



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOÃO ANTONIO DE LIMA SANTOS

AUDIOVISUAIS COMO TECNOLOGIAS: significados na prática docente

Caruaru

2019

JOÃO ANTONIO DE LIMA SANTOS

AUDIOVISUAIS COMO TECNOLOGIAS: significados na prática docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Rita Sartore

Caruaru

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S237a Santos, João Antonio de Lima.
Audiovisuais como tecnologias: significados na prática docente. / João Antonio de Lima Santos. - 2019.
37 f.: 30 cm.

Orientadora: Anna Rita Sartore
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2019.
Inclui Referências.

1. Recursos audiovisuais – Caruaru (PE). 2. Tecnologia – Caruaru (PE). 3. Prática de ensino – Caruaru (PE). I. Sartore, Anna Rita (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-292)

JOÃO ANTONIO DE LIMA SANTOS

AUDIOVISUAIS COMO TECNOLOGIAS: significados na prática docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 10/12/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Anna Rita Sartore (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Me. Joane Santos do Nascimento (Examinadora Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Me. Emanuelle de Souza Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui minha gratidão

à Vida por me permitir, por diversos fatores, chegar até esse momento;

à minha mãe Edriane, minha primeira educadora, protetora, defensora, que me acompanha e me apoia em todos os meus passos;

à todas professoras e a todos professores, que contribuíram com a minha formação, especialmente à minha orientadora e tutora Anna Sartore, fundamental para o direcionamento desse trabalho e uma professora inspiradora;

à minha família, incluso seres humanos e animais, *Ohana*;

às minhas amigas e aos meus amigos que me deram forças e proporcionaram momentos divertidos, *Hakuna Matata*;

e a todas/os que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para minha construção pessoal e acadêmica, *Carpe diem*.

João Antonio de Lima Santos

RESUMO

Este trabalho visa à discussão das significações dos audiovisuais, enquanto tecnologias, para a prática docente analisadas a partir de discursos de professores/as. Com o objetivo de compreender como as/os professoras/es significam o uso de tecnologias audiovisuais no exercício da prática docente tomamos como base os dispositivos teóricos de Moran (1995; 2000), Feenberg (2003) e Duarte e Alegria (2008). A partir da análise de discurso, aportada em Pêcheux (2012) e Orlandi (2010), enquanto dispositivo analítico, buscou-se a identificar os audiovisuais presentes na prática docente, conhecer as metodologias e analisar as concepções significadas pelas/os professoras/es no processo de ensino aprendizagem. Para isso, foram os sujeitos da pesquisa quatro docentes e o campo duas escolas municipais da cidade de Caruaru, Pernambuco que utilizavam tecnologias audiovisuais nas aulas. Diante do que foi visto, compreendemos que há um consenso quando se trata de que as tecnologias digitais e audiovisuais são consideradas importantes recursos para a aula e que os docentes utilizam os audiovisuais como meio para a realização de outros objetivos ligados ao currículo formal. Porém, há um afastamento entre o diálogo de ideias e o potencial crítico dos audiovisuais quando o foco da prática docente se volta para uma única leitura, que parte ou é guiado pelo docente, ou quando eles são meros instrumentos para o trabalho com outro tipo de linguagem.

Palavras-chave: Audiovisual. Tecnologias. Prática docente.

ABSTRACT

This research aims to discuss about the audiovisual significance as technologies through teaching methods from teachers discourse analysis, based on ideas such as Moran's, audiovisual education (1995; 2000), Feenberg's philosophy of technology (2003), and Duarte and Alegria's framework for cinema and education (2008). The purpose of understanding how teachers have signified the audiovisual method in class could lead this research to identify the usual tools, methods and meanings related to audiovisuals teaching purposes. The discourses analysis, based on Pêcheux's (2012) and Orlandi's (2010) studies, focused on the meanings of four teachers from two municipal schools who were analyzed within whose methods audiovisuals were being used. Therefore, this research has brought to light aspects of a common consent which reveals the relevance of audiovisual by educational means and for the school curriculum, but also the distance between the teacher-centered method at managing the class for his/her own standard ideas and the different views brought by students which hinders the critical potential the audiovisual could enhance or when they endeavor mere instrumental actions aiming at other kinds of languages work.

Keywords: Audiovisual. Technologies. Teaching method.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	DISPOSITIVOS TEÓRICOS	12
3	PERCURSO METODOLÓGICO	15
4	OS SENTIDOS LIGADOS ÀS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS	17
4.1	TECNOLOGIA E SEUS SIGNIFICADOS	17
4.2	LINGUAGENS AUDIOVISUAIS COMO TECNOLOGIAS	21
5	OS AUDIOVISUAIS NA PRÁTICA DOCENTE	25
5.1	METODOLOGIAS DE USO DOS AUDIOVISUAIS	25
5.2	SIGNIFICADOS DOS AUDIOVISUAIS SOBRE A APRENDIZAGEM	29
6	CONCLUSÕES POSSÍVEIS	34
	REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Desde que as experiências de articulação de som e imagens em movimento começaram a mostrar resultados se direcionando para o que hoje entendemos como produções audiovisuais, elas começaram a fazer parte do cotidiano das pessoas de tantas formas diferentes que a todo momento estamos tendo contato através de publicidades, vídeos, mídias sociais, serviços de *streamings*... Sendo assim, podemos perceber os audiovisuais como elementos representativos de/para as relações pessoais, sociais e culturais. Logo, também exerce significado no campo educativo, desde que a educação está presente em todos os âmbitos sociais.

Considerando a aprendizagem como processo em movimento com a realidade e na dinâmica do cotidiano, entendemos que os conhecimentos aprendidos na escola não se dissociam da educação que se insere em um âmbito global, já que, o sujeito “se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico social, a partir do contato do indivíduo com sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento.” (MORAES, 1997, p. 66).

Desse modo, a educação formal, do espaço escolar, se estrutura a partir das relações entre pessoas, enquanto sujeitos sociais, e se reveste de constantes desafios, visto que a realidade está sempre em transformação. Logo, é indispensável uma contínua resignificação das práticas educativas e, nesse caso, especificamente, de práticas pedagógicas que conformem as ações didáticas aos elementos da aprendizagem recorrentes da realidade. Na aula, esse desafio se vincula à prática docente, pois “a práxis social constitui o elemento básico da aula” (ROMANOVSKI; MARTINS, 2008, p. 183), e esta diz muito do quanto essa aprendizagem se torna mais (ou menos) significativa, ou seja, o quanto da realidade conhecida é refletida nos conhecimentos trazidos na aula.

Entre pensadores da educação, como Paulo Freire (1998), Ausubel (1980), Moreira (1999), têm sido discutido a superação da aprendizagem mecânica e da transmissão superficial do conhecimento por uma aprendizagem que leve em conta práticas inovadoras, crítico reflexivas e que proporcionem a construção do saber, em conjunto por entrelaces de diferentes visões de mundos, culturas e experiências. Para isso, os métodos que unem as tecnologias digitais à aprendizagem significativa podem vir a se tornar agentes propulsores de práticas inovadoras, a partir de sua capacidade de ampliação do conhecimento, facilidade ao acesso às informações e de oferecer variadas possibilidades de experiências didáticas.

Partindo dessas vivências e indagações, nos direcionamos à investigação dos estudos publicados nas produções de trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho 16, que aborda Educação e Comunicação. A partir disso, percebemos que os trabalhos que se aproximavam com a temática de tecnologias audiovisuais na prática docente ou que tratavam da compreensão de docentes sobre o assunto, se referiam aos audiovisuais como: estímulo para a reflexão; mídia de formação ideológica; e ferramenta para trabalho pedagógico ou hospitalar, seja ela de forma positiva ou algo que ainda precisa de formação com os profissionais docentes.¹

Do levantamento feito, mostraram-se mais relevantes os trabalhos que apresentavam o trato dos conceitos, das significações e da prática docente para com as tecnologias audiovisuais, por meio dos quais tivemos acesso às várias discussões teóricas. Ainda, destacamos que a quantidade relativamente reduzida de trabalhos disponíveis com foco no uso do audiovisual na educação formal, que não trate somente de cinema, indica que é importante seguir pesquisando o tema.

Muitas das tecnologias digitais, concentrando, neste trabalho, a atenção aos audiovisuais, já fazem parte do cotidiano das/os alunas/os de maneira habitual. Com isso, o modo naturalizado de uso, sem uma reflexão do seu potencial educativo, chega ao ponto, como lembra Moran, (2000, p. 36) de criar-se uma ideia de audiovisuais como instrumentos exclusivamente para entretenimento, isentos de aprendizagem. A dicotomia entre lazer e educação predomina de tal forma que há uma descrença no meio educativo da capacidade dos audiovisuais serem utilizados na sua prática enquanto “na cabeça dos alunos, significa descanso e não ‘aula’” (*idem*).

Partindo do entendimento que os audiovisuais, sobretudo o cinema, trazem muitas possibilidades para a educação e a prática docente foi despertado o nosso interesse de discutir sobre como é vista a prática educativa utilizando mídias audiovisuais. Essa aproximação entre os audiovisuais e a educação partiu da percepção, enquanto educando e em conjunto com outros discursos que tiveram efeito sobre o meu próprio, de que os audiovisuais podem tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

¹ Destacamos os trabalhos: “Aprender cinema no hospital: experiências e deslocamentos com os adultos, a infância e a docência” de Fernanda Omelczuk; “A mídia audiovisual educativa: uma pequena história brasileira”, de Rondon Marques Rosa; “Nem inimiga, nem aliada: percepções sobre a mídia na prática docente” de Sandra de Fátima Pereira Tosta e Ivna Sá dos Santos e o pôster “As crianças e suas narrativas audiovisuais: uma pesquisa em processo”, de Renata Gazé, como mais relevantes para este artigo.

Além disso, a experiência acadêmica, como licenciando em Pedagogia, permitiu a reflexão sobre a aprendizagem ao compreender que a educação não se limita ao contexto escolar, dadas as possibilidades constatadas através de disciplinas que abordavam organização da aula, didática e prática docente. O interesse se solidificou com a vivência, enquanto bolsista, com o Programa de Educação Tutorial (MEC/SESu), com foco na perspectiva da infoinclusão, fortalecendo a inquietação por compreender o lugar das Tecnologias Digitais e de Comunicação (TDICs) na sociedade através de estudos, trabalhos de pesquisa e ensino.

Então surge o questionamento sobre a condição da significação do/a professor/a interferir na prática docente considerando as maneiras de utilizar os audiovisuais como tecnologias para as aulas. Partimos do pressuposto que a partir da visão sobre e da relação, com os audiovisuais, sustentadas pelas/os professoras/as, é possível resultar uma prática docente que favoreça a aprendizagem significativa.

Pensando nesse sentido, trazer o foco do olhar para o docente revela a importância de destacar essas indagações, que ecoam no caminho da investigação de suas significações, a respeito do uso de audiovisuais como tecnologias de mediação pedagógica, presentes na aprendizagem.

Por conseguinte, o presente artigo parte da síntese das algumas inquietações que se mostraram relevantes no curso da licenciatura em Pedagogia e, a partir disso, apresentamos a seguinte questão problema como propulsora da investigação: **Como os audiovisuais são significados, enquanto tecnologias, pelas/os professoras/es na prática docente?**

Se o olhar para os audiovisuais demonstra uma articulação com a maneira como a prática docente é realizada e concebida a aprendizagem das/os educandas/os, a contribuição da questão em destaque se dá pelo fato de abordar as significações que se mostram mais positivas para o trato da educação e investir em formações docentes continuadas, já que, as tecnologias digitais e audiovisuais se renovam, demandando novos olhares para as aprendizagem desenvolvidas nos espaços educativos. Assim, para a condução da pesquisa adotamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Compreender como as/os professoras/es significam o uso de tecnologias audiovisuais no exercício da prática docente.

Objetivos Específicos:

- Identificar os tipos de linguagens audiovisuais utilizados na prática docente;
- Conhecer as metodologias de uso dos audiovisuais como tecnologias no desenvolvimento da aula;
- Analisar as concepções sustentadas pelas/os professoras/es sobre a utilidade dos audiovisuais no processo de ensino aprendizagem.

Desse modo, este trabalho se divide nas seguintes discussões: primeiro são discutidas as principais concepções teóricas que sustentam as temáticas envoltas no texto, o que entendemos por aula, prática docente, audiovisual, tecnologia linguagem audiovisual e aprendizagem significativa. Após isso, discorreremos sobre o percurso metodológico a partir da Análise de Discurso e suas contribuições para este trabalho. Em seguida discutimos os sentidos ligados às tecnologias audiovisuais, contextualizando os significados construídos pelos sujeitos de discurso a partir de elementos elencados. Ainda, pontuamos as metodologias identificadas e os significados voltados aos audiovisuais envoltos na prática docente. Por fim, trazemos nossas considerações possíveis através deste trabalho e as principais contribuições para o âmbito educativo e acadêmico.

2 DISPOSITIVOS TEÓRICOS

Na vivência das práticas educativas, a aula é uma projeção vívida do processo de formação, da dinâmica do ensino aprendizagem, de ser professor/a (ou mestre) e ser aluno/a (ou aprendiz). Durante muito tempo, a concepção de aula se voltou apenas para o que transcorria em um determinado espaço físico ou ao ato de transmitir o conhecimento do/a professor/a ao/à(s) aluno/a(s). No entanto, esse significado além de caracterizar uma visão simplista do processo educativo, também se torna superficial pelos elementos desconsiderados durante esse processo como o tempo, os meios e as tecnologias, as intencionalidades, os sujeitos e as muitas possibilidades de espaços para o desenvolvimento da aprendizagem. “Hoje, entendemos por aula um espaço e tempo determinados. Esse tempo e esse espaço serão cada vez mais flexíveis.” (MORAN, 2000, p. 58).

A aula no ato da formação é o momento em que podemos partilhar formas de compreender o mundo onde vivemos, dessa forma:

A aula é um fenômeno cultural, cuja sociabilidade promovida em seu interior adquire especificidade pelo seu teor intencional, sistemático, organizado e formalizado, que tem como objeto a educação que, por sua vez, envolve-se com a inserção cultural, e pela sua participação do processo civilizatório. (ARAÚJO, 2008, p. 65-66)

É ainda na aula que os diversos saberes são intermediados, isso demanda a responsabilidade da reflexão e do papel profissional e pedagógico das/os professoras sobre as disposições das práticas que serão concebidas para o melhor aproveitamento dos elementos dinamizados no espaço-tempo da aula. A dimensão dessas ações se concentra na prática docente, cuja função é o de promover o sentido da associação ensino-aprendizagem, concretizando-o

A prática docente é um trabalho que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo. (FRANCO, 2009, p. 26)

Por esse motivo, entendemos como a prática docente é relevante para a prática pedagógica, que se incumbe de entender a importância social da educação no contexto da formação. Nesse viés, nos aproximamos da concepção de Franco (2009, p. 13) quando parte do pressuposto que a prática docente está comportada em um tempo histórico e é também uma

prática social que expressa sua essência pela práxis docente, sendo uma “expressão do saber pedagógico”.

Tratamos da prática docente por identificarmos que a partir dela se constituem, no movimento de ensino aprendizagem, os elementos que serão recursos didáticos e entendendo que essa reflexão e tomada de decisão, a práxis docente, dizem muito dos significados estabelecidos pelo/a professor/a para a dinâmica da aula. No processo de desenvolver as mais diversas linguagens no espaço tempo da aula “tem sido requerido do professor articular o trabalho escolar com as tecnologias da informática, do cinema e da televisão, sob o argumento de que as formas de ensinar hoje já não se justificam, estão obsoletas” (SILVA, 2008, p. 35).

Delimitando aqui o interesse pela linguagem audiovisual como tecnologia educacional presente (ou ausente) na prática docente, nos amparamos no conceito primordial de que o audiovisual “como a própria palavra expressa, é feita da junção de elementos de duas naturezas: os sonoros e os visuais.” (COUTINHO, 2006, p. 16). Com isso, investigaremos os audiovisuais que entram no campo da significação das/os professoras/es sobre a prática docente, tais quais: filmes (longa metragem, documentários, animações, *live actions*, curta metragens...), programas de televisão (*cartoons* de animação, desenhos animados, edutainment, comerciais, novelas, séries, *talk shows*, programa infantil...), vídeos da Internet (videoclipes, videoaulas, tutoriais, *vlogs*...), dentre outros.

O audiovisual, como tecnologia para a aprendizagem, possibilita momentos de reflexão sobre o tratamento com os conhecimentos trazidos pela linguagem. A teoria crítica da filosofia da tecnologia, explicada por Feenberg (2003)², define que o significado da tecnologia é conjugado tanto a uma preferência, entre os vários usos possíveis de um meio, quanto aos valores incorporados propriamente no seu uso ou na sua linguagem. Considerando esse movimento na educação, a partir das estruturas e intenções docentes e da aptidão das/os alunas/os, se possibilita um lócus de significados, sejam eles válidos para a vida do sujeito discente ou não, considerando o respectivo histórico formativo e a posição social. Dessa forma, temos a tecnologia “não simplesmente como ferramentas, mas estruturas para modos de vida” (*ibid*, p. 10).

Enquanto linguagem, o audiovisual faz parte dos meios de comunicação, e estes se mostram expressivamente presentes nos conteúdos trabalhados na educação formal, pois de maneira interdependente, as transformações sociais, as expressões culturais, o movimento

² Feenberg (2003) aborda a tecnologia diante de 4 dimensões filosóficas: determinismo, instrumentalismo, substantivismo e teoria crítica, a partir das significações dado à ela no contexto social.

histórico, a narração da realidade, a imersão na fantasia e todos acontecimentos decorrentes do cotidiano são conhecimentos pronunciados e imprimem significados aos receptores. Por conseguinte, “a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial do mundo” (MORAN, 2000, p. 39).

Nessa estrutura, o conhecimento prévio conjugado à um novo que se apresenta no movimento de imagens e sons de outras realidades e de outras vivências, permite a constituição de novas aprendizagens. Esse é o conceito de aprendizagem significativa, abordado por Ausubel (1980, p. 32), quando “as novas informações podem ser relacionadas a(s) ideia(s) básica(s) relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno”, desse modo, o conhecimento se mostra mais pertinente e interessante à/ao aluna/o.

No entanto, é conveniente segundo Masetto (2000), direcionar os audiovisuais pelos saberes da prática docente visando às intencionalidades do/a professor/a sobre a aprendizagem. Quando as intenções são evidenciadas na prática docente de maneira coerente, o desenvolvimento da aprendizagem é evidenciado, pois

não se trata mais de privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, mais convencionais ou mais modernos, que é usada para transmissão de informações, conhecimentos, experiências ou técnicas. As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. (*ibid*, p. 133)

Esse direcionamento é o que faz da linguagem audiovisual ser uma tecnologia na prática docente. Diante de tantos significados realizáveis em outros aspectos: linguagem estética, midiática ou até mesmo enquanto produção cultural, centramos nossa atenção às intenções sobre as técnicas e os instrumentos para estruturas de modos de vida sociais, precisamente, para a educação formal na sala de aula.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A partir do levantamento de referências teóricas no trato de audiovisuais no âmbito educativo, pudemos construir um caminho metodológico, conhecendo uma parcela do que a literatura tem investigado e usando dessas informações para estruturar instrumentos capazes de nos guiar pelos significados no discurso de professores. Para isto, nos ancoramos nas contribuições trazidas pelos seguintes teóricos: Feenberg (2003) com a filosofia da tecnologia; Moran (1995; 2000) que aborda as tecnologias audiovisuais e mediação pedagógica; Duarte e Alegria (2008) que discutem cinema e educação.

Para análise das informações coletadas nos propomos a utilizar a Análise de Discurso (AD), entendendo que “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2010, p. 15). A interpretação seguirá a referência da linha francesa de análise de discurso cujo propósito, segundo Pêcheux (2012), é de compreender o sentido produzido naquele contexto, enquanto uma fala formada em um lugar social e intercruzada por outros dizeres.

Considerando os audiovisuais como linguagem, sistema de compartilhamento e sociabilidade de ideias, construído por e pelos sujeitos de discursos e permeado de sentidos, temos seus elementos como propriamente um meio de significação. Por meio dos audiovisuais, os sujeitos de discurso também configuram o discurso de outros sujeitos, estes que com o seu olhar fizeram um recorte de uma realidade com sua visão de mundo, em um determinado tempo e espaço sócio histórico. Os efeitos de sentidos gerados se articulam entre os significados dos sujeitos produtores dos audiovisuais e a intenção pedagógica para o contexto imediato, neste caso em discussão, a sala de aula.

Por sua vez, a AD, como dispositivo de interpretação visa à compreensão de como os objetos simbólicos produzem sentidos em um contexto de significados (ORLANDI, 2010). Por entendermos que as significações da prática docente e as interpretações delas, buscadas na investigação, são fenômenos de natureza intrínseca à sua constituição e das relações humanas e sociais, tomamos como contexto imediato sujeitos que atuam em um espaço formal escolar no qual se disponha de dispositivos eletrônicos digitais capazes de reproduzir audiovisuais (vídeo projetor, data show, aparelho de TV, DVD player, laboratório de informática...).

Para alcançar nossos objetivos, utilizamo-nos de instrumentos de coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada individual às/aos professoras/es, entendendo que esses instrumentos nos poderiam fornecer dados para a identificação dos audiovisuais presentes, bem

como para entendermos a significação dada pelas/os professoras/es para as tecnologias audiovisuais na prática docente e no processo de ensino aprendizagem, considerando o lugar e o espaço das pessoas envolvidas. O espaço de atuação desses sujeitos docentes, nessa pesquisa, se concentra em duas escolas municipais de Caruaru, na mesma cidade onde se localiza a instituição federal de ensino superior na qual esta pesquisa foi desenvolvida, a Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste.

Os critérios de seleção desses sujeitos docentes foram: atuarem no espaço formal do contexto imediato citado anteriormente, ou seja, que tivessem um mínimo de aparelhos para reprodução de audiovisuais; atuassem em escolas da rede municipal e nos anos finais do Ensino Fundamental; utilizassem audiovisuais nas aulas; e lecionassem diferentes campos de conhecimentos, a fim de termos uma visão de uso dos audiovisuais em diversas disciplinas.

Com isso, tomamos três professoras e um professor como sujeitos de discurso, aqui tratados pelos codinomes de representações fictícias de professores a partir de diferentes gêneros audiovisuais: professora Annalise³, professor Mark⁴, professora Xavier⁵ e professora Helena⁶. A professora Annalise é formada em Administração, está cursando Letras e leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Religião. O professor Mark é formado em Licenciatura em Pedagogia, está cursando Letras, tem vários cursos na área de Informática e Tecnologias e leciona as disciplinas de Ciências, Geografia e Informática. A professora Xavier é formada em Licenciatura em Química e leciona as disciplinas de Matemática, Ciências e Informática. A professora Helena é formada em Letras com habilitação na área de Espanhol e leciona a disciplina de Língua Portuguesa.

A partir da seleção do que consideramos significativo para o discurso desses docentes em torno do uso dos audiovisuais, analisamos as entrevistas e articulamos com os dispositivos teóricos, tanto para sustentação das ideias explicitadas pelas teorias trazidas como base epistemológica quanto para dialogar com os dizeres dinamizados pelos sujeitos, consistindo no dispositivo analítico da pesquisa.

³ Annalise Keating é professora de Direito na série de televisão americana *How to Get Away With Murder* (2014-presente).

⁴ Mark Thackeray é um professor em uma escola secundária de Londres no filme britânico *Ao Mestre com Carinho* (*To Sir, With Love*, 1967).

⁵ Charles Xavier é um professor e fundador da escola para crianças com habilidades especiais no desenho animado americano *X-Men*.

⁶ Helena Fernandes/Fernández é uma professora do Ensino Fundamental na telenovela mexicana *Carrusel* (1989-1990) e na adaptada telenovela brasileira *Carrossel* (2012-2013).

4 OS SENTIDOS LIGADOS ÀS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS

4.1 TECNOLOGIA E SEUS SIGNIFICADOS

Partindo da ideia inicial de que buscamos investigar, a saber: os sentidos que emergem de discursos de professores sobre os audiovisuais como tecnologias, apresentamos aqui o que esses sujeitos entendem por “tecnologia”. Para contextualizar, trazemos uma breve síntese a partir de Feenberg (2003), apresentando uma perspectiva histórica do termo moderno tecnologia que se associa à palavra *techné*, originada nas línguas ocidentais, significada como o conhecimento que se desprende a partir de objetivos, propósitos e significados acionados para criação de artefatos. É o fazer sobre a natureza.

Esse autor defende ainda que essa ideia se modificou conforme o tempo, já que, hoje em dia, tecnologia não é sinônimo de técnica. Ela passa a não representar mais as ideias e a essência das coisas, e sim produto ou instrumento. Como vemos no sentido trazido pela professora Annalise:

tudo que o ser humano criou é uma tecnologia né? Só que atualmente quando a gente pensa em tecnologia a gente pensa mais nas Tecnologias Digitais, então seja o computador, enfim. (Professora Annalise)

A certa insegurança expressa pelo pedido de confirmação “né?” reforça que, apesar de que a professora tenha o conhecimento sobre outro sentido da palavra “tecnologia”, não há uma afirmação precisa quando o diz. Isso pode ter sido influenciado pela construção de uma “homogeneidade lógica” no discurso que “condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsa” (PÊCHEUX, 2012, p. 32). Uma homogeneidade lógica de que tecnologia se relaciona somente às tecnologias digitais. Dito de outra forma, a professora Annalise não entende tecnologia somente como tecnologias digitais, mesmo sabendo que esse é o sentido que predomina historicamente e socialmente.

Além disso, a professora só consegue apresentar um exemplo dessa categoria, “computador”, quebrando a fala que expressa, a princípio, um efeito de eleição de vários termos coordenados exemplificativos e dando o efeito de sentido de que, para ela, o computador é o principal recurso tecnológico digital. De acordo com Orlandi (2010), efeitos de sentidos são parte da linguagem a partir de sujeitos que dizem e, ao dizerem, exercem múltiplos e variados processos de identificação, argumentação, subjetivação e construção da realidade.

Além desse sentido, ela também traz o sentido da ação dos seres humanos na modificação do meio natural. Logo, retornamos ao contexto sócio-histórico do que se define como técnicas e do sentido de tecnologia a partir de que

Uma análise do desenvolvimento tecnológico baseada em aspectos filogenéticos e evolutivos da espécie humana coloca em destaque o processo histórico e dialético entre modificação da natureza/modificação de si mesmo, envolvido na produção de instrumentos e técnicas pelo homem. (CAMPOS e CAMPOS, 2015, p. 127)

A resignificação dada aos instrumentos das tecnologias modernas pelo termo “tecnologia” modifica e é modificada de acordo com as mudanças culturais e sócio históricas emergidas no século XX e com o avanço tecnológico dos meios: midiáticos (com os primeiros filmes silenciosos), audiovisuais (com a junção do áudio no cinema e a televisão no fim da década de 20) e digitais (com a Revolução Digital no fim dos anos 50), vão paulatinamente se cristalizando no cotidiano social como tecnologias.

Esse é um acontecimento que, de acordo com Achard (2007) desloca os sentidos associados ao sistema de regulação, perturbando a memória. “Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2007, p. 50). Nesse caso, o conceito de tecnologia que era ligado às ideias, passa a representar os instrumentos e depois, resignificado, passa a representar alguns desses instrumentos: os digitais.

A incidência cada vez mais pregnante das realidades tecnoeconômicas sobre todos os aspectos da vida social, e também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigam-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nosso tempo. (LÉVY, 2004, p. 4)

Levando em conta como é relevante essa percepção, traremos em análise os sentidos ligados aos termos “tecnologias” e “audiovisuais” com os sujeitos da pesquisa, considerando como o contexto cultural e a historicidade se difunde como fator influente nessa compreensão. Percebemos esse aspecto mais voltado para o acesso às tecnologias digitais no discurso da professora Xavier que faz uma afirmação (a gente sabe) e a reformula (mas também) usando uma amostra a partir de um critério condicional (mas se):

Então, a gente sabe que o acesso à tecnologia tá muito forte hoje em dia, os alunos eles podem, mas também tem uns que não podem, mas se a gente for considerar de

fato os que podem, eu acho que é até uma ferramenta que pode auxiliar.
(Professora Xavier)

Isso pode indicar um efeito de intradiscursos, ou seja, a formulação de ideias em constante processo de embates de significações, “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2010, p. 33). Partindo também dos interdiscursos, “o já dito” (*idem*), em curso de que “o acesso à tecnologia está muito forte hoje em dia” e que “nem todos os alunos podem” ter acesso a ela. Julgando pelo uso do verbo “poder”, o contexto aqui levantado é o da condição social dos estudantes. Já na fala da professora Annalise, essa comparação varia de acordo com a etapa do ano em que estejam cursando ou faixa etária:

Nem todo mundo tem acesso, com os 9º ano tenho certeza todo mundo ali tem acesso, agora de 6º ano às vezes não tem, então tem muitos ali que tem o celular da mãe, mas têm um certo acesso se eles correrem atrás eles conseguem, geralmente não é um perditivo. [?] (Professora Annalise)

Apesar de diferentes opiniões sobre o acesso, é consenso entre as professoras e o professor que aparelhos de reprodução de mídia e aparelhos digitais são essenciais no ambiente escolar. Durante as falas, foi possível identificar, a partir de “outros modos de dizer o mesmo” (ORLANDI, 2010, p. 54), que os recursos tecnológicos digitais utilizados em aulas são o projetor multimídia e computadores. As professoras Annalise e Helena destacam que, apesar de equipada, a escola não tem um número de aparelhos suficientes para todo o corpo docente:

Mas só que eu gosto bastante de usar isso porque na minha escola é um projetor pra todo mundo, então eu não posso ficar o tempo todo com aquilo dali. (Professora Annalise)

Seria interessante que em todas as salas tivesse um projetor para cada turma, porque assim você não precisaria perder o tempo da aula tendo que instalar os aparelhos. (Professora Helena)

Direcionando o olhar para as tecnologias audiovisuais, ao perguntarmos que tipos de recursos tecnológicos eram utilizados, obtivemos respostas que apresentavam tanto recursos materiais: canetão, giz, quadro, caderno, folha, livro didático..., quanto recursos de mídia como vídeos, músicas, imagens. A partir dessas respostas, utilizamos o termo dito pelos sujeitos para constatar o significado dado àquele recurso audiovisual citado, abaixo estão essas concepções:

Um vídeo ele une imagem e som. (Professora Annalise)

Vídeo é tudo aquilo que contém imagem e som. Imagem é todos os recursos da linguagem não verbal e som com os recursos da linguagem verbal. (Professora Helena)

Audiovisual eu entendo um recurso que utilize imagem e também som pra poder dar interatividade pro aluno. (Professor Mark)

Eu acho que pode ser tanto um recurso de áudio como um recurso de vídeo ou um recurso de áudio e vídeo. (Professora Xavier)

Nos três primeiros discursos há ocorrências dos termos “som” e “imagem”. A incerteza, pronunciada pelo “eu acho” dito pela professora Xavier não a impede de sintetizar o que a mesma entende pelo conhecimento desprendido. Então, se guia na formulação de sentidos a partir da memória discursiva, por conceitos ouvidos em outros tempos e por outros sujeitos, para construir uma definição de algo que se evidencia pelos sentidos regularizados na língua. “As ‘coisas-a-saber’ coexistem assim, com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’” (PÊCHEUX, 2012, p. 105).

A definição aqui explicitada se expõe a um deslocamento da língua, que é quando o sentido “escorrega, deriva para outros sentidos [ou] para outras posições” (ORLANDI, 2010, p. 53). O conectivo “ou” dito pela professora Xavier sugere uma alternativa. Uma das possibilidades por ela trazida é a de que vídeo é diferente de áudio e vídeo. Podemos perceber, nesse discurso, um deslocamento de sentidos no lugar da falta. Pêcheux explica que há níveis lógicos no espaço discursivo, entre eles que “um mesmo objeto X não pode ter a ver ao mesmo tempo com a propriedade P e a propriedade não-P” (2012, p. 31). Em outras palavras, a professora manifesta um deslize de sentido, pela estrutura da língua, representando a concepção por uma contradição “um recurso de vídeo ou um recurso de áudio e vídeo”.

A este sentido escapa a regularidade que o vídeo em si pode ser um audiovisual se estiver articulado com áudio. No entanto, sem o áudio, como os filmes do primeiro cinema que eram mudos⁷, não podem ser considerados dentro da linguagem audiovisual, já que não têm o recurso sonoro e, portanto, causam outro tipo de relação. Trataremos melhor do recurso vídeo a seguir. Essa confusão é muito comum nos dizeres recorrentes, como explicita Coutinho (2006, p. 22) “a idéia [sic] de audiovisual se confunde, muitas vezes, com a idéia [sic] de mídia que os inclui. Mundo moderno é também um mundo midiático e midiaticizado”.

⁷ Nas primeiras projeções, não dispúnhamos de legendas nem de som, apenas de imagens em movimento para contar as histórias. As reações da plateia eram as mais diversas – confusão, medo, curiosidade – diante desse novo conhecimento. (FABRIS, 2008, p. 118)

4.2 LINGUAGENS AUDIOVISUAIS COMO TECNOLOGIAS

Procuramos identificar os tipos de linguagens audiovisuais que esses docentes utilizam em sua prática a partir dos tipos de mídias trazidos nos seus discursos. A começar com os vídeos, que foram expressamente evidenciados principalmente pela plataforma Youtube⁸.

Normalmente a gente usa vídeos do Youtube, normalmente os professores baixam vídeo e tal, como pode também ser filme, sendo que uma coisa que também eu tenho utilizado muito é vídeos pequenos. (Professora Xavier)

De acordo com Moran (1995, p. 1) “o vídeo explora também, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais” e essa é uma das vantagens exemplificada no dito:

Eu vejo que os vídeos eles contribuem porque tem um aspecto visual atrelado ao auditivo. Então a gente já sabe que cada um tem, um é mais cinestésico outra é mais auditivo outra mais visual. Então assim, a gente sabe que os alunos eles têm formas de aprender diferentes. Então, você colocando um vídeo, você vai abarcando outras formas de aprender de vários alunos. (Professora Annalise)

Nesse discurso, temos uma “repetição formal” abordado por Orlandi (2010, p. 54) como outro modo de dizer o mesmo, que estabelece uma posição discursiva evidenciada por uma paráfrase. “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer.” (*ibid*, p. 36). Quando a professora aponta que existem estudantes com diferentes tipos de aprendizagem “um é mais cinestésico outra é mais auditivo outra mais visual”, ela está trazendo o modelo VAK de aprendizagem⁹, implicando o favorecimento dos estudantes com essas habilidades e, ao mesmo tempo, construindo uma oposição à ideia trazida antes que os vídeos “tem um aspecto visual atrelado ao auditivo”, quando exclui qual a contribuição que há nos vídeos para os estudantes cinestésicos. A partir disso, a professora revela um sentido ideológico pelo discurso, como Pêcheux (2012, p. 57) discorre que através

⁸ Por isso, procuramos identificar os tipos de linguagens audiovisuais que esses docentes utilizam em sua prática a partir dos tipos de mídias trazidos nos seus discursos. A começar com os vídeos, que foram expressamente evidenciados principalmente pela plataforma Youtube.

⁹ O modelo VAK de aprendizagem foi desenvolvido por psicologistas na década de 20 para classificar as maneiras como cada pessoa aprendem dividindo os aprendizes em visuais, auditivos ou cinestésicos. Essa teoria vem sendo discutida recorrentemente pelos atuais pesquisadores da área de aprendizagem como insuficiente para abranger os múltiplos entrelaces de modos de aprendizagem e a importância da autorreflexão nesse processo.

das descrições regulares de montagens discursivas de detectam momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posições como efeitos de identificação assumidos e não negados.

Dentre os gêneros de vídeos citados explicitamente, identificamos: videocliques, entrevistas e animações e, a partir da descrição do formato ou das características desses vídeos, de maneira implícita: desenhos animados, tutoriais e videoaulas. Dentre esses tipos de linguagens ainda incluímos aqui os trechos de filmes que, conseqüentemente, são vídeos. “Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações.” (FABRIS, 2008, p. 118).

A professora Helena ainda especifica que utiliza o gênero de filme documentário em suas aulas. De acordo com Duarte e Alegria (2008) todo filme é um filme documentário desde que reflète um momento histórico social e cultural, e conceitua que os filmes documentários não-fictícios são essenciais para o redirecionamento do olhar no processo educacional para a solução de problemas sociais de sua época.

Além desses, também foram citados os jogos, pelo professor Mark e a professora Xavier, e conteúdo midiático inserido em apresentações de slides pelas professoras Annalise e Helena. Um ponto interessante a explicitar é que não foi mencionado nenhum gênero audiovisual televisivo ou de serviço *streaming* como seriados e *reality shows*, por exemplo. A saber que, cotidianamente são consumidos como produtos de mídia e isso supõe um valor educativo abrangente, porém, parecem invisibilizados no espaço formal. Em relação à televisão, Machado (2000) trata que apesar de sua imensa massa de material audiovisual e contribuição para outras áreas como o cinema, educação política e cultural, ela não é levada à sério e tratá-la de maneira valorativa não é uma tarefa fácil.

No discurso da professora Annalise podemos notar que ela considera a tecnologia enquanto um recurso (controlável) importante, mas não é prioridade:

Eu acho que o indispensável mesmo é mais do que ter a tecnologia, o recurso ali, é o professor saber como usar aquele recurso com os alunos na sala de aula (Professora Annalise).

Por isso, discorreremos das informações trazidas pelos sujeitos para conhecer as metodologias de uso dos audiovisuais no desenvolvimento da aula. A começar com as etapas pontuadas pelo professor Mark que, pela desenvoltura na resposta, sem apresentar muitos resquícios de incerteza ou pausas artificiais, tomamos como algo do seu cotidiano em que já esteja tão habituado que se torna natural falar sobre ou, como Orlandi (2010, p. 39) afirma “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”, algo que antecipou e que pensou que isso fosse o que se esperava que por ele fosse dito daquela maneira. Eis as etapas:

A seleção, depois a triagem do vídeo, a redução dele, porque ele não pode ter mais do que vinte minutos ou menos porque também os alunos, eles perdem... aí eu acredito que eles perdem o interesse pelo vídeo, pelo conteúdo, quando passa desse tempo, então a gente tem esse cuidado de fazer a triagem e a seleção do conteúdo, também porque às vezes pode ter alguma coisa imprópria, a gente utiliza que dessa forma aqui. Depois da reprodução a gente utiliza seminários, a gente pede pra os alunos produzirem um texto, depois passar pra cartolina fazer uma ap... um seminário em grupo. (Professor Mark)

Vemos que as razões atribuídas às ações da prática docente aqui são mais voltadas para o conteúdo do vídeo e o tipo de valores passado através dos audiovisuais, nesse sentido Feenberg (1991, p. 7) disserta que “a tecnologia está sempre impregnada de valores. A característica, entretanto, dessa impregnação reside numa qualidade surpreendente da tecnologia moderna: a ilusão de neutralidade criada pelos instrumentos e artefatos.” Essa ideia concorda com Lévy (2004, p. 119), quando discursa que

Os "valores" são contingentes em um sentido muito profundo, já que estão ligados às estabilizações provisórias de múltiplos dispositivos materiais e organizacionais, necessariamente suscetíveis de serem reinterpretados, capturados e abandonados por uma infinidade de protagonistas

Diferentemente do professor Mark, a professora Xavier utiliza a mesma estratégia de fragmentar o audiovisual, mas para concentrar sua atenção a um elemento ligado às suas intencionalidades com a aula.

Uma coisa que a gente tem usado muito são fragmentos de vídeo, por exemplo, eu tenho um filme grande, mas aí não é tudo que me interessa, então eu posso fazer um recorte, mostrar só aquela parte que é o que vai me interessar. (Professora Xavier)

Outra característica presente são as etapas progressivamente orquestrada pelo professor Mark e que, ao final, traz a produção de uma linguagem escrita/visual. Essa etapa pós-reprodução do audiovisual pode tanto ser um complemento ao trabalho com o audiovisual quanto o centro dos objetivos como é expresso no discurso da professora Helena:

*o documentário mostrava a dura realidade das pessoas que comem lixo e, a partir desse documentário, a gente fez uma produção de redação com base nesse tema.
(Professora Helena)*

Nesse caso, percebemos que a professora Helena cita a tecnologia audiovisual ressaltando sua linguagem como meio para sua prática posterior consolidada junto à linguagem escrita. Nessa questão, Moran (1995, p. 3) diferencia as habilidades desprendidas em cada uma dessas linguagens:

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

Pela fruição de sua fala, julgamos que é uma prática docente habitual da professora Helena colocar as ações didáticas de forma gradual, partindo do engajamento e da exploração visual do assunto por meio do audiovisual, nesse caso citado: o documentário, para ativar os conhecimentos visando ao propósito final: a criação de uma redação ou de qualquer outro gênero textual. Em relação a isso, Duarte (2002, p. 20) faz uma crítica aos meios educacionais que “ainda vêm *[sic]* o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito”.

5 OS AUDIOVISUAIS NA PRÁTICA DOCENTE

5.1 METODOLOGIAS DE USO DOS AUDIOVISUAIS

Bem como discurremos anteriormente, a aula é um fenômeno repleto de intencionalidades, docentes e discentes, e objetivos ligados à práxis concernente a aprendizagem da/o aluna/o desde a preparação até o momento da aula. Por conseguinte, evidenciando essas intencionalidades nas falas dos sujeitos categorizamo-las em: a) para contemplar um conteúdo do currículo a ser visto; b) para internalizar ou ilustrar um conteúdo do currículo que foi visto; c) para contextualizar; e d) para reflexão crítica.

Eu planejo o uso desse recurso como eu normalmente planejo as minhas aulas eu vou pensando “os alunos têm que aprender isso isso e aquilo, se eles tem que aprender isso isso e aquilo, quais são as maneiras que eu posso fazer que vão fazer com que ele vá compreender melhor aquele conteúdo que eu tô procurando passar ali?” E aí eu vou elencando as coisas e de repente surge a ideia “o vídeo vai ser interessante”, “será que vai ter algum vídeo que realmente vai contemplar isso?”, “o que eu tô querendo ver?” e vai. (Professora Annalise)

Ao descrever sobre seu planejamento, a professora Annalise traz representações de seus pensamentos enquanto explica como organiza as ações da aula de maneira a expressar quais são suas preocupações naquele momento, no seu papel de docente, frente ao desafio da aula e como, a partir delas, ela pensa em um recurso, uma tecnologia. Com essa ideia podemos associar essa ação ao conceito dos organizadores prévios que “são materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si, introduzidos em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade.” (MOREIRA, 1999, p. 11)

Vemos que no discurso da professora o vídeo é mais um suporte para o conteúdo trabalhado, assim como para o professor Mark, a partir do mesmo significado de atender a um conteúdo com a tecnologia audiovisual dinamizada na aula:

Eu gosto de pesquisar através do tema da aula e poder interagir com eles utilizando recursos audiovisual. No critério da aula, no conteúdo baseado na BNCC, tem que tá tudo interligado. (Professor Mark)

Trazendo as expressões “critério da aula”, “conteúdo baseado na BNCC¹⁰” e “tudo interligado” em destaque, que remetem à prática docente, além de caracterizarem sentidos ligados às ações do professor trazem também como ele assume a sua metodologia que, ditas de outras maneiras por outros sujeitos docentes mas com o mesmo sentido, intrinsecamente abordam a preocupação com o currículo formal ligados aos blocos de conteúdos organizados para o tempo da aula. Esses sentidos são repetidos

porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 2012, p. 54).

Como podemos perceber o mesmo sentido no discurso da professora Helena, com a frase “e a gente é quem escolhe como vai abordar”, transmite esse sentido do papel docente reforçado pela tomada de escolha, mas ainda assim sujeito a “aí dentro desse currículo”.

Tem um currículo da Educação Básica com base na BNCC, aí dentro desse currículo estão lá elencados os conteúdos e a gente é quem escolhe como vai abordar esses conteúdos em sala de aula. (Professora Helena)

Essa é uma relação trazida por Orlandi ao tratar do sujeito e da sua forma histórica “é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso” (ORLANDI, 2010, p. 50). Visto isso, se entende que há uma autonomia na forma de delinear a metodologia da aula pelo/as professor/as.

Nesse sentido exposto, a prática docente expressa pelo professor Mark se traça com os sentidos que Moran (1995, p. 4) categoriza como “Vídeo como conteúdo de ensino” que basicamente é quando o professor ou a professora utiliza o vídeo que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta. Invertendo-se a ordem das ações, temos o “Vídeo como ilustração” (*idem*) quando ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Essa prática é mais abordada no discurso da professora Annalise:

Às vezes eu pego e ... me mostrei pra eles, falei quem era, por exemplo, Botticelli, Leonardo da Vinci falei sobre o Renascimento mas aí depois eu pego e mostro um

¹⁰ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

vídeo ou mostro as suas imagens “a gente cês tão vendo aquelas características que eu passei pra vocês antes?” (Professora Annalise)

Para mais, consideramos aqui um recurso como instrumento que, apesar de seu potencial visual, não considera o contexto do saber provindo das/os alunas/os. Duarte (2002) defende que por trás de um “receptor” existe um sujeito social dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s), que interage, de forma ativa, na produção de significados das mensagens. Considerar esse contexto e construir junto com ele um diálogo com os audiovisuais se torna algo encorajador, principalmente quando parte da curiosidade dos alunos, como é pontuada na fala da professora Xavier:

Normalmente quando eu vou preparar uma aula eu tento ver, por exemplo, um tema. Então, se o filme ou o vídeo parte de um tema eu vou delimitando para os conteúdos que vão poder aparecer dali, porque eu posso colocar o vídeo e depois trazer questões discursivas para os alunos me dizerem, pra a partir dali a gente gerar... indo meio que afunilando para o conteúdo que eu quero, para surgir dali, porque também eu acredito que a gente tem que partir do que o aluno sabe, claro, mas aí também incitar a curiosidade dele. (Professora Xavier).

Esse é um caminho que lida para o movimento crítico reflexivo. Nessa perspectiva, de acordo com Rose (2001, p. 136-137), essa é uma abordagem que reflete acerca do audiovisual quanto a sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder que produzem, de forma a serem questionadas. Podemos perceber, pela fala da professora Helena esse método, como também uma possível articulação entre o divertimento e o pensamento crítico.

Você pode utilizar os recursos midiáticos tanto para tornar a aula mais divertida e, a partir deste divertimento, puxar a reflexão dos alunos instigarem ele a refletir e a desenvolver seu senso crítico. (Professora Helena).

Todavia, há uma grande distância entre esses conceitos chegando a serem opostos em certos discursos, como vemos na fala da professora Helena, apesar de levantar uma relação entre a diversão e a reflexão, começa sua fala com a conjunção comparativa “tanto”, o que antecipa um contraste levantado por um “quanto” que não foi dito. Orlandi (2010, p. 82) apresenta o não dito como aquilo o que não foi expresso na fala, mas é pressuposto ou subentendido pelo discurso. Pêcheux (2012, p. 50) remete a esse efeito a partir de uma lógica linguística de “ou...ou” para abordar o fato através do equívoco, da elipse, da falta. Ou seja, inconscientemente o discurso da professora sugere traços dessa dicotomia difundida no meio educativo. Duarte e Alegria (2008, p. 87), fazem a crítica em torno desse sentido:

Estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

O conteúdo audiovisual é tratado como recurso de diversão por fazer parte do meio midiático e esse se voltar para o consumo de imagens, ideias, produtos e vontades. De fato, o entretenimento é intrínseco desde os primórdios da linguagem audiovisual, associado às atrações de ruas e exibição de outras realidades sendo observadas pela quarta parede. Desse modo, as representações visuais e os efeitos sonoros a elas associados criam uma atração visual para corroborar uma atenção desprendida, que não é automática, mas mediada com a prática docente.

A estrutura do texto em frases, parágrafos e signos não atrai mais, sendo necessárias representações icônicas que diminuam a arbitrariedade e aumentem a similaridade entre representante e representado, de forma a facilitar a codificação e tradução dos sinais em representações mentais. (CAMPOS e CAMPOS, 2015, p. 130)

Essa representação possibilita a prática docente produzindo efeitos de sentidos quando as imagens se ligam a um conhecimento dentro da realidade e a partir das ações intencionadas à aula, sejam elas entreter ou explorar um assunto para abordagem mais crítica. Orlandi (2010, p. 62) diz que há práticas discursivas interessadas nas diferentes naturezas da linguagem: imagem, som, letra, etc. A professora Helena levanta que a sensibilização e o poder de empatia provocado pela linguagem dos audiovisuais são artifícios para essa construção reflexiva:

Os alunos enxergarem naquele audiovisual a realidade da sociedade e poder refletir criticamente sobre ela. (Professora Helena).

O trabalho com a linguagem audiovisual então pode passar de uma tecnologia de exibição para um recurso pedagógico, com intenções educativas e requerendo leituras de sentidos evidenciadas no mundo real. E, por isso, justifica sua aptidão educativa para formação de indivíduos tanto quanto outras tecnologias que usualmente dominam o espaço formal escolar.

A importância da linguagem como instrumento capaz de desenvolver o pensamento aprofunda-se, em seus aspectos mais amplos, com a apropriação de novas mídias. Estabelece-se um diálogo entre a imagem e o discurso, apesar de, durante muito

tempo, em nome da razão, a tradição positivista de nossa educação ter valorizado a linguagem escrita como única forma de legitimar os pensamentos, as ideias, enfim, os saberes, não reconhecendo outros códigos – visual, oral, audiovisual – como formas de leitura e escritura do mundo (PIRES, 2010, p. 293)

5.2 SIGNIFICADOS DOS AUDIOVISUAIS SOBRE A APRENDIZAGEM

Assim sendo, apontamos as concepções sustentadas pelas/os professoras/es sobre a utilidade dos audiovisuais no processo de ensino aprendizagem. Concordamos com Fabris (2008) quando trata que na contemporaneidade, imersos numa cultura da imagem, os processos de aprendizagem ocorrem com naturalidade, no entanto, seja para entreter, seja para analisar, pressupõe um caminho metodológico e aprendizagens específicas.

As experiências com audiovisuais como tecnologias associadas às práticas pedagógicas no Brasil já existe a mais de um século. De acordo com Duarte e Alegria (2008) a experiência pioneira nesse campo resultou dos esforços de Roquette-Pinto, que, pensando na utilização educativa do filme, já em 1910, iniciou uma filmoteca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional.

Desde então, a preocupação com as metodologias utilizadas ou os significados dessa linguagem viria, paulatinamente, ganhando espaço nas discussões sobre educação. De fato, é percebido que o seu potencial educativo pronuncia um conjunto de valores e sentidos desde que abrange um conjunto de ideias trazidas pelos autores do texto audiovisual e que causa um “efeito-ideológico, através do qual o interlocutor que fala ocupa uma posição imaginária.” (KARAT e RAMOS, 2013, p. 3).

Porque também tem algumas coisas que têm algumas concepções que estão erradas lá, e às vezes até isso é bom também, você mostrar um vídeo que tem uma concepção certa e uma errada, pra ver se o aluno consegue identificar de um vídeo pra outro. (Professora Xavier)

Percebemos que, no discurso da professora Xavier, há uma preocupação com certas concepções atrelada à sua leitura dos audiovisuais. Então, o seu trabalho direciona os sentidos dos estudantes para sua posição ideológica de certo e errado. O audiovisual, então, se torna uma tecnologia de formação crítica pois, aportado por Feenberg (2003), não molda um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida, com diferentes escolhas de objetivos

e mediações para com ela. Assim, a tecnologia é projetável, ou seja, planejada e desenvolvida, e é controlável.

Um outro aspecto de metodologia que considera o controle sobre a mesma, mas não se atrela a uma construção reflexiva, é quando a tecnologia é unicamente tomada como instrumento. Nesse caso específico, a/o docente considera, em sua prática, o audiovisual meramente como um recurso para a aula, mas não explora os seus significados e o seu potencial pedagógico. Nos discursos das professoras a seguir vemos definições exemplificativos do que elas consideram uma metodologia improdutiva:

não adianta você levar um som, um vídeo ou um filme sem um objetivo, sem um planejamento daquela aula, e como eu trabalho com Língua Portuguesa sempre tenho ali perguntas pra instigar a reflexão dos alunos e também algum tipo de interpretação escrita pra eles responderem com base nos vídeos, filmes, que eles tenham assistido naquela aula (Professora Helena)

Eu acho que um dos problemas dos recursos de vídeo, por exemplo de um filme, é colocar sem ter um fundamento, que quando você vê os alunos estão tudo conversando e o objeto daquilo não era aquilo que o professor queria, então acaba se dispersando. (Professora Xavier)

Nesses discursos é consoante entre as professoras atribuem a importância da tecnologia audiovisual ou outras tecnologias digitais aos objetivos da aula. Pelo significante repetido “pra”, a professora Helena elenca os verbos “instigar” e “responder” que, apesar de não se referirem aos audiovisuais diretamente, servem como meios para uma formação de significados críticos com a disciplina que ela trabalha. Já a professora Xavier não aborda os objetivos, mas os relacionam com o verbo “querer” ligado intrinsecamente à prática docente, dessa maneira, ou sujeitos outros que permeiam o espaço formal da aula, os discentes, não participam da formação desses objetivos, o que pode justificar a quebra de interesse pelo filme.

Esse é um caminho que ainda está em construção, de acordo com Ausubel (1980) a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva caracteriza uma aprendizagem mecânica. Trazendo a posição da professora Annalise, a prática docente supera o potencial tecnológico:

Porque a gente... bom, eu já tive muitas aulas extremamente entediantes, chatas mesmo, com professores usando slides que poderia ser um super recurso, por

exemplo, sabe? Então eu acho que vai muito da atitude do professor em relação à tecnologia. Então, assim, eu acho que certas tecnologias ajudam muito, mas é muito mais da postura do professor e da forma como ele utiliza com os alunos. (Professora Annalise)

Porque também os professores dizem assim “não, vou passar um filme pros alunos” aí pega, leva os alunos, bota lá o filme todo só pra passar tempo, aí não deu tempo aí continua na próxima aula quando na verdade aquilo não vai ter fundamento nenhum. (Professora Xavier)

Também fazendo uma crítica a uma certa prática docente, a professora Xavier usa do efeito de “repetição empírica” (ORLANDI, 2010, p. 54) de dizeres de outros sujeitos docentes, para tratar do uso instrumental do audiovisual com o intuito de “passar tempo”. Essa é um método de uso definido como “vídeo-enrolação”, quando se vai “exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula.” (MORAN, 1995, p. 3)

Outra característica do uso instrumental na exibição de filmes é “voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema.” (DUARTE e ALEGRIA, 2008, p. 69). Dentro dessa perspectiva, a aula é um ambiente não somente de leitura, mas também de produção. Para isso, o trabalho com o audiovisual para além de ilustrar, refletir sobre um conteúdo ou sensibilizar o olhar, deve ter uma “função de autoria” (KARAT e RAMOS, 2013; DUARTE e ALEGRIA, 2008). Analisando os discursos, não percebemos sentidos ligados a esse aspecto, pois a educação do olhar se volta mais para o entendimento do conteúdo como vemos a descrição a seguir:

Essa questão do audiovisual é muito importante porque o aluno consegue, quando ele vê, ele consegue meio que, não sei se a palavra seria abstrair, mas ele consegue entender melhor porque... Por exemplo, se eu tô falando sobre uma célula, aí eu coloco aqui no quadro e eu digo que a célula tem isso, tem isso, tem aquilo. Se eu coloco um vídeo ou um desenho ou uma imagem que aponte lá a célula ou então que mostre a célula no microscópio, isso é um recurso audiovisual que vai fazer com que ele, de fato, veja como realmente é, não é só eu falando. Porque quando eu só falo, ele vai entender de uma forma, quando eu falo e vejo então, quando é um recurso que fala e vê ele consegue abstrair melhor o que aquilo tá querendo dizer, porque ele tá, de fato... acho que os processos metacognitivos estão mais envolvidos ali no processo de informação do conhecimento, em tudo isso. (Professora Xavier).

A personificação dos audiovisuais conferida no discurso da professora com os verbos “falar” ao invés de reproduzir e “ver” ao invés de mostrar, tratam como as tecnologias têm efeitos de sentidos no âmbito comunicativo, caracterizando uma linguagem não somente de transmissão, mas também de propulsão de diálogo. Para isso, emerge de um campo de significações onde um conjunto de vozes ecoam. “A significação de filmes também não se dá de modo exclusivamente individual. Esse é um processo eminentemente coletivo, no qual o discurso do outro é tão constituinte de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio.” (DUARTE, 2002, p. 75). Um espaço que, se conter elementos fora da realidade dos sujeitos que assistem, não há como criar uma relação de construção de significado ou vontade de compreensão. Por isso, essa construção impulsiona às práticas educativas,

a capacidade de analisar, interpretar e apreciar histórias contadas em linguagem cinematográfica, algo que não é adquirido apenas vendo filmes – implica a aquisição de certos modos de lidar com a arte e com a produção cultural constituídos no ambiente familiar e na escola. (BOURDIEU, 1992 *apud* DUARTE e ALEGRIA, 2008, p. 74)

Ao tratarmos disso, vemos como as professoras enxergam o seu papel docente em conjugação ao potencial educativo dessas tecnologias para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem:

Então o professor tem que ser justamente essa pessoa que vai ajudando ele a descobrir como usar ferramentas que ele tem ali. Eu não vejo mais o professor como simplesmente detentor do conteúdo, ele não é. Os alunos têm muito mais acesso ao conteúdo do que às vezes até o próprio professor, mas o professor ele é aquela pessoa que vai ensinar a importância de você saber as coisas, vai encorajar o aluno também a correr atrás. Hoje em dia a gente tem realmente muita informação, mas tem pouca gente falando como usar aquela informação a seu favor, então o professor ele vai ser útil nisso. (Professora Annalise)

A partir disso, percebemos que a professora Annalise critica uma perspectiva docente que foi, inequivocamente, constituída enquanto memória no contexto histórico social de que “o que professor é o detentor” do conhecimento. A professora incita que o/a professor/a tem o desafio de acessar os recursos que são acessíveis às/aos alunas/os, já que elas/eles “têm muito mais acesso ao conteúdo”, e com essa parte, subentende-se que ela não refere somente às questões de contato com o recurso mas também ao tempo de uso. De acordo com Orlandi (2010, p. 82) o subentendido é um não-dito que depende do contexto e não pode ser

asseverado como necessariamente ligado ao dito. Além disso, pelo uso do advérbio “também” pressupõe-se que esse docente também desprende o esforço de “correr atrás”.

Para mais, podemos entender que a professora Annalise estava considerando o acesso pelos alunos pela razão de que estes vivenciam um tempo de maior acesso digital e, por se constituírem como sujeitos se formando e envoltos já dentro de um contexto histórico, de “relação com a exterioridade” (ORLANDI, 2010, p. 30) em que favoreça os saberes dessas tecnologias específicas.

Para esses sujeitos docentes, a professora Xavier reporta que é fundamental uma formação específica

aqui no município todos os professores da rede ganharam um computador mas são poucos que sabem usar o computador como uma ferramenta, então acredito que necessite de formações mais específicas. (Professora Xavier)

Em vista disso, autoras/es como Moran (1995; 2000), Masetto (2000), Duarte (2002), Duarte e Alegria (2008), Fabris (2008), Karat e Ramos (2013), Campos e Campos (2015), que discutem os audiovisuais como tecnologia ou mediação pedagógica na sala de aula, defendem que apesar de que eles estão presentes no meio social e na vida cotidiana de grande parte da sociedade, ainda, seu papel educativo na formação sociocultural das pessoas, como recursos didáticos e tecnologias para formação da criticidade, são movidas por incertezas, resistências, inseguranças ou desconhecimento de como utilizar os instrumentos midiáticos. Além disso, não é todos os espaços formativos que provém de um grande número de instrumentos reprodutores de mídia.

Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso. Seria bom se todas as universidades e escolas tivessem espaços e equipamentos adequados para a exibição regular de filmes [...] Seria bom que os professores tivessem noções básicas de cinema e audiovisual em sua formação. Seria bom que a videoteca (ou laboratório de multimídia) estivesse incluída entre os equipamentos necessários para o funcionamento das instituições de ensino. [...] Se queremos uma educação de qualidade para todos, em todos os níveis, não podemos nos contentar com o mínimo. (DUARTE, 2002, p. 95-96)

Esses sentidos do uso de tecnologias audiovisuais no processo educacional reportam buscar a reflexão crítica desde a prática docente até as políticas públicas educacionais.

6 CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Partindo do intuito de compreender como os audiovisuais são significados enquanto tecnologias pelas/os professoras/es na prática docente, usando a Análise de Discurso (PÊCHEUX, 2012; ORLANDI, 2010) como dispositivo teórico analítico, percebemos que os discursos dos professores entrevistados, carregados pelos vestígios trazidos nesse trabalho, representaram uma reiteração de vozes sobre a prática. Assim, na “multiplicidade de discursos, representada pela alteridade por excelência (o Outro), a historicidade” (ORLANDI, 2010, p. 80), foi possível perceber produção de alguns sentidos discursivos que remetem à visão docente sobre os audiovisuais.

Reconhecendo a reformulação de diferentes memórias discursivas e elementos na polissemia, “a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2010, p. 38), através do esquecimento, quando “se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles” (*ibid*, p. 36), permitimos a reflexão de que, no que tange às aulas e seus múltiplos elementos dinamizados, há diferentes possibilidades, direções, urgências, ações que induzem trilhar por diversas inconsistências e, portanto, abundantes significados. Desse modo, salientamos como não há uma fórmula secreta de como realizar aprendizagens significativas com as tecnologias audiovisuais na prática docente e, mesmo as práticas que levam à construção crítica da realidade, essas ainda se realizam diferentemente em cada sujeito discente e docente e em cada aula.

A AD nos permitiu perceber que há um consenso quando se trata de que as tecnologias digitais e audiovisuais são importantes recursos para a aula e também que o conceito de audiovisual, por si só, se define pela articulação de textos sonoros e visuais em sincronia. Apesar de que, alguns professores ainda não consigam significar as distinções entre os audiovisuais dos seus instrumentos de reprodução, como um projetor, uma apresentação de slides, uma interface, pelo fato de que estes recursos podem ter um audiovisual interligado ou porque são parte da mídia, mesmo que nem toda mídia seja um audiovisual. Isso reforça a necessidade de uma formação específica e continuada primordialmente pelas terminologias e especificidades, desde que esses aparelhos estão frequentemente se aprimorando.

Além disso, foi possível inferir o fato de como o termo tecnologia foi ressignificado para um recurso a servir propósitos humanos sendo presente na memória discursiva desses professores, quando todos significam os audiovisuais como meio para a realização de outros

objetivos, estes mais ligados com o currículo formal do que da formação estética ou da produção dos mesmos.

A construção do saber, se consolida como ponto chave desse uso. No entanto, a tecnologia intencionada aos audiovisuais é predominantemente tomada como monossêmica, ou seja, em que “polissemia é contida” (ORLANDI, 2010, p. 86-87), explicitando a partir dos audiovisuais uma única leitura, que parte ou é guiado pelo docente, para ilustrar ou fortalecer um conteúdo programático. O afastamento com as múltiplas possibilidades de leitura tanto do audiovisual, dos sujeitos que o produziu, quanto do conhecimento das/os alunas/os, limita o debate e a formação crítica. Desse modo, muito se é dito sobre o papel da reflexão crítica dos audiovisuais, porém, pouco é explorado.

Nas experiências didáticas, vemos que a prática docente é refletida sobre o planejamento e a função dos audiovisuais em aulas, o principal deles é o adiantamento dos objetivos que se pretende alcançar. Destacamos ainda que quase todas as intenções percebidas veem os audiovisuais como um meio, ou seja, um instrumento, para exploração de outros tipos de linguagens como fim. Por isso, poucos gêneros da linguagem audiovisuais são conhecidos, enquanto estrutura, funções e técnicas.

Apesar disso, temos relatos de experiências significantes com os audiovisuais em aulas, o que se cria uma contradição às professoras que, apesar de afirmarem a importância, tomam eles como dispensáveis na prática docente. Além disso, o fato de que nenhum docente considera os audiovisuais unicamente como forma de entretenimento, reforça como o debate de que a mediação de tecnologias voltada para aprendizagens requer um trabalho reflexivo, tem se ampliado.

Finalmente, pontuamos também que os efeitos de sentidos aqui tratados se mostram incapazes de abordar uma realidade integral, desde que as nuances de interpretação partem de uma perspectiva de análise congruente com a formação ideológica e epistêmica do sujeito pesquisador. Portanto, há se de considerar os elementos aqui abordados que destrincham em diversos outros questionamentos, e suscetíveis a outras discussões, em uma busca inconstante e inacabável pela completude.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. *In: ACHARD, Pierre. et al. **Papel da Memória***. Tradução: José Horta Nunes. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da Aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução de Eva Nick *et al.* 2. ed, 1980. Título Original: Educational psychology: a cognitive view
- BOURDIEU, Pierre. **La Distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1992.
- CAMPOS, Luís Fernando A. de Arruda; CAMPOS, Nilce A. Silva de Arruda. Tecnologias audiovisuais e a busca pela atenção dos alunos. **Revista Comunicações**. Ano 22 n. 3. Piracicaba, 2015. p. 125-136. Disponível em: <<http://observatoriocafe.com.br/wp-content/uploads/2018/08/Tecnologias-audiovisuais-e-a-busca-pela.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2019.
- COUTINHO, Laura Maria. Audiovisuais: arte, técnica e linguagem. *In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Profucionário - Curso técnico de formação para os funcionários da educação***. v. 11. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/11_audiovisuais.pdf> Acesso em: 9 dez. 2018.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2002.
- DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**. 33 (1): 59-80. Jan/jun, 2008.
- FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690>> Acesso em: 17 nov. 2019.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 10)
- FEENBERG, Andrew. **Critical Theory of Technology**. New York: Oxford Univ. 1991.
- FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Tradução Agustín Apaza. Japão, Komaba: 2003. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf> ou <https://www.sfu.ca/~andrewf/books/What_is_Philosophy_of_Technology.pdf> Acesso em: 10 dez. 2018. Título Original: What Is Philosophy of Technology?

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KARAT, Marinilde Tadeu; RAMOS, Mariana Brasil. **Audiovisuais no Ensino de Ciências**: o silêncio da autoria discursiva. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP. 2013.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na Era da Informática. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa, 2004. Título Original: Les Technologies de l'intelligence: L'avenir de la pensée à l'ère informatique.

MACHADO, Arlindo. **A Televisão Levada à Sério**. 4 ed. São Paulo: SENAC, 2000.

MASETTO, Marcos T. Medicação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-173

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo, SP: EPU, 1999. p.151-165

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. *et al.* **Papel da Memória**. Tradução: José Horta Nunes. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. Título original: Discourse: Structure or Event?

PIRES, Eloiza Gurgel; A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010

ROMANOVSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A Aula como Expressão da Prática Pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies**. London: Sage, 2001.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A Aula no Contexto Histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.