamente a ser apenas canais de entretenimento popular.

Ao analisar a experiência de McLuhan, Santos (2015) afirma que, do Século XIX ao XXI, os meios audiovisuais se tornam, progressivamente, importantes fontes de conhecimento. Prova disso seria exatamente, mais uma vez segundo Santos (ibid., p.84), que o único meio audiovisual na referida experiência de McLuhan foi o de maior eficácia da transmissão da informação. O relato abaixo, sobre as irmãs Isabella e Raphaella, dez e seis anos em 2002, ajuda a ilustrar o que se advoga:

É na TV que as meninas aprendem coisas que nunca viram na escola, como o que é teste de DNA.

- É o exame para saber se a pessoa é pai ou mãe da criança – dizem Isabella e Raphaella, com empolgação.

Foi nos debates do Programa do Ratinho que [as meninas] aprenderam a palavra, para surpresa da mãe, Roseli (PENHALVER, 2002, p. 43).

Contudo, este potencial pedagógico, o de se aprender algo consumindo-se produtos audiovisuais, pode ser problemático. Para Barros-Oliveira (2008), a cultura/sociedade vem transformando-se de uma sociedade auditiva em uma sociedade visual, e ainda de uma sociedade real para uma virtual. Neste processo, as novas tecnologias de informação e comunicação, notadamente as audiovisuais, podem levar à ilusão de que o acesso a toda e qualquer informação ou à hiperinformação, é sinônimo de verdadeiro acesso à cultura e educação, podendo até prescindir-se de bem pensar, raciocinar e de um juízo crítico (ibid.).

Este entendimento equivocado sobre as mídias audiovisuais como “educadoras” não se restringe ao público. Chega, também, a alguns professores e professoras, que ou supervalorizam o potencial pedagógico do audiovisual, achando que ele educa por contra própria, de modo automático, como num telecurso, se muito reforçando uma espécie de “retenção da informação” (BONETTI, 2013, p.16); ou o

subestimam, empregando vídeos, filmes e trechos de programas de notícia apenas como “ilustração” dos conteúdos:

(...) o grande risco que os educadores correm é considerar o filme, uma ferramenta acessória para conseguir atrair alunos apáticos e indisciplinados. Ou mesmo pensar sua exibição mais como um “complemento” da aula. Neste caso o cinema passa a exercer um papel secundário constituindo mais um elemento de segunda importância no processo educacional. Os autores que têm aprofundado a temática mostraram que a questão é mais complexa. Não se trata apenas de usar o filme para ‘preencher’ um vazio na sala de aula com alunos desmotivados e apáticos. Seguindo esta linha de raciocínio, um filme poderia despertar a atenção destes alunos favorecendo sua participação em aula. Mas o problema é que muitos docentes consideram este recurso apenas como mais uma válvula de escape em um contexto de dificuldades crescentes que se apresentam a escola, de forma específica a pública. Um filme possui uma estrutura em sua produção que deve ser levada em consideração enquanto ferramenta educacional de importância no sentido de uma construção da cidadania e sua parcela de contribuição pela escola ou universidade (SAVIANI apud. CAMPOS JR, 2006, pp.05-06).

O audiovisual, além de ilustrar, é ele mesmo, como linguagem, habilitado a ser empregado para se construir conhecimento (BONETTI, 2013, pp.16-17). Por isto, segundo Franco (1987, p.41), o “educador deve buscar a compreensão da natureza dos processos de realização e fruição da linguagem audiovisual”. Assim,

Embora existam ainda muitas resistências, neste novo contexto e mundo, os educadores são desafiados a considerar o cinema como uma importante instância pedagógica. Um outro fator importante que deve ser levado em conta que a pura e simples exibição de um filme por si não resolve o problema. Se ela for acompanhada por ampla discussão apontando questões o professor pode despertar no educando uma consciência crítica na compreensão das imagens e de todos os componentes que envolvem o filme. O educando pode ser despertado a compreender novas situações se ele for incentivado a assistir mais filmes, discutir seu enredo e conteúdo, confrontar diferentes interpretações viabilizando assim a presença do cinema no interior da escola (CAMPOS JR, 2006, p.07).

A partir das reflexões sobre o audiovisual aqui realizadas, nas quais colocamos acento no potencial educativo/social do audiovisual, em sentido amplo, mas já deslocando nosso interesse para a escola, aprofundaremos este último tópico na próxima seção.

### 1.3 Interação entre educação e audiovisual na perspectiva do ensino

Antes de qualquer coisa, achamos necessário descrever e situar o modelo de “educação clássica”, em outras palavras, a escola tradicional. Este tipo de instituição vem sofrendo inúmeras transformações ao longo de sua existência, embora ainda resista ao tempo (LEÃO, 1999). Entretanto, com os avanços tecnológicos e a democratização do acesso à informação, novos paradigmas vêm surgindo no campo da educação, trazendo questionamentos sobre sua adequação aos padrões de ensino exigidos pela atualidade:

Observar o comportamento dos jovens e idade escolar, já criados numa convivência íntima com os videogames, televisões e computadores, pode ser significativo para entender, por um lado, algumas razões para o fracasso da escola atual, e por outro, alguns elementos para uma possível superação desses fracassos (PRETTO, 1994, p.92)

As teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino. Não é falso afirmar que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo (LEÃO, 1999, p.188). Para Rizzo Júnior (2011) a escola tradicional estruturou-se segundo lógica do fordismo, industrial, isto é, da produção em série, ordenada e controlada.

Considera-se que a educação, no passado, era destinada principalmente às elites intelectuais, mas hoje abrange todas as classes sociais, ainda que de modos diversos. Assim, a educação clássica, baseada no acúmulo de informações e segmentada em áreas específicas do currículo, ao longo dos anos, foi sendo modificada, levando em consideração os contextos social, econômico, histórico e tecnológico (LEMKE, 2000). Segundo estes novos paradigmas, o objetivo maior da educação deve ser o desenvolvimento de condições para o exercício pleno da cidadania, através de ações educativas que estejam voltadas à realidade social na qual o aluno está inserido.

As variantes identificadas por Kaplún (2002) nas estratégias de comunicação e educação, aplicadas tanto ao ensino formal quanto ao informal, parecem

corresponder positivamente nessa proposta, aproximando o professor ao universo de seus alunos através da educação audiovisual. Segundo as ideias do referido autor, destacam-se três variantes:

1. Na primeira variante identificada, chamada "modelo de educação bancária", Kaplún (2002, p.20) se aproxima das ideias de Paulo Freire; nesse modelo estão centrados unicamente no conteúdo e, dessa forma, a comunicação integra o arsenal de recursos didáticos que regulam o fluxo de informações em sala de aula. Estabelece-se, dessa forma, uma relação aluno-professor vertical e autoritária.
2. Na segunda variante, o "modelo dos efeitos" mantém o viés positivista, pois, embora a ênfase no uso de novas tecnologias em sala de aula pareça conduzir a um entendimento das novas condições sociais de comunicação, ela continua a reforçar a concepção de educação meramente como um processo de transmissão de mensagens a uma audiência.
3. Na terceira variante identificada por Kaplún (2002), o "modelo dialógico ou transformador", a educação para os meios transforma-se em processo gerador de sentido e prevê a organização de um sistema participativo e autônomo que inclua todas as modalidades possíveis de comunicação (individual, grupal, horizontal, vertical, oral, impressa, audiovisual, transversal) a partir da vivência dos conteúdos da educação.

Ao se referir a uma educação transformadora e, deste modo, uma educação problematizadora, Kaplún (2002) reforça a importância de se buscar auxiliar o aluno a desmitificar sua realidade, tanto física quanto social. Para o autor, mais importante que a transmissão de conteúdos é o professor auxiliar o sujeito em sua tarefa de aprender, favorecendo que o aluno seja capaz de raciocinar por si mesmo, de superar as constatações empíricas e imediatas e desenvolver sua própria capacidade de deduzir, de relacionar, de elaborar sínteses. Ou seja, o aluno necessita de instrumentos que o auxiliem a pensar, para inter-relacionar conhecimentos distintos e construir suas próprias conclusões. Assim, esse modelo se baseia em uma participação ativa do aluno durante todo o processo educativo, afirmando Kaplún (ibid.) que apenas ao participar, investigar, questionar e buscar respostas, problematizando, é que se pode chegar ao real conhecimento.

Como já mencionado, segundo Rizzo Júnior (2011), os cursos de formação de professores deveriam privilegiar a capacitação do professor para o exercício da crítica da produção audiovisual, o que envolve trabalhar elementos de linguagem e procedimentos de análise com alunos. Sem isto, vídeos, filmes ou páginas de internet se afastam do “modelo dialógico ou transformador” proposto por Kaplún (2002), e o audiovisual se converte na “educação bancária” citada pelo mesmo autor. Por isto, Mônica Fantin (2007) recupera o pensamento de Alain Bergala, para o qual o emprego do audiovisual não-informativo, poético, deve ser considerado na escola:

Alain Bergala defende a presença da arte na educação enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema como arte, pois entende o filme como ‘traços de um gesto de criação’ (2002, p. 22). Ele argumenta que os filmes-arte possibilitam um confronto do aluno com uma forma de alteridade a qual este não teria acesso noutro espaço, e a escola deve propor alternativas a isso mostrando o que as leis do mercado tornam cada vez mais difíceis. Nessa perspectiva, sua “hipótese cinema” envolve uma relação entre a abordagem crítica, a “leitura” de filmes e a passagem à ação realização. Para Vitor Reia-Batista, o estudo da dimensão pedagógica dos fenômenos fílmicos e cinematográficos significa a aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica sobre uma face da nossa história cultural recente, desde que ‘a humanidade tem deixado as suas marcas narrativas e multiculturais em imagens e sons interligados de formas várias’ (FANTIN, 2007, p.03).

Analisando a realidade brasileira, Rizzo Júnior (2011) refere-se a Balogh (2002), afirmando que a capacitação para uma leitura crítica da programação televisiva possibilita a discussão de gêneros e formatos aplicada a repertório de intensa presença na sociedade brasileira, composto pelas telenovelas e pelas minisséries; e inclui ainda a abordagem de Machado (2001 apud RIZZO JUNIOR, 2011) que contempla, além da ficção, o telejornalismo e o videoclipe. Além do conteúdo televisivo, é necessário abordar a utilização de filmes cinematográficos na educação, e Mônica Fantin traz a perspectiva do cinema inserido nesse contexto:

O cinema, no contexto da mídia-educação, pode ser entendido a partir de diversas dimensões – estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos. Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no

âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. [...] O cinema está presente na educação há muito tempo, sendo um dos eixos sobre os quais a mídia-educação está centrada, pois o cinema está presente na educação desde a década de 30 com presença marcante na década de 60, a partir das revistas Cahiers du Cinéma e Screen, versando sobre a política dos autores, sobre o enfoque semiológico e a partir de experiências em associações culturais do tipo cineclubes, círculos de cinema, cinefórum, que envolviam a projeção de filmes para um público com um projeto educativo e de sensibilização em relação ao cinema (FANTIN, 2007, p.01).

Nesse panorama, ainda que o audiovisual esteja inserido na educação há muito tempo, como apresentado no trecho anterior, há certo preconceito ideológico do estabelecimento concreto do audiovisual em instituições de ensino, sobretudo quando se fala de construção de conhecimento e reflexão, e não de ilustração de conteúdo. Rizzo Júnior defende, porém, que a escola ainda é o melhor lugar, onde há a estrutura mais apropriada para trocas acerca desse aprendizado:

Daí a necessidade estratégica, na agenda cidadã da Educação Básica, de *aprender a ver assim como aprendemos a ler*. A produção audiovisual massificada que circula pelas diversas telas convida, com frequência, a experiências de caráter passivo; o acúmulo dessas experiências, sozinho, não garante a formação de perspectiva crítica. É preciso trabalhá-la, e a escola surge como um dos espaços preferenciais para isso, se o objetivo a atingir for o de tirar o véu que cobre as 'ilusões' e promover a 'libertação' (RIZZO JUNIOR, 2011, p.64; grifos nossos).

Mônica Fantin ainda argumenta sob a abordagem de Rivoltella acerca não apenas da educação, mas também do papel social do cinema e de seu impacto em perspectivas coletivas e individuais. Afinal, como se argumentou na seção anterior, o audiovisual socializa:

Diante da pergunta 'Por que fazer educação cinematográfica na escola?', Rivoltella responde que é porque o cinema é cruzamento de práticas sociais diversas, porque é um instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e porque é documento de estudo da história (2005). Por constituir-se como um cruzamento de práticas socioculturais diversas, o cinema é um agente de socialização que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc. Nos encontros entre imaginário cinematográfico e

identidades, para o autor o filme também pode ser entendido como veículo de consciência intercultural, como lugar de reconhecimento local (principalmente a partir da cinematografia latino-americana, asiática e africana) e como oportunidade de afirmação de discutíveis domínios culturais (FANTIN, 2007, p.03).

Napolitano comenta algumas vantagens ao se utilizar o audiovisual na educação, sendo que “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2003, p. 11). Assim, o audiovisual pode ser utilizado sob diversas abordagens numa sala de aula, desde uma aplicação essencialmente teórica, tendo o filme apenas como ilustração ou objeto de estudo, mas também pode ser utilizado em seu mais amplo potencial, para instigar o aluno a produzir conteúdo audiovisual, a pensar audiovisualmente:

Embora a criança possa, ‘espontaneamente’, fazer da vivência de assistir filmes uma experiência de fruição, participação estética e significação, por que não ampliar tais possibilidades no sentido da autoria e da produção? Assim, a mediação educativa estaria cumprindo os objetivos e pressupostos da mídia-educação, fazendo educação com os meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), sobre os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e através dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros) (FANTIN, 2007, p.06).

Defendemos aqui que o uso ilustrativo não é a melhor abordagem de valorização do audiovisual na educação. Andreza Bert e Renata Ramos (2014) propõe, neste sentido, que a escola é um local adequado para o estudo e aplicação de técnicas audiovisuais, sendo muito mais do que a técnica o objetivo pedagógico, estando este centrado na relação entre estética e política que o cinema sugere, e essa aproximação provocada pelo audiovisual pode ser um potencializador de debates acerca de questões sociais e tantas outras.

(...) a imagem em movimento tem correlação com aquilo que somos. Desse modo, o espaço escolar apresenta-se como lugar potente da manifestação/ação da arte cinematográfica, na medida em que visibiliza as múltiplas expressões políticas, históricas, filosóficas e culturais das sociedades, sinalizando os pressupostos éticos e estéticos, em que é possível ver, ver-se, ser, reconhecer-se, negar, vir-a-ser (RANCIÈRE, 2009). (...) Nesse sentido, ao aproximar cinema e educação, somos convidados a agenciar estética e política, sem

necessariamente promover argumentos restritos a esses campos, visto que ao estetizar modos de ser e de se relacionar, potencializamos ações pedagógicas mais heterogêneas. Isso significa que, em nossas práticas cinematográficas educativas, nos apropriamos do cinema como potencializador do debate entre a ética e a estética e, como disparador de novos registros políticos, sociais, culturais e artísticos. Em uma era de intenso apelo aos estímulos visuais, entendemos a apropriação do cinema pela educação não como tentativa de seduzir os olhos dos estudantes pela busca de atenção por meio da diversificação dos métodos de ensino-aprendizagem, tampouco em render-nos à lógica de instantaneidade do consumo, mas, de criar uma cultura de um olhar espectador, associando o cinema como processo educacional de alteridade, constituinte das corporeidades e, portanto, processo político (BERT; RAMOS, 2014, pp.101-102).

Neste sentido, Regina Ferreira Barra discute a já citada perspectiva de Bergala, que traz o conceito do “gesto de criação”, ao estabelecer que “talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação” (BARRA, 2012, p.08). Tal abordagem, o uso do audiovisual configura-se muito mais prático e, ainda assim, preserva caráter de reflexão, diferente do posicionamento apenas ilustrativo, muito utilizado em aula, que os filmes adquirem, sendo que a proposta de Regina Barra é da utilização do filme “não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes” (BARRA, 2012, p.08). Assim, há diversas maneiras de utilizar o audiovisual em aula ara além do “ilustrativo”, dentre elas, Rizzo Júnior, ao refletir sobre a TV. destaca duas abordagens conceituais relevantes que devem ser consideradas:

(...) educar na televisão e educar com a televisão. 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, oferecer orientação e recursos para a análise crítica dos programas... Concluindo: realizar uma abordagem do meio partindo de todas as perspectivas: técnica, expressiva, ideológica, social, econômica, ética, cultural... Educar na televisão. Mas também educar com a televisão. Incorporá-la à sala de aula, em todas as áreas e níveis do ensino, não para aumentar ainda mais o seu consumo, mas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Na realidade essas duas dimensões formativas complementam-se mutuamente. Quanto mais se educar com o meio, mais se educará no meio (RIZZO JUNIOR, 2011, p.74).

De acordo com Puccini (2012), o processo de filmagem é marcado por uma interpretação de mundo feita pelo cinegrafista. Tratando de uma escrita automática, onde a câmera passa a ocupar o lugar de um editor de texto, pois normalmente as cenas são escritas em um editor de texto, podendo ser modificadas no decorrer do processo tanto pelos atores, ou podem ser construídas no próprio trabalho de filmagem. Ou seja, a produção de conteúdo audiovisual necessita de diversos conhecimentos, não apenas voltados ao conteúdo em si, mas também à forma de produzir e de realizar esse conteúdo, numa perspectiva técnica. Sobre isto, Regina Ferreira Barra cita as etapas do “gesto de criação”, outra vez a partir de Bergala:

A presença da sétima arte na escola possibilita reconfigurar as relações instituídas, provocando o ato de criação e “outras” propostas de aprendizagem. [...] Compreendemos o mundo e damos sentido às coisas; ressignificamos e expressamos por meio de olhares e ideias postos no movimento das imagens. [...] Segundo Bergala (2008), o gesto de criação cinematográfico envolve uma tríade de operações mentais: eleição, disposição e ataque, que estão presentes ao longo das diferentes fases do trabalho de filmagem. A eleição consiste na escolha de coisas no real em meio a outras possíveis, como por exemplo: cenários, atores, gestos, tomadas, sons etc. A disposição consiste no posicionamento das coisas em relação umas às outras, tais como: atores e figurantes, elementos do cenário, ordem dos planos, sons e imagens. O ataque implica a decisão do ângulo ou o ponto de ataque às coisas escolhidas e dispostas, como a câmera, os microfones, a montagem dos planos, o corte de entrada e saída, a mixagem com os sons (BARRA, 2012, p.07).

Portanto, na educação audiovisual escolar/institucionalizada é importante que fique claro para o aluno que qualquer produção, seja um filme de ficção, um comercial de televisão, um documentário, reportagens e notícias do telejornal, vídeos no Youtube ou Instagram, são apenas recortes do real, ou seja, o professor tem a tarefa de ser um mediador e ajudar a desmistificar a imagem como representação fiel da realidade (SILBIGER, 2005). Além de considerar a possibilidade de inserção do audiovisual em salas de aula, é necessário pensar na formação e preparação do professor para o ensino audiovisual. Se o docente não tem, para além da formação crítica voltada ao conteúdo, também a obtenção de conhecimentos técnicos que envolvem a produção e realização de um produto fílmico ou de vídeo, estamos diante de um grave problema. Rizzo Júnior utiliza-se dos argumentos de Joan Ferrés para dizer, precisamente, que

[...] não haverá professores formados para o emprego do vídeo e os demais meios audiovisuais ‘se não houver professores formados mediante o emprego do vídeo e dos demais meios audiovisuais’ – ou seja, a formação para a educação audiovisual deve ser organizada e realizada de acordo com os princípios da própria educação audiovisual. [...] E, citando obra de Pierre Babin e Marie France Kouloumdjian, observa que ‘o grande desengano do audiovisual [na escola] é que os professores não são audiovisuais’, no sentido de sua formação não lhes ter preparado para se sentirem tão à vontade com os meios audiovisuais quanto com a caneta ou o giz. [...] 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 nesse âmbito. Sob o enfoque do audiovisual como recurso para o ensino (pedagogia com a imagem), a formação do professor envolve conhecimentos em níveis técnico, expressivo 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 (RIZZO JUNIOR, 2011. P.77-78).

Assim, cabem diversas reflexões acerca da introdução e instauração do ensino do audiovisual nas escolas: Compete à instituição escolar essa função? Há estrutura para isso, tanto com relação à formação dos professores, quanto com relação à infraestrutura escolar? É de interesse mútuo, tanto dos educadores quanto dos alunos, ter o ensino do audiovisual incorporado à grade curricular? Alain Bergala dá algumas respostas relevantes, já que existem diversos tópicos que tornam esse tema questionável:

Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. [...] Aqueles que se opõem à arte na escola muitas vezes o fazem por um excesso de purismo, proclamando que tudo que vem da escola leva o selo da obrigação e não poderia, portanto, convir à abordagem da arte que deveria resultar de uma doce liberdade individual. [...] Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum. Não sei ainda se a Educação nacional é capaz de acolher a arte como bloco de alteridade, mas continuo convencido de que ela deve fazê-lo, e que a escola, que está em sua base, pode fazê-lo (BERGALA, 2008, p.32).

Por fim, a partir das reflexões aqui propostas, e principalmente da perspectiva de Kaplún (2002), segundo a qual o professor deve auxiliar o aluno na tarefa de

aprender, nota-se que considerar o estudo do audiovisual por futuros professores pode ser uma maneira de ampliar métodos de ensino e a própria produção de conhecimento. Ainda a partir de Kaplún (ibid.), pode-se pensar que o aluno precisa de instrumentos que o auxiliem a pensar e construir suas conclusões, propondo uma participação ativa do aluno durante o processo educativo, o que nos leva a considerar que o audiovisual já é parte da vida dos jovens na contemporaneidade e que utilizá-lo seria uma maneira de agregar novas formas de aprendizagem a uma linguagem familiar e que faz parte da rotina do discente.

Diante desse panorama, essa pesquisa parte para outro estágio no capítulo seguinte: o da empiria e análise documental, ou o de contrapor à realidade as discussões até aqui realizadas. Faremos, então, análises sobre a estrutura de cursos de graduação em Pedagogia, objetivando avaliar a inserção do estudo do audiovisual na grade curricular das quatro universidades da cidade de São Paulo melhor avaliadas pelo MEC quanto à nossa Área de interesse, conforme enunciado na Introdução. A rememorar: Mackenzie, Unifitalo, Universidade São Judas e UNIFAI. Partimos, neste Capítulo 2, da hipótese de que a formação docente ou inexistente, ou incide prioritariamente na perspectiva do audiovisual como ilustração de conteúdos, e não como processo comunicacional através do qual se pode refletir e construir conhecimento. Neste sentido, pretende-se discutir a formação do pedagogo, principalmente a partir das considerações de Kaplún (2002), e conceber o audiovisual como fundamental à capacitação de educadores que pretendem lecionar no ensino básico, a fim de ampliar metodologias de produção de conhecimento e de ensino, valorizando a interação direta com o estudante e linguagens que têm sido cada vez mais difundidas na contemporaneidade, devido aos avanços tecnológicos e às facilidades de acesso ao consumo, produção e distribuição do audiovisual.

## CAPÍTULO 2

### **Uma investigação sobre a incorporação do audiovisual por quatro cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**

#### **2.1 Metodologia e apresentação do material de análise**

Essa etapa da pesquisa constitui-se de procedimentos analíticos e práticos que possibilitam considerações tangíveis acerca do tema abordado. A metodologia foi dividida em duas partes: a primeira consiste na análise documental de leis e fundamentos estabelecidos relativos à educação no Brasil, bem como na leitura crítica de Planos Pedagógicos de cursos graduação em Pedagogia; e a segunda parte é constituída de uma pesquisa empírica feita através de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de quatro cursos do ensino superior em Pedagogia da cidade de São Paulo, cujos planos pedagógicos foram discutidos na etapa anterior. A combinação das atividades descritas permitirá observar a influência da legislação na elaboração dos planos pedagógicos e possíveis contradições entre o que se encontra escrito e as opiniões/comentários/relatos dos coordenares quanto à inserção do audiovisual nas grades de Pedagogia.

Dessa forma, para contextualizar essa etapa e justificar o interesse em propor a introdução de disciplinas audiovisuais em cursos de Pedagogia, recorreremos, inicialmente, a documentos oficiais que incentivam, e até que obrigam, a inserção e/ou atualização de cursos de Graduação em Pedagogia. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. O CNE instituiu uma resolução em 2006 para o curso de Graduação em Pedagogia, segundo a qual, conforme descrito no Artigo 2º, essas diretrizes “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Sem citar diretamente o uso do audiovisual, as Diretrizes Curriculares

Nacionais determinam alguns parâmetros no tópico VII do Artigo 5º, que definem aptidões que o egresso em Pedagogia deve ter, devendo este ser capaz de “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”. Assim, é necessário ao aluno estar capacitado a, em sala de aula, integrar linguagens dos meios de comunicação às disciplinas ministradas, além de se ter domínio das tecnologias de informação e comunicação. Este já é um tópico bastante relevante de ser apontado, pois indica uma preocupação do Estado em aderir às práticas contemporâneas de interação social, principalmente relacionadas à tecnologia. E como se disse no “Capítulo 1”, o audiovisual socializa.

No Artigo 6º do mesmo documento é definida a estrutura do curso de Pedagogia em alguns tópicos, e no tópico III são delimitados certos elementos para enriquecimento do currículo do aluno. Este deve participar de “b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural”. Ainda que o audiovisual não seja citado explicitamente, na diversificação de experiências e no uso de recursos pedagógicos pode estar subentendido a expansão de aptidões que podem contemplar o uso e apreensão do audiovisual em sala de aula. Além disso, a participação em atividades de comunicação e expressão cultural já se ampliam às capacitações obrigatórias ao futuro pedagogo.

Em complemento às Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Graduação em Pedagogia, a Lei N° 9.394, de dezembro de 1996, estabelece diretrizes e bases da educação nacional como um todo, uma vez que o pedagogo é formado e capacitado para exercer sua função no âmbito da educação nacional. Deste modo, torna-se relevante trazer alguns aspectos dessa lei para a presente pesquisa. Ao seu Art. 26 foi incluído em 2014 um oitavo tópico onde se lê: “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”. Este é um indicativo de que o Governo passa a olhar para o ensino nacional de forma mais ampla e inclui a obrigatoriedade do audiovisual em sala, ainda que seja restrito à exibição de filmes de produção nacional. Ainda assim,

é relevante ter essa informação e acompanhar as mudanças em leis correspondentes à educação que avançam timidamente.

Já o Art. 36 da Lei N° 9.394 traz outra obrigatoriedade, implementada em 2017: normatiza que o currículo do ensino médio deva ser organizado por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, como linguagens e suas tecnologias. Ao citar linguagens e suas tecnologias não fica explicitado quais são as linguagens e quais são as tecnologias, pois há muitas e diversas. A tendência é que as tecnologias caminhem pelas redes sociais digitais e novas linguagens voltadas à internet e seus usos, mas também há a possibilidade de que essas linguagens estejam voltadas não apenas a coisas como “programação”, como à área da Comunicação e do Audiovisual, que também estão fortemente presentes nos ambientes digitais.

Uma última lei de relevante citação é a Lei N° 13.005, de junho de 2014, referente à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em que se traçam algumas metas e estratégias voltadas à educação nacional. A “Meta 7” propõe promover o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a quantidade de computadores nas escolas da rede pública de educação básica. O principal ponto indicado consiste em fomentar a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação, trecho em que notamos a importância que tem sido dada à tecnologia na educação nacional.

Já a “Meta 12” da mesma Lei N° 13.005 diz respeito à educação superior, e o trecho de relevância para esta pesquisa está relacionado à composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para cursos de graduação, outra informação fundamental, já que obriga o acesso digital a materiais audiovisuais, o que propõe um maior contato do aluno com filmes, séries, curtas-metragens, entre outros, e abre novas possibilidades de pesquisa e ampliação de repertório do próprio discente.

A “Meta 15” da Lei N° 13.005 traz outra perspectiva voltada aos cursos de licenciatura, dando ênfase à divisão da carga horária, e novamente à incorporação de modernas tecnologias de informação e comunicação, como esclarece o objetivo enunciado na citação a seguir:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas

tecnologias de informação e comunicação (LEI N° 13.005, de 25 DE JUNHO DE 2014<sup>1</sup>).

Após visualizar essas leis direcionamentos gerais, que no caso são a Lei N° 9.394<sup>2</sup>, responsável por estabelecer diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei N° 13.005<sup>3</sup>, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, aqui serão apresentadas a seguir disciplinas relacionadas à comunicação, tecnologia e audiovisual, ou que tenham algum vínculo com as mesmas. Assim, serão abordados os já citados cursos de Pedagogia do Mackenzie, Uniíatalo, Unifai e São Judas, e respectivamente, o conteúdo acessado de cada disciplina.

A escolha dessas quatro instituições do ensino superior deu-se a partir da seleção das instituições melhor colocadas no ranking 2018<sup>4</sup> de cursos de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, anexado ao final dessa pesquisa acadêmica. Dessa forma, estão classificados os cursos na seguinte ordem:

- 1° lugar: Universidade Presbiteriana Mackenzie
- 2° lugar: Centro Universitário Assunção/ Unifai
- 3° lugar: Universidade São Judas Tadeu
- 4° lugar: Centro Universitário Ítalo-Brasileiro/ Uniíatalo

Para esta pesquisa, foram selecionadas as universidades segundo avaliação realizada pela aplicação do ENADE<sup>5</sup>, que é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e avalia o rendimento dos alunos concluintes de cursos de graduação com relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas durante a formação. Porém, não se excluiu como possibilidade de amostra outras instituições do ensino superior, porém, as primeiras quatro foram de fácil acesso ao pesquisador; Então, deu-se essa escolha visando analisar os chamados “melhores cursos” que, mesmo sendo assim denominados, apresentam, como veremos, diversas deficiências acadêmicas com relação ao objetivo de pesquisa aqui abordado. Façamos, abaixo, uma breve apresentação das instituições de ensino supracitadas.

---

<sup>1</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.

<sup>2</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

<sup>3</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.

<sup>4</sup> Disponível nos anexos.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://inep.gov.br/enade>>. Acesso: 09 agosto 2019.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie é privada, filantrópica e confessional, mantida pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, de finalidade educacional e filantrópica. Possui campi de graduação e pós-graduação em São Paulo (Campus Higienópolis), Campinas (Campus Campinas) e Barueri (Campus Alphaville). Já o Centro Universitário Ítalo Brasileiro, ou UniÍtalo, é uma instituição de ensino superior localizada na cidade de São Paulo, no bairro de Santo Amaro. Atualmente, oferece dezoito cursos de graduação, vinte e sete cursos de pós-graduação, cursos de extensão (presenciais e a distância) e cursos de idiomas.

A Universidade São Judas Tadeu é uma instituição de ensino superior brasileira fundada na cidade de São Paulo. A universidade possui diversos campus: o campus Mooca, o campus Butantã, o campus Paulista, o campus Santo Amaro, o campus Jabaquara e o campus São Bernardo do Campo. O UNIFA, por sua vez, é uma instituição de ensino superior situada no distrito da Vila Mariana, em São Paulo - SP. Criado em 1970 como Faculdades Associadas Ipiranga (FAI), o educandário converteu-se em centro universitário após decreto federal em 2000. É uma instituição ligada à PUC-SP e à Arquidiocese de São Paulo.

A seguir, são escolhidas algumas disciplinas de cada curso de Pedagogia das respectivas universidades/centros universitários. Como parâmetro de seleção para tais disciplinas, foram analisados os projetos pedagógicos de cada curso em busca de matérias que tivessem algum vínculo com o audiovisual, tendo sido encontradas disciplinas voltadas às artes e à tecnologia; nada, em específico, circunscrito à comunicação.

## **2.2 Análise dos Planos Pedagógicos**

No Mackenzie, é ofertada a disciplina teórica “Ciência, Tecnologia e Sociedade”, para o 1º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse componente curricular, a ementa está pautada, entre outros, no estudo das interfaces entre ciência, tecnologia e sociedade e suas recíprocas influências nas Ciências Humanas; e demonstra como as descobertas da ciência e suas aplicações tecnológicas se inter-relacionam à dimensão social humana. Já no 3º semestre, é

oferecida a disciplina teórica “Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de artes e alfabetização estética”, para o mesmo curso.

Na ementa, podem ser destacados os trechos relacionados ao estudo e vivências de processos de criação e experiências na alfabetização estética; investigação, a partir das experiências vivenciadas no estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre como as crianças produzem e leem as linguagens das Artes – Visual, Musical, Teatral e da Dança, e as possibilidades de desenvolvimento estético. Mesmo que essa disciplina não tenha uma relação direta com audiovisual, ainda assim pode ser compreendida dentro das artes e da conexão com a fotografia, que é uma arte visual ligada ao audiovisual, como discutimos no primeiro capítulo.

No 6º semestre, o Mackenzie oferece a disciplina teórica “Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem”, sendo que essa está mais relacionada com a proposta da presente pesquisa. A ementa está assim redigida:

Estudo sobre o potencial pedagógico da comunicação mediada por tecnologia, enquanto recurso metodológico para articulação e desenvolvimento de competências digitais necessárias às práticas docentes contemporâneas. Reflexão sobre a apropriação das linguagens digitais enquanto possibilidade de mobilização das capacidades, atitudes e representação de saberes sobre a maneira de ensinar e aprender, a partir do uso de ferramentas digitais com o foco nos anos iniciais do ensino fundamental (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Mackenzie<sup>6</sup>).

Ou seja, é possível perceber, a partir das leituras realizadas, que há um foco maior em tecnologias ao final da formação do pedagogo no Mackenzie. Na contramão, inexistente qualquer tipo de especificidade curricular para abordar a linguagem audiovisual, o que demonstra algum alinhamento com a legislação descrita na seção anterior, onde observamos, especialmente na Lei N° 13.005, um incentivo à incorporação nos cursos de modernas tecnologias de informação e comunicação

Na Unifai, o curso de Pedagogia tem duração de 4 anos e oferece, no 4º semestre, a disciplina “Linguagem e tecnologia aplicada à educação”, sobre a qual é possível destacar na ementa a “Discussão crítica do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação e na prática docente”, algo outra vez alinhado com a legislação federal: “As novas práticas de comunicação mediatizadas pela comunicação e pela tecnologia digital e a construção do conhecimento na Era da

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[https://www.mackenzie.br/fileadmin/user\\_upload/ead\\_pedagogia\\_6a\\_Etapa.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/ead_pedagogia_6a_Etapa.pdf)>

Informação, bem como, os paradigmas relacionados ao uso de recursos tecnológicos no cotidiano escolar. Utilização do laboratório de informática para práticas e conhecimentos na área da informática”. Nessa disciplina a abordagem da tecnologia na educação é bastante presente e traz o interesse do curso de graduação em inserir seus alunos no ambiente tecnológico contemporâneo.

Já no 5° semestre, o curso oferece a matéria “Fundamentos e práticas pedagógicas orientadas de arte”, a qual sugere um estudo focado em artes

que expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da compreensão das linguagens. Aborda as Artes Visuais, o Teatro, a Música e a Dança como facilitadores da aprendizagem, possibilitando uma visão de mundo com respeito às diferenças e ao meio ambiente, favorecendo o entendimento da diversidade. Estimula o desenvolvimento dos aspectos afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, promovendo a interação e a comunicação social entre os educandos por meio da arte (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – UNIFAI).

Assim como a disciplina voltada para Artes oferecida no Mackenzie, a Unifai aborda aspectos da estética e da comunicação, informações de relevância para nosso estudo. No 8° semestre do curso, a Unifai oferece a disciplina “Laboratório de materiais pedagógicos e recursos tecnológicos”, na qual mais uma vez notamos a preocupação do curso em formar um pedagogo com capacitação em dominar o entendimento de tecnologias e afins, conforme as orientações do MEC. Assim, a ementa abrange

Estudos sobre o ensino híbrido. Análise nos aplicativos educacionais que potencializam a aprendizagem. Elaboração de Materiais Didáticos com Recursos Tecnológicos. Criando e Aplicando Soluções para Projetos em Gamificação e Ferramentas de Aprendizagem. Objetiva a experimentação destas ferramentas em proposta do próprio aluno. Estuda a elaboração de materiais didáticos e jogos em mídias digitais (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – UNIFAI).

A Unifai oferece duas disciplinas durante o curso de Pedagogia. No 2° semestre, é ofertada a disciplina de “Tecnologia da Informação”, sendo que a ementa abrange não só a tecnologia, mas também a comunicação, no qual

O aluno será capaz de analisar as implicações das diversas tecnologias da informação e comunicação na educação. Este estará

capacitado para utilizar os recursos pedagógicos de forma crítica e criativa, contribuindo para a discussão do uso das tecnologias educacionais na era da "sociedade do conhecimento" e para seleção de tantas informações que chegam aos professores e alunos com o advento e desenvolvimento dinâmico tecnológico. Serão desenvolvidas experiências práticas no laboratório de modo a vivenciar a relação entre a teoria e a prática das várias tecnologias da comunicação e informação como recurso pedagógico e de suporte ao professor atualizado e preocupado em reunir os conteúdos conceituais com a realidade dos seus alunos (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Uniíatalo, p.47).

No 3º semestre, é oferecida uma disciplina voltada às artes, denominada “FMP do ensino de artes”, sendo essa uma disciplina específica realizada no ateliê de artes visuais, que fornece aos alunos uma vivência com espaços e ambientes próprios, condizentes com as práticas em questão:

Trabalhar em ateliê permite ao aluno uma visão de experimentação, ainda que direcionada pelos professores de FMP de Artes, onde, ao fazer uso de diversos materiais – tintas, papéis, giz, lápis, pincéis entre outros, pode perceber a importância e a necessidade de exploração desses materiais para o desenvolvimento estético e sensível, enquanto elementos de integralidade na formação dos alunos (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Uniíatalo, p.52).

Além dessas três universidades acima citadas, analisamos a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade São Judas, porém não foi verificada nenhuma disciplina que tivesse alguma ligação com a temática dessa pesquisa, ou seja, não há matérias voltadas à comunicação, ao audiovisual ou, mais genericamente, à tecnologia. O que, inclusive, se afasta de algumas das citadas disposições do MEC e da nossa legislação.

Como consideração prévia, é possível constatar que nenhum dos cursos aqui compreendidos traz, diretamente, uma abordagem do uso do audiovisual em sala de aula, não atentando para a sua importância e possível relevância no ensino básico e médio nacional. O que produz uma formação deficitária dos docentes se quisermos propor o uso do audiovisual em sala segundo o “modelo dialógico ou transformador” discutido no nosso primeiro capítulo. Na seção subsequente, cotejaremos a análise documental realizada com as falas dos coordenadores dos cursos cujos Projetos Pedagógicos foram avaliados.

## 2.3 Análise das entrevistas com os coordenadores de curso

Os coordenadores de curso de cada instituição<sup>7</sup>, já mencionadas anteriormente, foram, inicialmente, abordados por e-mail e convidados para participar de nosso estudo. O principal objetivo desse contato próximo entre pesquisador e pessoas foi o de tentar perceber, para além dos documentos, o que de fato acontecia. Ademais, tal contato propiciaria a oportunidade de elaborar questionamentos pertinentes acerca da ausência da abordagem do audiovisual em cursos de formação de pedagogos.

Antes da realização das entrevistas e aproveitando sugestões dadas por ocasião do Exame de Qualificação do mestrando, elaborou-se um questionário semiestruturado com oito perguntas direcionadas ao tema proposto. O modelo semiestruturado foi o escolhido por permitir a livre expressão controlada, dentro de parâmetros desejados pelo pesquisador, que ainda assim davam alguma flexibilidade à condução das entrevistas, favorecendo-se “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152) a partir dos objetivos de pesquisa. Abaixo replicamos as perguntas elaboradas:

- 1 – Quais são, na sua visão, os principais desafios na formação do pedagogo neste início de século?
- 2 – Qual a linguagem mais explorada no ensino de crianças e adolescentes?
- 3 – Você acha que hoje é relevante incluir competências da área da comunicação na formação do pedagogo?
- 4 – Como você percebe o tratamento dado às linguagens audiovisuais no curso que você coordena?
- 5 – Como os futuros professores recebem ou desenvolvem atividades que envolvem audiovisual?

---

<sup>7</sup> Para preservar a identidade dos coordenadores, a partir desse momento apresentaremos apenas o nome das instituições.

6 – As novas tecnologias da comunicação, como as redes sociais digitais e os telefones celulares, estão sendo contempladas dentro das grades dos cursos de pedagogia? Se sim, como elas são abordadas na formação do pedagogo?

7 – Você conhece algum exemplo do uso do audiovisual em sala de aula, com crianças ou adolescentes, para a produção de conhecimento, isto é, não para a ilustração de algum conteúdo, mas sim para a criação de conteúdo?

8 – Hoje, no quadro docente do curso que você coordena, existe algum profissional da área de audiovisual? Em caso afirmativo, qual é a formação desta pessoa e como ela atua? Em caso negativo, você enxerga alguma relevância em ter alguém da área do audiovisual em seu quadro docente? Que tipo de contribuição este profissional poderia trazer para a formação do pedagogo?

As perguntas acima dispostas foram testadas com dois coordenadores de instituições não catalogadas entre as melhores de São Paulo, com o objetivo de efetuar eventuais alterações e, também, trazer confiança ao pesquisador para a operação desta etapa metodológica. Tal estudo piloto foi feito na primeira quinzena de janeiro, e não se verificou qualquer necessidade de reformulação das questões. O pesquisador deliberou, face as respostas por vezes longas, que a melhor solução seria gravar os encontros com os sujeitos respondentes. Os resultados obtidos são apresentados a seguir, organizados em quadros correspondentes a cada pergunta feita e a resposta de cada coordenador.

### **2.3.1 Análise dos quadros**

O primeiro quadro corresponde às respostas referentes à primeira pergunta: “Quais são, na sua visão, os principais desafios na formação do pedagogo neste início de século?”. Enquanto as coordenadoras da UNIFAI da São Judas atentaram para trabalhar com a diversidade e o respeito com o ser humano, o coordenador da Mackenzie trouxe a necessidade de o professor precisar ser formado para as novas dimensões da contemporaneidade e a coordenadora da Uniútilo também abordou o

desprendimento do pedagogo da formação que recebeu, para se adequar àquilo que a educação vai demandar nos próximos anos. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta. É importante dizer que a partir da “pergunta 8” há alguns espaços em branco nos quadros, pois nem todos os entrevistados responderam todas as perguntas feitas pelo pesquisador na última etapa da entrevista.

Pergunta Professores	<b>1) Principais desafios na formação do pedagogo neste século?</b>
<b>Mackenzie</b>	Os principais desafios são diferentes e são muitos, mas na área escola da educação básica, o professor precisa entender o aluno na contemporaneidade e suas necessidades, portanto, ele tem que ser formado para isso.
<b>Unifitalo</b>	É romper a formação que o pedagogo teve, a visão que teve de educação básica do que se espera da educação básica daqui para frente. Acho que os futuros pedagogos têm que se desprender do modelo que vivenciaram, quebrar a visão de educação porque o papel do professor nos próximos anos vai mudar muito. Tem que romper essa visão do professor tradicional que levava o conhecimento, o papel do professor não vai ser mais levar a informação, a informação hoje em dia ele vai achar em vários outros meios.
<b>UNIFAI</b>	Que o aluno entenda que a ação na sala de aula é fruto de um conhecimento conceitual adquirido, que deve ser adquirido na universidade. Um outro, acho que grande desafio que a gente tem na formação é a questão de trabalhar com a diversidade, e aí quando a gente fala diversidade seriam várias perspectivas da diversidade.
<b>São Judas</b>	O professor tem que ser reflexivo e tem que considerar o contexto social em que vive; tem que ter um olhar muito cuidadoso com as diversidades, de muito respeito e da promoção mesmo do aspecto humano.

**Quadro 1:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a primeira pergunta.

A segunda pergunta é: “Qual a linguagem mais explorada no ensino de crianças e adolescentes?”, e se destaca a resposta da coordenadora da UNIFAI, que traz o aluno digital, afirmando que os professores não abordam a linguagem principalmente presentes entre esse novo perfil de aluno contemporâneo. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta.

Pergunta Professores	<b>2) Linguagem mais explorada no ensino de crianças e adolescentes</b>
<b>Mackenzie</b>	A linguagem tem que ser adequada à realidade da criança, ao mesmo tempo, tem que ser trabalhado com uma linguagem que faça uma ligação com as gerações mais avançadas.
<b>Unifal</b>	A criança e o adolescente utilizam muito mais a fala e a escrita imitando a fala. A dificuldade que o aluno tem de interpretar um texto, da dificuldade que o aluno tem de ler porque, como não é a principal linguagem que ele utiliza, ele não utiliza mais a linguagem escrita. O próprio WhatsApp hoje em dia se usa muito mais áudio do que escrita, então se a linguagem no WhatsApp já é deficitária.
<b>UNIFAI</b>	Nosso aluno já é um aluno digital. As linguagens que os alunos vivem no dia a dia não são linguagens que nós aproveitamos, por exemplo, a própria linguagem das redes sociais. Os professores eu acredito que eles não exploram essas diferentes linguagens.
<b>São Judas</b>	São linguagens variadas. No ensino fundamental, essa variação de linguagens fica prejudicada por conta da visão mais racionalista de ensino, foca muito no raciocínio lógico e matemático. As múltiplas linguagens, da expressão corporal, da música, do teatro, ficam em segundo plano.

**Quadro 2:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a segunda pergunta.

A terceira pergunta é: “Você acha que hoje é relevante incluir competências da área de comunicação na formação do pedagogo?”, e a partir da interpretação de cada professor, todos concordam com a inclusão dessas competências, sendo que o coordenador da Mackenzie afirma que o professor tem que superar o medo das novas

tecnologias e usá-las a seu favor. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta:

Pergunta Professores	<b>3) Relevância da inclusão de competências da área de comunicação na formação do pedagogo</b>
<b>Mackenzie</b>	O professor tem que conhecer as novas tecnologias, e não pode ter medo delas, existem algumas pessoas que são receosas. Hoje, nós estamos falando de computadores, estamos falando de Google, estamos falando de Facebook, de WhatsApp, de Twitter, de tantas outras formas de obtenção de informações. Tem professor que não deixa usar o celular, o tablet ou o computador porque ele tem medo de ser confrontado, e isso é ruim porque ele leva insegurança ao aluno. O professor contemporâneo precisa saber que as novas tecnologias não vieram para tirar o emprego do professor.
<b>Unifitalo</b>	A competência da comunicação tem que ser um eixo na formação da maior parte dos profissionais, porque sem se comunicar você não consegue sair do lugar por vários meios, escrita, fala. Acho que é indispensável ter essa competência de comunicação na formação do pedagogo.
<b>UNIFAI</b>	Nós temos pouca valorização para algo que talvez pudesse potencializar a ação do pedagogo diante dessas novas tecnologias, por exemplo, o ensino híbrido, no ensino de didática, é muito insuficiente porque ele é um item dentro, um conteúdo dentro do plano.
<b>São Judas</b>	O aluno necessita de linguagens diferentes, de formas diferentes de expressão, então é absolutamente necessário que o pedagogo tenha essas competências.

**Quadro 3:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a terceira pergunta.

A quarta pergunta é: “Como você percebe o tratamento dado às linguagens audiovisuais no curso que você coordena?”, e a coordenadora da UNIFAI afirma que a tecnologia é um pouco desprezada, apesar da sua importância, enquanto a coordenadora da Unifitalo afirma que foi dada muita importância às tecnologias, já que

o professor lida com seres totalmente conectados. Já os coordenadores da Mackenzie e da São Judas se restringem ao uso de material audiovisual nas salas de aula, como a exibição de filmes e documentários que provoquem debates. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta.

Pergunta Professores	<b>4) Tratamento dado às linguagens audiovisuais no respectivo curso que coordena</b>
<b>Mackenzie</b>	Os nossos professores são todos muito receptivos às novas linguagens audiovisuais, as utilizam de maneira plena, nós não temos nenhum professor que se recusa, muito pelo contrário, todos demandam. As nossas salas de aula são equipadas com computador de mesa para o professor, um PowerPoint, um microfone, alto-falantes, quer dizer, o professor utiliza a linguagem audiovisual com os seus alunos com o conteúdo que ele julgar melhor.
<b>Unifal</b>	Tirar o giz da mão do futuro pedagogo, uma preocupação que nós tivemos foi inserir muita tecnologia, com esse olhar de que você vai lidar com um ser totalmente conectado, totalmente alinhado com as tecnologias, então foi dada muita importância.
<b>UNIFAI</b>	Eu não sei se falta essa relação pragmática desse conteúdo para os alunos perceberem a importância da inserção de disciplinas incluindo tecnologia, mas eu sinto que é uma disciplina que é um pouco desprezada.
<b>São Judas</b>	Não existe grande variedade no uso das tecnologias, elas têm sim disciplinas porque o curso é disciplinar, então elas têm disciplina de tecnologia educacional. Os professores usam esses recursos mais comuns e mais presentes, que seria o vídeo, passar trechos de filmes, documentários para provocar um debate. Acho ainda restrito, precisaria usar mais outras formas.

**Quadro 4:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a quarta pergunta.

A quinta pergunta é: “Como os futuros professores recebem ou desenvolvem atividades que envolvem o audiovisual?”, e o coordenador da Mackenzie afirma que hoje a recepção desse tipo de atividade é encarada com quase total naturalidade, pois a maior parte dos alunos têm acesso às tecnologias. A coordenadora da Uniíatalo afirma que o audiovisual ainda não foi totalmente incorporado à vida profissional das pessoas, sendo associado mais ao lazer; também afirma que não é preciso ser especialista em tecnologia para lidar com ela. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta.

Pergunta Professores	<b>5) Como os futuros professores recebem e desenvolvem atividades que envolvem o audiovisual</b>
<b>Mackenzie</b>	<p>Hoje os nossos alunos recebem isso com quase total naturalidade. Em torno de uns cinco, dez anos atrás, quando essas novas tecnologias começaram a ser utilizadas em sala de aula, alguns alunos se sentiram incomodados, por quê? Primero, nem todos tinham esses instrumentos acessíveis, eles tinham todo esse equipamento acessível dentro da universidade, saindo da universidade não tinham, alguns tinham, outros não. Então isso incomodava porque alguns colegas chegavam em casa e davam continuidade ao seu trabalho, outros colegas não. Hoje é quase, quase cem por cento o número de alunos que tem o básico nas suas casas. Na pior das hipóteses ele tem lá um celular que tem quase tudo o que um computador tem.</p>
<b>Uniíatalo</b>	<p>Num primeiro momento, os professores têm medo, acham que não são capazes, porque eu acho que ainda existe uma rotulação de que a pessoa que lida com isso tem que ser técnico nisso, e na verdade não é mais assim. Você não precisa ser um especialista em tecnologia para você lidar com o computador; acho que ainda as pessoas não incorporaram tanto o audiovisual na vida profissional. As pessoas associam o uso dessas tecnologias para lazer e menos para o lado profissional. Eu dou aula de tecnologia no curso de educação de pedagogia, e é muito claro quando você fala assim, mas porque você não usou isso que você usou no seu almoço do domingo para tirar foto e compartilhar com seus familiares, porque você não usou isso em sala de aula?</p>

<b>UNIFAI</b>	O que ainda falta e como eu sou professora de didática, eu dou aula disso, eu falo para eles “falta ainda dentro do planejamento do professor ele selecionar cenas que sejam impactantes para ele discutir determinados conceitos”, e montar um slide que tenha foto, que tenha texto, que tenha vídeo, que tenha as vezes até <i>gifs</i> para animar o aluno e dar uma risada, alguma coisa. Então acho que isso demanda planejamento, então acho que o problema do aluno as vezes em relação ao recurso do audiovisual é quando, ele reclama quando o professor não usa, mas ele também reclama quando o professor fica lendo.
<b>São Judas</b>	Os professores têm algumas discussões sobre isso, há disciplinas que tratam desta parte da linguagem, e nas disciplinas eles discutem um pouco essa questão do uso, por exemplo, dos vídeos hoje do Youtube. Eles fazem uma discussão disso como recurso pedagógico, uma ferramenta ou uma estratégia de ensino.

**Quadro 5:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a quinta pergunta.

A sexta pergunta é: “Como as redes sociais digitais e os telefones celulares estão sendo contemplados dentro das grades do curso de pedagogia?”, o coordenador da Mackenzie afirma que as redes sociais são um grande instrumento e a coordenadora da Unifal aborda o uso de diversos dispositivos, como o Google Drive, blogs e outros elementos como ferramenta de trabalho para desenvolver as disciplinas. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta.

Pergunta	<b>6) Inclusão de novas tecnologias da comunicação nas grades do curso de pedagogia</b>
<b>Mackenzie</b>	Eu, por exemplo, uso as redes sociais com os meus alunos, uso basicamente o Facebook e uso o WhatsApp. Embora isso não esteja oficialmente no nosso projeto pedagógico todos os nossos professores fazem uso dessas redes, com relação a disciplina especificamente, nós usamos uma plataforma Moodle, que é usada por muitas escolas até para o ensino à distância e para os nossos

	<p>cursos oferecidos em IAD. Nós temos o canal de informações e mensagens que funciona em tempo real. Hoje as redes sociais são um grande instrumento para todos nós.</p>
<b>União</b>	<p>Usamos esses recursos em várias disciplinas, o audiovisual, a rede, o celular, tudo foi usado de uma forma transversal no curso, por mais que tenha uma disciplina de tecnologia, a gente procurou trabalhar o Google Drive.</p> <p>Tivemos disciplina de língua portuguesa onde os alunos fizeram blog, então eles publicaram esse blog; tivemos disciplina de didática onde eles construíram um jogo usando a programação Scratch. A tecnologia é usada pelos professores como ferramenta de trabalho para desenvolver as disciplinas.</p>
<b>UNIFAI</b>	<p>Não, a gente usa o WhatsApp como forma de comunicação mesmo.</p>
<b>São Judas</b>	<p>Não são contemplados como elementos direcionados pela matriz, mas eles são usados como estratégia e como recurso. Há professores que usam por conta própria páginas criadas no Facebook, com a finalidade de apoio à área pedagógica, tem professor que usa o Ed Moodle né, que é um ambiente, tem professor que usa o Classroom, e usam outros recursos tecnológicos para colocar material, disponibilizar, ou para interagir com os alunos.</p>

**Quadro 6:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a sexta pergunta.

A sétima pergunta é: “Você conhece algum exemplo do uso do audiovisual em sala de aula com crianças ou adolescentes para a produção de conhecimentos, isto é, não para a ilustração de conteúdo, mas sim para a criação de conteúdo?”, e a coordenadora da São Judas se limita a afirmar que são exibidos documentários que provocam discussões em sala de aula. A coordenadora da UNIFAI diz que conheceu uma escola onde as crianças são estimuladas a desenvolver e vender projetos, não propriamente relacionados ao audiovisual. Já a coordenadora da União aborda o movimento *maker* e o desenvolvimento de projetos tecnológicos. O coordenador da Mackenzie diz que os professores precisam ser capacitados a utilizar tecnologias em sala de aula. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta.

Pergunta	<b>7) Exemplo do uso do audiovisual em sala de aula com crianças e adolescentes para a produção de conhecimentos</b>
Professores	
<b>Mackenzie</b>	Hoje são desenvolvidos jogos, são atividades lúdicas que são utilizadas também na educação infantil, também no ensino fundamental. Os professores precisam ser capacitados para isso porque eu não posso pegar essa tecnologia e falar para o meu professor “vire-se”, quer dizer, na pior das hipóteses eu tenho que dar a ele um tutorial.
<b>Unifal</b>	A programação de Scratch é um exemplo, tivemos vários jogos que foram feitos. Utilizamos Fablab, por exemplo, recursos de impressora 3D, dentro desse trabalho do movimento <i>maker</i> , a produção de alguns materiais não só de jogo. Os alunos construíram por meio de robótica, alunos de pedagogia fizeram isso para regar a horta da escola durante o período de férias, então de tempo em tempo haveria uma programação que soltaria água para as plantas não morrerem só porque todo mundo saiu de férias. Teve uma produção que foi muito além de conteúdo, foi de solucionar problemas detectados na escola. Houveram grupos que fizeram trabalhos no EJA, então eles iam no EJA e descobriam qual era o problema daquela turma específica e voltava para poder desenvolver uma solução. Essa solução podia ser um aplicativo, teve uma sala que fez um aplicativo em parceria até com os alunos de sistemas, eles fizeram um aplicativo no celular.
<b>UNIFAI</b>	Uma outra experiência que eu tive foi numa outra escola, na escola do Max que fica aqui na, na Chácara Klabin, eu participei de um processo seletivo lá e então foi uma experiência que eu vi que eles fizeram, que ele passou um vídeo, as crianças lá elas desenvolvem projetos, lá todo ensino deles é em cima de projetos, é uma escola bem assim, bem inovadora. E as crianças elas tem oportunidade de desenvolver o projeto, produzir um produto para que elas vendam para poder finalizar o projeto, elas precisam de verba e então elas vendem, comercializam, e elas, muitas vezes, tem interação via Skype com outros países.
<b>São Judas</b>	Há professores que usam um documentário para iniciar um debate, por exemplo, um debate que vai ter uma conclusão reflexiva sobre determinado assunto. Usar o enredo para trazer uma discussão.

**Quadro 7:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a sétima pergunta.

A oitava pergunta é: “Hoje no quadro docente do curso que você coordena existe algum profissional da área de audiovisual?”, e nenhum dos coordenadores afirmou que há docentes na área do audiovisual, se restringindo a alguns professores da área da tecnologia ou do jornalismo. O que é sintomático e confirma as informações obtidas na fase da análise documental. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta.

Pergunta Professores	<b>8) Existência de profissional da área do audiovisual no quadro docente coordenado pelo respectivo professor</b>
<b>Mackenzie</b>	Temos dois professores que trabalham com linguagem audiovisual e são formados na área de design. Temos professores que, embora não tenham formação acadêmica em nível de graduação, têm mestrado e/ou doutorado na área de linguagens. Todos os nossos cursos têm ciência, tecnologia e sociedade, e quem é que trabalha com esses alunos com esse componente curricular? Especialistas que transitam muito bem na área das diferentes ciências humanas e naturais, nas diferentes áreas da tecnologia, seja tecnologia da informação e comunicação, ou nas tecnologias industriais e outras. Porque esse aluno será professor amanhã e precisa atender essa necessidade.
<b>Unifal</b>	Tem um professor lá. Dá aula em pedagogia, deu aula de didática e também ajudou muito nessa parte da gravação dos IADs, de fazer vídeo, a própria disciplina de língua portuguesa, foi ele que montou, porque é jornalista e fez letras, então tem uma dupla formação.
<b>UNIFAI</b>	O professor Sergio Cirino, ele é o professor da disciplina das novas tecnologias. Não vou saber te falar se ele é uma pessoa que é da formação da comunicação, eu acho que não.
<b>São Judas</b>	Da área de audiovisual não, eu tenho um professor que é mais voltado ao TI, ele trabalha com a tecnologia educacional. Há professores formados em áreas parecidas, tem uma professora que é professora de libras, é formada em educação física, mas ela tem uma parte de formação na área de arte e então ela é professora de libras, ela trabalha com educação física adaptada, com alunos com necessidades, então fatalmente ela trabalha com linguagens diferenciadas, não audiovisual necessariamente.

**Quadro 8:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a oitava pergunta.

A primeira pergunta complementar à oitava é: “Você enxerga alguma relevância em ter alguém da área de audiovisual no seu quadro docente?”, e a coordenadora da São Judas concorda que seria interessante ter algum professor da área do audiovisual. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta.

Pergunta	<b>8 a) Relevância do profissional da área do audiovisual no quadro docente do respectivo curso</b>
Professores	
<b>Mackenzie</b>	<i>Não respondeu.</i>
<b>União</b>	<i>Não respondeu.</i>
<b>UNIFAI</b>	<i>Não respondeu.</i>
<b>São Judas</b>	Se houvesse uma pessoa que tivesse essa visão educativa, uma visão do uso mais pedagógico, educativo, reflexivo, seria interessante.

**Quadro 9:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a pergunta 8 a).

A segunda pergunta complementar à oitava é: “Que tipo de contribuição esse profissional poderia trazer para a formação do pedagogo?”, e a coordenadora da São Judas afirma que esse profissional poderia ampliar a visão de diferentes tipos de expressão. Abaixo estão descritos os trechos mais importantes como resposta a essa pergunta.

Pergunta	<b>8 b) Contribuição do profissional do audiovisual na formação do pedagogo</b>
Professores	
<b>Mackenzie</b>	<i>Não respondeu.</i>
<b>União</b>	Fizeram algumas oficinas para os alunos se saírem melhor na apresentação de TCC, como eles se apresentam numa reunião, alguns

	<p> cursos mais de oratória, voltando mais para esse lado do aluno aprender a se comunicar, a perder a timidez em sala.</p>
<b>UNIFAI</b>	<p><i>Não respondeu.</i></p>
<b>São Judas</b>	<p>Poderia ampliar a visão das diferentes formas de expressão, e isso ajuda a eliminar algumas barreiras como, por exemplo, ajuda a perceber melhor a questão da diversidade, a respeitar mais as pessoas nas suas diferenças porque quando você valoriza as várias expressões, você valoriza as várias culturas, as várias etnias.</p>

**Quadro 10:** Trechos das respostas de cada coordenador de curso para a pergunta 8 b).

## 2.4 Projeções de inserção do audiovisual nos cursos de Pedagogia

Com base nas disciplinas de cada curso aqui apresentadas e nas entrevistas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das quatro instituições de ensino aqui selecionadas, podemos notar algumas incoerências: uma vez que vídeos e materiais audiovisuais têm se tornado de uso cada vez mais intenso na contemporaneidade, seja pelas crianças e jovens estudantes, seja na sociedade de um modo geral, que consome mais entretenimento devido sua abundância e fácil acesso por *streaming*, vemos a necessidade crescente de o pedagogo abordar o audiovisual, que é uma extensão da vida do jovem estudante fora de sala de aula, para dentro das classes, uma vez que a criança e o jovem já estão acostumados e adaptados a essa linguagem.

A inserção desse tipo de material ou o ato de instigar o aluno a trabalhar com audiovisual e complementar ou agilizar seu aprendizado por meio dessa linguagem, visa trazer benefícios para ambos os lados: para o aluno, para o qual o interesse por assuntos diversos é ainda mais despertado pelo uso de uma linguagem familiar a ele em sala de aula; e para o professor e escola em geral, que tem no audiovisual uma ferramenta facilitadora, que atrai e fascina o aluno, auxiliando e agilizando o aprendizado, ou mesmo uma linguagem capaz de produzir conhecimento para além da escrita.

Desse modo, a partir dessa breve reflexão, a introdução do estudo aprofundado do audiovisual em cursos de nível superior em Pedagogia torna-se fundamental, se

compreendida a sociedade contemporânea na qual o uso da imagem em suas diversas manifestações é onipresente. René Gardies considera que uma das principais características da contemporaneidade é essa presença da imagem, como está exposto no trecho seguinte:

A nossa época é a do desenvolvimento da imagem. Esta invadiu a nossa vida quotidiana e desempenha nela um grande papel sob formas variadas: a imagem pode ser cinematográfica, fotográfica, pintada, televisiva ou digital. Além disso, o termo já não designa apenas objetos: tende cada vez mais a tornar-se sinônimo de representação (GARDIES, 2008, p. 120).

A imagem, como abordamos no “Capítulo 1”, é marca característica da sociedade atual e não é possível conceber a contemporaneidade sem a presença dela. Assim, é necessário admitir que ainda não é dada a devida atenção e importância à inserção do audiovisual nos cursos de Pedagogia das respectivas universidades, de modo que chegamos a um questionamento relevante a essa pesquisa: se o audiovisual é amplamente utilizado de diversas formas em salas de aula do ensino básico, por que ele não é estudado de maneira aprofundada nos cursos de Pedagogia, capacitando os professores a utilizar o material audiovisual da maneira mais eficiente?

Assim, com base em algumas respostas das entrevistas dos coordenadores dos cursos de Pedagogia, podemos chegar a mais questionamentos e a problemática aqui apresentada pode ser estendida e ampliada. O coordenador da Mackenzie trouxe uma questão que também deve ser considerada, ao afirmar que o professor tem que superar o medo das novas tecnologias e usá-las a seu favor, o que pode ser notado principalmente em gerações de professores que tiveram menos contato com a tecnologia durante sua carreira. O fato de o professor ter medo das tecnologias é um fator limitante para o uso das mesmas em sala de aula, de modo que a coordenadora da UNIFAI comenta sobre o aluno digital, afirmando que os professores não abordam a linguagem principalmente presente entre esse novo perfil de aluno contemporâneo.

Sob essa perspectiva, deve ocorrer uma adaptação principalmente por parte do docente para se adequar ao cenário contemporâneo e ao perfil do aluno que frequenta o ensino básico. Desse modo, o coordenador da Mackenzie afirma que os professores precisam ser capacitados a utilizar tecnologias em sala de aula. Assim, essa capacitação tem que ser efetiva, e tem que ocorrer durante algum momento da

formação do pedagogo, ou deve ser oferecida pela escola em que trabalha. Não pode ser ônus do docente.

Por outro lado, a coordenadora da Uniúta diz que não é preciso ser especialista em tecnologia para lidar com ela. De fato, o público em geral não compreende tecnicamente a tecnologia para utilizá-la, mas o próprio fato de estar sempre em contato com a mesma facilita e viabiliza seu uso, uma vez que acaba sendo parte de sua vida e cotidiano.

O mesmo pode ocorrer com o uso do audiovisual em sala de aula: não é necessário que o professor saiba tudo sobre as técnicas e tecnologias que envolvem o audiovisual, mas é importante que se saiba minimamente como manipular uma câmera de vídeo ou gravar vídeos com o celular, ou ainda fazer uma edição de gravações de áudio e vídeo, tecnologias que estão mais presentes e cada vez mais acessíveis. Quando o uso dessas tecnologias passa a fazer parte da rotina do professor e do aluno, ocorre uma familiaridade muito grande e rápida, e a manipulação técnica torna-se habitual: a produção de conteúdo audiovisual é apenas o resultado de todo o processo que pode virar rotina nas salas de aula. Além disso, mais importante que dominar a tecnologia *per se*, é entender a linguagem audiovisual, como ela produz sentidos, emoções, processos cognitivos, materializa saberes.

Portanto, aqui foram expostos diversos questionamentos que fundamentam justificativas para introduzir o estudo do audiovisual, hoje ausente, primeiramente nos cursos de Pedagogia da rede de ensino superior do país, para que sejam formados profissionais aptos a aplicar esse conteúdo para crianças, adolescentes e jovens que frequentam o ensino básico de escolas públicas e particulares. É possível concluir que a aplicação de métodos audiovisuais de ensino parte da formação do pedagogo, para então ser aplicada na formação do aluno, iniciativa educacional de grande relevância no cenário contemporâneo. Também se pode pensar que provavelmente os resultados obtidos, ainda que qualitativos, possam ser extrapolados a outras instituições, pois as quatro universidades selecionadas, ao serem avaliadas como as melhores de São Paulo, acabam servindo de modelo para outras universidades e faculdades, que consultam suas práticas para elaborar suas grades curriculares.

## CAPÍTULO 3

### **Panorama atual da inserção do ensino audiovisual: uma última análise**

Após olharmos para a formação de professores em quatro instituições de ensino bem avaliadas pelo Ministério da Educação e chegarmos a alguns possíveis caminhos para o aprimoramento do pedagogo durante o curso de graduação em pedagogia, nos direcionamos, agora, para o ensino de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas e privadas de São Paulo. Ainda que o professor não seja capacitado devidamente durante o ensino superior para aplicar novas metodologias e tecnologias de ensino, é necessário considerar iniciativas de implantação de aprendizagem inovadora em escolas da rede pública de São Paulo, que também assinalam para a necessidade de reformular a formação do pedagogo. Nesse âmbito, é preciso evocar novamente o significado de “aprendizagem” para essa esta pesquisa:

Aprender significa apropriar-se da informação segundo os conhecimentos que o aprendiz já possui e que estão sendo continuamente construídos. Ensinar deixa de ser o ato de transmitir informação e passa a ser o de criar ambientes de aprendizagem para que o aluno possa interagir com uma variedade de situações e problemas, auxiliando-o na interpretação dos mesmos para que consiga construir novos conhecimentos (VALENTE, 2002, p.84).

Dessa forma, fomos alertados por uma das entrevistadas citadas no capítulo anterior, a coordenadora da UNIFAI, sobre o desenvolvimento de iniciativas públicas para a implantação de novos métodos de aprendizagem, incluindo a incorporação de novas disciplinas e temáticas, principalmente voltadas à tecnologia. Isso significa afirmar que talvez o poder público esteja entendendo a importância de sistematizar e oficializar o uso do audiovisual no ensino.

O documento que pretende viabilizar essa iniciativa foi elaborado este ano pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, denominado “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade”, voltado principalmente para o ensino fundamental e que propõe a aprendizagem a partir da exploração de novas tecnologias. Criado com o objetivo de apresentar possibilidade de trabalho para professores e professoras, ampliando seu poder criativo e suas ferramentas de trabalho em sala de aula. Muito

mais do que propor soluções, as respectivas orientações didáticas objetivam indicar caminhos que subsidiem a atuação dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com foco em práticas pedagógicas envolvendo o uso de Tecnologias, atribuindo destaque sempre ao aluno, que deixa de ser o receptor de informações, e passa a ser o autor e produtor, como é descrito a seguir.

O Currículo da Cidade, ao propor metodologias ativas para o ensino com as TPA, aponta a necessidade de se privilegiar os sujeitos das aprendizagens. Isso significa dizer que os estudantes não serão meros espectadores ou receptores de informações e orientações; antes, autores, colaboradores, produtores e atribuidores de novos significados e sentidos aos conhecimentos que circulam na sociedade e que são didatizados no ambiente escolar (Orientações didáticas do currículo da cidade: Tecnologias para Aprendizagem, 2019, p.37).

O Currículo da Cidade é composto por uma coleção de Orientações Didáticas por área e por componente curricular: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências Naturais) e Ciências Humanas (Geografia e História), Tecnologia para Aprendizagem. Cada volume compreende discussões orientadoras do 1º ao 9º ano. A área aqui abordada é da Tecnologia para Aprendizagem.

Assim, os documentos orientadores fazem parte de uma coleção que comporá a formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, à medida que apresenta discussões importantes para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ganhem vida e passem a ser uma realidade possível na ação docente (Orientações didáticas do currículo da cidade: Tecnologias para Aprendizagem, 2019, p.05).

A proposta de abordagem de tecnologias, instigando o conhecimento técnico e seus usos, é uma aproximação inovadora no âmbito da educação nacional, sendo que a iniciativa se concentra em São Paulo. Com destaque para as novas tecnologias e seus usos nas atividades mais habituais do cotidiano e nas várias formas de comunicação e expressão da sociedade, a inclusão desse documento e de uma breve análise torna-se essencial para esta pesquisa. O Currículo da Cidade de Tecnologias para a Aprendizagem está direcionado para três eixos norteadores: programação, letramento digital e TIC (tecnologia da informação e comunicação). A seguir, estão detalhados os direcionamentos desses eixos (Orientações didáticas do currículo da

cidade: Tecnologias para Aprendizagem, 2019, p.12-13):

**Programação:** a intencionalidade da compreensão da lógica do pensamento computacional e do desenvolvimento da linguagem de programação como possibilidades de expressão e participação na sociedade.

**Letramento Digital:** a interação responsável, ética e crítica nos meios tecnológicos, envolvendo as práticas sociais.

**TIC:** a utilização dos recursos digitais disponíveis com a finalidade de informar e comunicar socialmente.



**Figura 1:** Três eixos norteadores do Currículo da Cidade de Tecnologias para Aprendizagem<sup>8</sup>.

É possível considerar, com a análise dos respectivos três eixos, que as orientações didáticas voltadas às Tecnologias para aprendizagem estão direcionadas predominantemente para computação, programação, robótica, linguagens midiáticas, tecnologia da informação e outras tecnologias, sem destaque stricto sensu para a abordagem do audiovisual ou do vídeo. Apesar disso, em breves trechos desse documento, é possível considerar a inserção do vídeo na aprendizagem, como logo será demonstrado.

Ao dar autonomia para o aluno, é necessário que as propostas de ensino, introduzidas pelos professores, estejam em contato direto com o cotidiano ou das

<sup>8</sup> Figura extraída das Orientações didáticas do currículo da cidade: Tecnologias para Aprendizagem, 2019, p.13.

vivências dos estudantes. A introdução do estudo de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) permite ao aluno ampliar seu repertório, que vai além da sua posição como consumidor. Os conhecimentos agregados ao aluno pelo contato com as TIC

Permitem a interação, especialmente na etapa final, quando os estudantes podem organizar suas descobertas fazendo uso de gráficos, tabelas, produzindo vídeos, aplicativos e utilizando-se da linguagem de programação, tanto para produção de um produto como para sua apresentação. Os estudantes orgulham-se de seus produtos que podem ser objetos de exposições públicas e de trocas vivas do conhecimento entre classes ou escolas (Orientações didáticas do currículo da cidade: Tecnologias para Aprendizagem, 2019, p.38).

Sem focalizar no estudo do audiovisual, as Orientações Didáticas abordam uma técnica de realização de vídeo de sua possível aplicação em sala de aula, que é o *stop motion*. O *stop motion* é uma técnica para produção de vídeos de animação a partir da junção de fotografias sequenciais, quadro a quadro, dando a sensação de animação. Compreende-se que essa técnica foi incluída nas Orientações Didáticas devido à facilidade com que vídeos podem ser produzidos e aos procedimentos didáticos que envolvem diversos processos na produção de animação a partir dessa técnica.

O planejamento de uma atividade com stop motion pode ser feito considerando as premissas da lógica do pensamento computacional, o que permite aos estudantes refletirem sobre como se dá a organização das ideias e seu sequenciamento para desenvolvimento de projetos os mais variados (Orientações didáticas do currículo da cidade: Tecnologias para Aprendizagem, 2019, p.64).

As Orientações Didáticas, além de incentivarem a produção de animações em *stop motion*, fazem uma breve descrição de como pode funcionar o processo de produção e realização do vídeo, a partir dos seguintes tópicos (Orientações didáticas do currículo da cidade: Tecnologias para Aprendizagem, 2019, p.64-65):

- Projetar os recursos e os equipamentos necessários para fotografia e/ ou filmagem;
- Selecionar o programa de edição que utilizará, essa escolha é fundamental para planejar os outros recursos necessários para filmagem. Hoje contamos com inúmeros aplicativos para *tablets* e *smartphones* que permitem a captura de imagens e montagem dos

- vídeos diretamente nos equipamentos;
- Definir e planejar com os estudantes as etapas para a elaboração do roteiro, produção de cenário e personagens dos vídeos;
  - Realizar a montagem de cenários e o registro dos quadros;
  - Fazer a edição das fotos, utilizando programas de edição de vídeos para o efeito de animação;
  - Publicitar as produções realizadas.

Visualizar o incentivo investido na educação sob a perspectiva da abordagem de novos métodos e metodologias de ensino, pode ser considerado um grande passo a caminho de maiores ampliações no ensino e aprendizagem no país. Ainda que os alunos tenham receptividade e interesse por temáticas atuais, principalmente por serem voltadas à tecnologia e a campos antes não explorados pelo ensino tradicional, é ressaltada a necessidade de capacitação do professor, seja na sua formação superior, seja numa educação continuada, que habilitará o docente a trabalhar em sala de aula de forma a transmitir o conteúdo da maneira mais adequada e a interagir com o uso de novas tecnologias com o perfil de aluno da contemporaneidade. Esse aluno demanda novos conteúdos e tem capacidade de internalizá-los e tornar-se um ser agente cômico, não apenas receptor de informações, mas atuante e produtor de conteúdo, já habilitado desde o ensino fundamental e médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, algumas questões e hipóteses iniciais dispersas foram traçadas, e os direcionamentos se adequaram conforme a pesquisa assumiu novos caminhos, sobretudo a partir do Exame de Qualificação, realizado em dezembro de 2018, quando então as duas avaliadoras, Marli dos Santos e Maria Ogécia Drigo, fizeram importantes contribuições para o resultado aqui apresentado. Dentre esses novos questionamentos e angulações extraídos da Qualificação, surgiu uma pergunta de pesquisa mais clara, que deu início às primeiras orientações desta dissertação de mestrado: “De que modo os pedagogos estão sendo formados para utilizarem a linguagem audiovisual em sala de aula?” Acerca dessa indagação, traçamos a hipótese principal, transcrita na “Introdução”, de que a formação do pedagogo para trabalhar a linguagem audiovisual ou inexistente, ou incide prioritariamente na perspectiva do audiovisual como ilustração de conteúdos, e não como processo comunicacional através do qual se pode refletir e construir conhecimento. O que parece ter sido confirmado.

Pode-se dizer, agora, que o audiovisual tem a tendência de ser abordado mais como “técnica”, “equipamentos tecnológicos” ou “aparelhos”, e menos como linguagem e conhecimento, ponto de maior pertinência desse trabalho. Este modo de tratar o audiovisual deve ser criticamente questionado, uma vez que nos cabe a função de transformar essa perspectiva, responsável por rebaixar uma linguagem complexa, repleta de especificidades, a apenas um campo onde procedimentos técnicos devem ser executados, sem maiores problematizações e reflexões. Necessita-se colocar ênfase na Área da Comunicação, em que se sobressai uma grande variedade de linguagens, criatividade e novidades tecnológicas que a todo tempo permitem o aprimoramento do conteúdo ou mesmo sua produção de modo antes inimaginável, conformada por outros paradigmas que não o texto verbal. Sobre isto, a seguir, são apresentadas algumas considerações acerca dos resultados alcançados em cada capítulo.

O “Capítulo 1”, sob o título *Interfaces entre comunicação, educação e a linguagem audiovisual*, é o capítulo introdutório do trabalho, no qual são abordados temas essenciais ao desenvolvimento da pesquisa, como o surgimento e implantação do audiovisual socialmente e os vieses da educação no cenário contemporâneo. O “Capítulo 2”, sob o título *Uma investigação sobre a incorporação do audiovisual por*

*quatro cursos de pedagogia da cidade de São Paulo*, foi estruturado para comportar a parte prática da pesquisa, que abrange pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, aplicadas a coordenadores de cursos de Pedagogia, posteriormente analisadas. Assim, abrange a temática proposta e alcança seu objetivo principal, de verificar a estrutura da graduação de pedagogos, deficiente com relação à abrangência do audiovisual nos respectivos cursos do ensino superior. O “Capítulo 3”, sob o título *Panorama atual da inserção do ensino audiovisual*, aborda, essencialmente, perspectivas contemporâneas de ensino a partir de uma proposta específica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Concluímos que o audiovisual ainda é um território esquecido pela educação nacional, seja no ensino básico ou no superior.

Porém, acreditamos e defendemos o contrário. Como já foi exposto no decorrer dessa pesquisa, o audiovisual deve ser abordado na educação da maneira mais ampla o possível, uma vez que está presente na vida de muitos indivíduos e é uma linguagem complexa, capaz de ser empregada na produção de conhecimento, como fazem cineastas, videastas, jornalistas, youtubers... Então, se vivemos numa sociedade em que o audiovisual se faz presente quase em tempo integral, ele deve ser obrigatoriamente estudado em seus próprios termos, numa abordagem sempre crítica, reflexiva, no decorrer da trajetória do estudante, no ensino primário, fundamental, médio e superior.

A partir, das considerações e, principalmente, dos resultados alcançados no segundo capítulo da pesquisa, conclui-se que a pergunta de pesquisa previamente formulada, “De que modo os pedagogos estão sendo formados para utilizarem a linguagem audiovisual em sala de aula?”, já foi respondida e justificada por diversas vezes ao longo desses três capítulos. Para finalizar nosso pensamento acerca do tema abordado, defendemos a continuidade de novos estudos e pesquisas acerca desse tema, e a disseminação das reflexões aqui propostas. Mesmo que em todas as instituições tenhamos verificado a deficiência do uso e do ensino do e a partir do audiovisual, vislumbramos uma tendência de que novos panoramas, como o que abre este capítulo final, estão sendo traçados, e que apontam para caminhos promissores e novos patamares da educação em nosso país, a partir de uma interface profunda com a Comunicação Social.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BECKER, Beatriz. **Televisão e novas mídias**: repensando o papel das audiências nos telejornais. E-COMPÓS (BRASÍLIA), v. 17, p. 1-16, 2014.

BONETTI, Marcelo. **As imagens em movimento e sua contribuição para o ensino das ciências físicas no Brasil - 1800 a 1960**. Doutorado em Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia) Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 2013.

BÓRIO, Pâmela Monique Cardoso. **Prosumer**: o novo protagonista da comunicação. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 26/05/2019

BRASIL. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 26/05/2019.

CARVALHO DA ROCHA, Ana Luiza; ECKERT, Cornelia. Antropologia em outras linguagens: Considerações para uma etnografia hipertextual. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (Online), v. 31, p. 71, 2016. Casa do Psicólogo, 2002. P.15-37. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente\\_JoseArmando\\_LD.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_LD.pdf)>. Acesso: 07 agosto 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEL-VECHIO, Roberta; TSCHÁ, G. **Cinema em Cena**: Múltiplas Possibilidades de Consumo de um Filme. In: X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2009, Blumenau. Anais eletrônico do X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2009. p. 01-15.

DURAN, Érika Rodrigues Simões. **A linguagem da animação como Instrumental de ensino**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes e Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro: PUC Rio, 2010.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991

FANTIN, Monica. **Cinema e imaginário infantil**: a mediação entre o visível e o invisível. Educação e Realidade, v. 34, p. 205-223, 2009.

FRANCO, Marília da Silva. **Escola audiovisual**. Tese de Doutorado em Comunicação. São Paulo: ECA/USP, 1987.

GARDIES, René. **Compreender o cinema e as imagens**. Lisboa: Texto & Grafia, 2008. 286p.

IBGE. PNAD Contínua TIC 2017: **Internet chega a três em cada quatro domicílios do país**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>>. Acesso: 25 de maio de 2019.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)**. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

MACHADO, Arlindo. **A Arte do Vídeo**. 3ª Ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1995.

MACHADO, Arlindo. **A Televisão levada a sério**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. **Uma Educação do Olho**: As imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. *Cad. CEDES*[online]. 2001, vol.21, n.54, pp.28-40. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200004)>. Acesso: 08 julho 2019.

MORETTI, S. L. A.; ZUCCO, F. D. ; GINESI, E. . **A emergência do prosumer na audiência doméstica de produtos audiovisuais em são paulo?**. Sp. Razón Y Palabra, V. 88, P. 180-193, 2015.

ORTIZ, J.; BUENO, M. L. . **Cultura audiovisual e arte contemporânea**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n.3, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca. **A universidade e o mundo da comunicação**: análise das práticas audiovisuais das universidades brasileiras. Tese de doutorado em comunicação. São Paulo: ECA/USP, 1994.

RIZZO JUNIOR, S. A. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013.

\_\_\_\_\_. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2007

SANTOS, M. **Para uma abordagem sistêmica da comunicação visual: cognição, psique, tecnocultura**. São Paulo: Plêiade, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

**Orientações didáticas do currículo da cidade:** Tecnologias para Aprendizagem – 2.ed. – São Paulo : SME/ COPED, 2019. 104p.

SUPERINTERESSANTE. **Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental, diz estudo.** Disponível em: <<https://super.abril.com.br/sociedade/instagram-e-a-rede-social-mais-prejudicial-a-saude-mental/>>. Acesso em 02 de maio de 2019.

THERBORN, Göran. **The ideology of power and the power of ideology.** London: Verso, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J.A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. (Ed.) **Tecnologia no ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.