



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **IMAGENS ANIMADAS COMO INSTRUMENTO MULTIFUNCIONAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DA EDUCAÇÃO INFANTIL À UNIVERSIDADE**

José Maria de Barros Júnior

*Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns;*

[Junior.barros.3000@hotmail.com](mailto:Junior.barros.3000@hotmail.com)

**Resumo:** Esse artigo busca refletir sobre o uso de imagens animadas na como instrumento de ensino, aprendizagem e reflexão de conteúdos na educação infantil e na universidade. Por meio dele, buscamos identificar as possibilidades de uso das imagens animadas em sala de aula, compreender como as imagens animadas podem auxiliar no ensino e aprendizagem de conteúdos e discutir a respeito do uso de imagens animadas na universidade como instrumento dinâmico de reflexão. Esse artigo surgiu de uma demanda de uma disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia. O tema surgiu com base em trabalhos que desenvolvi anteriormente na própria universidade para suprir outra demanda, cujo foco era o desenho animado como estratégia da leitura da relação homem-sociedade na educação infantil sob a ótica da geografia. Nesse artigo, novas discussões são travadas ao se aprofundar mais sobre a referente temática.

**Palavras-chave:** Imagens Animadas, Lúdico, Instrumento pedagógico, Educação Infantil, Universidade.

### **INTRODUÇÃO**

Imagens animadas são produzidas com os mais variados fins, como entretenimento, educação ou instrução. Na atualidade, podemos ver imagens animadas nos programas ou comerciais de TV, nos cinemas, na internet, nas lojas de DVDs, enfim, nos mais variados espaços. Essas imagens fazem parte do cotidiano de todos nós que estamos emersos em uma cultura globalizada, na qual há uma imensa sobrecarga de informações e anúncios com a finalidade de distração ou venda de produtos – das próprias imagens animadas inclusive.

Por estarem nos mais diversos ambientes e por trabalharem questões que se relacionam com conteúdos escolares, as imagens animadas são elementos significantes, principalmente para as crianças. Trazê-los para o ambiente escolar pode enriquecer ainda mais a prática docente. Com essa ideia em mente, decidimos iniciar o presente artigo com o seguinte questionamento: como as imagens animadas podem ser trabalhadas na educação e como podem favorecer uma aprendizagem de forma contextualizada? A partir desse questionamento, buscamos compreender como uso de imagens animadas pode auxiliar no ensino, aprendizagem e reflexão em sala de aula, discutir a respeito do uso de imagens animadas na universidade em cursos de pedagogia, e entender como as imagens animadas



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

podem se constituir em instrumento lúdico de ensino, aprendizagem e reflexão de conteúdos em sala de aula.

O tema do presente artigo surgiu com base em um trabalho anterior com temática semelhante (desenhos animados). Assim, redirecionamos nosso olhar como uma forma de aprofundá-lo em aspectos que não focamos antes e com outras discussões pertinentes. Os referenciais teóricos a serem usados abordam desde a leitura de imagem à pedagogia emancipatória. Os autores que pretendemos discutir no decorrer das reflexões como forma de contribuir para a fundamentação do artigo e de fomentação das ideias postas são Paulo Freire (1987), Boaventura de Sousa Santos (1989), Ivan Illich (1985), entre outros.

### **ENTRETENIMENTO E EDUCAÇÃO**

O ensino nos anos iniciais deve ser pautado em atividades lúdicas que despertem o interesse da criança pela aprendizagem. Isso porque o lúdico configura-se como importante elemento de aprendizagem, pois é significativa para criança, como aponta Rojas:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (2008, p. 7).

Como evidenciamos anteriormente, o lúdico se faz necessário nas práticas que realizamos, é uma necessidade do ser humano. Na infância, o lúdico se caracteriza por brincadeiras e jogos. Por meio delas as crianças se expressam, se divertem e, sobretudo, se reconhecem como sujeitos sociais. O lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo em vários aspectos, como o físico, mental e social. Por proporcionar essas contribuições e por ser significativa para a criança, devemos buscar incluir mais atividades lúdicas no processo de educação como uma forma de impulsionar melhores resultados por meio da motivação, bem-estar e harmonia. Assim, nem o lúdico e nem as imagens animadas devem ser vistas apenas como uma forma de diversão, mas como elemento propulsor do desenvolvimento integral da criança. Até porque essas imagens auxiliam uma melhor compreensão da mensagem que se deseja passar por usar uma linguagem mais acessível com a qual as crianças já estão acostumadas.

Ao se trabalhar com imagens animadas na educação infantil devemos ter em mente basicamente dois aspectos. Primeiramente, devemos salientar que o ato de ler não se resume exclusivamente à palavra, e que não é “sem sentido” usar imagens animadas para crianças que



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

ainda não sabem ler, pois como afirma Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, ou seja, antes de ler a palavra, a criança já ler o mundo por meio dos olhares, gestos, das expressões faciais, dos sentidos, isto é, de diversas formas. Assim, com o uso de imagens animadas a leitura feita continuará sendo a leitura do mundo, de imagens, da própria realidade. Até porque nessa faixa etária na qual as crianças da educação infantil se encontram é quando ocorre os primeiros passos para a percepção as relações espaciais, sociais, de afeto, entre outras. O outro aspecto se refere a intenção pedagógica. Ao trazer para a sala de aula essas imagens, o professor deve escolher previamente e associá-las aos conteúdos que deseja trabalhar, buscando contextualizar as informações com o universo da criança, para que dessa forma saiba como auxiliá-las a identificar os elementos que estão relacionados com os conteúdos, com suas experiências e vivências e quais as melhores atribuições de sentidos cabíveis no contexto.

O trabalho com animações favorece a quebra do tradicionalismo na educação, uma vez que ao usar as imagens animadas para além do entretenimento requer problematização e contextualização. Dessa forma, se rompe com a narração de conteúdos presentes nos discursos tradicionalista, como aponta Freire ao afirmar:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...]. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

As imagens animadas, assim como as tecnologias como um todo, precisam de um uso crítico e planejado, atrelado a metodologias diferenciadas para que um efeito diferente da educação bancária seja proposto. Até porque o professor não deve ser mais o detentor do saber, ele deve ser o responsável por construir o conhecimento junto com o educando, partindo a realidade dele e das contribuições que o mesmo traz para a sala de aula. Essa é postura que se espera do professor. Uma postura crítica, reflexiva que problematize a realidade de forma a construir novos conhecimentos em conjunto com os alunos, sempre de forma contextualizada. Freire aponta que:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente,



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 33).

A educação tradicional dar lugar à educação dialógica, na qual o professor e o aluno caminham junto na construção de saberes em busca de libertação. E só há saberes quando rompemos com o que nos é cômodo ou quando buscamos reinventar o cotidiano, a realidade, da mesma forma que Freire afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 33). Desse ponto de vista no que se referem ao uso das imagens animadas, o professor torna-se o auxiliar do conhecimento, o facilitador da leitura de imagens e de atribuições de sentido, que dialoga com o aluno na intenção de construir saberes por meio da invenção e reinvenção do mundo. A reinvenção pode ser das imagens animadas também, como texto imagético, por meio das reinterpretações e ressignificações das imagens, como afirma Azevedo:

A reinvenção de um texto imagético implica uma relação dialogal entre os contextos culturais do leitor com os do autor e isso requer um intenso e rico processo de negociações que envolve: seleção, associação, classificação, recortes, conexões, comparações entre diferentes saberes culturais. (AZEVEDO, 2009, p. 334-335).

Por meio das imagens o educando troca saberes culturais com o aluno como forma de enriquecer o processo de ensino e com forma de construir aprendizagens concretas e significantes. As imagens animadas nessas perspectivas, como inferimos anteriormente, é um instrumento de problematização, reflexão e discussão da realidade, servindo como base para a leitura do mundo concreto e das relações sociais e culturais que são estabelecidas pelo homem em sociedade. Freire discute que:

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1987, p. 40).

Partindo dessa premissa, as imagens animadas são usadas para fundamentar e discutir em sala de aula as relações do homem em sociedade e no mundo, as diferentes culturas, o meio ambiente, acontecimentos históricos; enfim, para trabalhar diversos conteúdos de forma mais atrativa para a criança. Dessa forma, se trabalha a leitura de imagens de uma perspectiva



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

pedagógica, ao contrário de outros instrumentos pedagógicos que reproduzem e perpetuam ideologias hegemônicas que não contribuem para mudar a realidade ou analisá-la de um ponto de vista mais crítico.

## **LÚDICO A PARTIR DO ESPAÇO ACADÊMICO**

Nos cursos de formação o lúdico é tratado de diversas maneiras, mas poucas vezes são propostas estratégias diferenciadas e inovadoras que enriqueçam essa formação ou que sejam incorporadas na prática docente. Em vista disso, esses cursos de formação devem trabalhar visando a transformação da realidade, uma *práxis* diferenciada que leve em conta o lúdico e suas contribuições no desenvolvimentos dos educandos, assim como novas formas de abordagem de outros conteúdos. Em outras palavras, uma formação que não use o conhecimento que adquirem apenas com as crianças, mas consigo próprios, usando os benefícios de suas práticas ao seu próprio favor. Essa formação se assemelharia ao que Rojas chama de formação lúdica interdisciplinar:

A formação lúdica interdisciplinar se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (ROJAS, 2008, p. 7).

Dessa forma, o lúdico usado no ambiente acadêmico também seria direcionado a essa valorização das habilidades dos educandos, isto é, da criatividade, sensibilidade, entre outras. Desse modo haveria uma maior dinamização do espaço e das práticas desempenhadas neles. Essa formação seria interessante, pois a questão lúdica muitas vezes é discutida de forma teórica nesses cursos, raramente posta em prática no ambiente acadêmico. Não se trata de transformar o espaço acadêmico em um *playground*, mas de usar essas atividades lúdicas tanto para fins acadêmicos, como para descontrair, “quebrar o gelo” entre a turma, diminuir o estresse ou aliviar tensões.

Em diversos cursos de licenciatura, inclusive do qual fazemos parte, é possível observar um trabalho mais focado na discussão de metodologias, em análise dos problemas escolares ou de desempenho dos alunos, assim como de políticas públicas, entre outros. Isso porque a universidade busca uma produção mais científica, e isso não é algo negativo, dessa perspectiva. Essas ideias não se opõem a essa função acadêmica. O que queremos dizer é que



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

passamos muito tempo discutindo teorias psicológicas, pedagogias inovadoras e metodologias estratosféricas e esquecemos de analisar nossas realidades de uma forma mais precisa ou de voltar essas metodologias para finalidades práticas. Isso acontece porque durante muito tempo a universidade foi tida como lugar no qual o conhecimento era centralizado e legitimado, principalmente o conhecimento de alta cultura, da elite e dos grandes pensadores da história, e não levava em conta o conhecimento das massas. Em outras palavras, era um conhecimento reservado, ao qual poucos das camadas populares tinham acesso. E esse conhecimento não era produzido tendo essas camadas menos abastadas em mente (SANTOS, 1989). No que se refere a esse conhecimento, podemos afirmar que:

É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas (SANTOS, 1995, p. 28-29).

Assim, os produtores têm como objetivo a perpetuação do conhecimento elitista que hierarquiza as produções e mantém um discurso descontextualizado da comunidade circundante. Essa postura ainda permanece nas universidades atuais, não na mesma proporção e intensidade, mas essa visão ainda ecoa nesse setor, como afirma Santos ao dizer que “a universidade constitui-se em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado (...)” (SANTOS, 1989, p. 50). Essa citação evidencia a ideia de que o saber social é produto destinado à elite e as camadas sociais superiores. Vale salientar que a crise de hegemonia e legitimidade tem levado a universidade a repensar essa postura histórica, social e principalmente de saber (SANTOS, 1989). Atualmente as universidades buscam trabalhar de forma significativa e contextualizada, buscando soluções para problemas sociais e globais, mas a universalização dessa postura ainda está longe de ser alcançada (SANTOS, 1995). Dessa forma, se faz necessária uma análise mais detalhada que busque aplicar esses conhecimentos que adquirimos como forma de impulsionar o desenvolvimento da educação e das situações a nossa volta.

Paulo Freire afirma que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1987, p. 21). Assim, devemos tomar a práxis como forma de refletir e agir sobre o mundo para transformá-lo também. Para isso, novas discussões devem ser feitas e objetivos criados para que o conhecimento produzido não seja engavetado ou trabalhado apenas nos limites e possibilidades, e sim na prática como impulsionadora do



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

desenvolvimento social de forma significativa e contextualizada com os alunos.

Assim, essa meta-reflexão que fazemos busca quebrar a ideia dos conhecimentos isolados e dar lugar a um conhecimento plural, interdisciplinar, que dialogue com as demais áreas do conhecimento. Assim, esse conhecimento plural se assemelha um pouco a ideia de conhecimento pluriversitário discutido por Santos ao afirmar que “o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que se pode ser dada”. (SANTOS, 2004, p. 29). Esse conhecimento é multidisciplinar e interdisciplinar, perpassa as diversas esferas engessadas na universidade de conhecimento. O conhecimento pluriversitário é diverso e rico. Ele dialoga com diversas correntes que estão presentes nesse universo e dessa forma ele visa contribuir com as outras áreas em seu entorno. Por isso ele é contextual, porque tem relação com a realidade e principalmente com a aplicação que é feita com ele. Assim, a produção do conhecimento plural que Santos menciona é organizado de acordo com a aplicabilidade que temos em mente. É preciso objetivar a realidade para traçarmos diretrizes para alcançar tais objetivos.

Do ponto de vista prático, tomando como ponto de partida a licenciatura, devemos objetivar o universo escolar, que está cada vez mais afastado do universo acadêmico, principalmente nas séries iniciais, nas quais ainda há ênfase em conteúdos que preparem o aluno para o ensino fundamental e não para se desenvolver de maneira integral. De um ponto de vista hipotético, esse distanciamento se dar devido à falta de promoção de oportunidades e de inclusão da comunidade no ambiente acadêmico, como a falta de políticas de inclusão que valorizem a comunidade e seus valores como forma de transformação local, ou seja, faltam oportunidades que ofereçam o sentimento de pertencimento a comunidade.

No que se refere à essa prática que a universidade tem assumido, defendo que ela é o elemento chave para a melhorar a realidade e para auxiliar na liberdade desse público das amarras históricas que esses espaços estão sofrendo nos últimos anos. Trata-se de se contrapor à visão da razão indolente, que propõe que aceitamos o mundo tal como é, de forma passiva e conformista, ao invés de buscar mudar a situação (SANTOS, 2002). Sendo assim, precisamos nos contrapor também à sociologia das ausências que transforma a falta de experiência em desperdício de experiências (SANTOS, 2002). Nessa perspectiva, o ideal parece ser e sociologia das emergências que visa as futuras possibilidades que podem ser visibilizadas a partir da reflexão do presente por meio de atividades de cuidado (SANTOS, 2002).



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

Voltando para o âmbito das imagens animadas, o uso delas pode instigar discussões e trabalhar com conteúdo de forma diferenciada. Lima diz que:

Levar os desenhos animados para a sala de aula pode possibilitar uma dinamização educacional no ambiente acadêmico e na vivência social, com estímulos ao pensamento crítico geográfico para que eles assistam os desenhos podendo relacionar com conteúdos estudados em sala de aula e com acontecimentos do seu entorno (2011, p. 29).

Compartilhamos desse ponto de vista e defendemos que os desenhos realmente podem proporcionar uma dinamização educacional no ambiente no qual é trabalhado. Para que isso aconteça devemos estudar melhor o uso dos desenhos animados e testá-los de forma prática com o intuito pedagógico. Além disso, é preciso buscar entender a intenção do professor ao utilizar essa ferramenta para se trabalhar a leitura de imagens e os conteúdos da sala de aula. De forma geral, é preciso sempre repensar as práticas pedagógicas no interior da escola e pensar nos efeitos que pode provocar. Ademais, serve de ponto de partida para o pensamento crítico e para trabalhar com elementos do nosso cotidiano.

Portanto, as imagens animadas enquanto recurso tecnológico animado e pedagógico pode ser utilizado em vários ambientes, desde que tenha um planejamento prévio, isto é, uma intenção pedagógica. Nesse contexto, as imagens podem servir de ponto de partida para refletir a realidade e problematizar conteúdos. Esse processo tem o professor como mediador das informações dos desenhos e dos conteúdos trabalhados, sempre buscando proporcionar o máximo de autonomia aos estudantes e envolvidos nesse processo educacional.

Já que o uso de imagens animadas pode ser usado como instrumento pedagógico, por que não as utilizar como instrumento de discussão e de prática nos cursos de formação visando a prática educativa? Os desenhos animados também são instrumentos lúdicos e como o lúdico é discutido e problematizado na academia, porque não problematizar os desenhos animados, uma vez que eles são elementos presente no cotidiano das crianças? Uma dessas razões pode estar relacionada a dicotomia existente na alta cultura, que põe qualquer conhecimento relacionado às artes e as massas como algo inferior, uma vez que demanda da cultura-objeto (cultura do povo) que não se enquadra no que busca a universidade: cultura-sujeito (SANTOS, 1987). Assim, as práticas pedagógicas que não se enquadram na cultura-sujeito são vistas como inferior e como inválidas de certa forma. Acredito que ignorar essas imagens no processo educativo é um desperdício de um instrumento que pode auxiliar muito o professor em suas práticas.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Nesse contexto acadêmico, o lúdico deve ser discutido de diversos ângulos, principalmente da ecologia de saberes, que Santos define da seguinte forma:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 1995, p. 56).

Dessa maneira, ecologia dos saberes se caracteriza como o diálogo entre o saber científico e o saber popular; ou melhor, entre o conhecimento legítimo e o senso comum; ou até entre a cultura-sujeito e cultura objeto discutida anteriormente. Dessa maneira, o lúdico – que está intimamente ligado às artes – é tido como algo inferior ao conhecimento científico. Assim, a ecologia de saberes vem para fomentar as discussões entre esse conhecimento elaborado com o lúdico, não-elaborado – para que dessas formas haja uma equidade entre os saberes e um reconhecimento da relevância e das especificidades do lúdico. Isso não significa que devemos descreditar o conhecimento científico para valorizar o não científico, ao contrário, devem usá-lo como uma forma de ir contra a hegemonia para explorar as práticas alternativas de se fazer ciência (SANTOS, 2007). Assim, ao buscar trabalhar os desenhos animados como fonte pedagógica devemos buscar ligar dialogicamente esse instrumento do senso comum das crianças com o conhecimento científico que a escola busca trabalhar. Usar esse conhecimento como uma forma de intervir no real, como salienta Santos ao afirmar que:

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real — não como representação do real — é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva é mensurada pelo tipo de intervenção no mundo que ela proporciona, auxilia ou impede (SANTOS, 2007, p. 88).

Desse modo, a credibilidade das imagens animadas como meio de intervenção no real será mensurada, se é que podemos usar esse termo, pela forma como elas serão usadas (forma de intervenção) no ambiente pedagógico. Não se trata de apenas usar de forma contextualizada ou combinada com os conteúdos, mas a forma que introduzimos esse conhecimento e como trabalhamos para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos. Até porque as imagens são novas formas de intervenção:

Hoje em dia ninguém questiona o valor geral das intervenções no real propiciadas pela ciência moderna por meio de sua produtividade tecnológica. Mas isso não deve nos impedir de reconhecer intervenções propiciadas por outras formas de conhecimento. Em muitas áreas da vida social a ciência moderna



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

tem demonstrado uma indiscutível superioridade em relação a outras formas de conhecimento, mas há outros modos de intervenção no real que hoje nos são valiosos e para os quais a ciência moderna em nada contribuiu (SANTOS, 2007).

Dessa maneira, o desenho animado é uma dessas formas de intervenção de conhecimento valioso que podem nos auxiliar no alcance dos nossos propósitos na educação. Porém, não devemos ter os desenhos como salvação da educação ou como instrumento de solução de problemas, mas como uma ferramenta como qualquer outra nesse contexto de educação. Até porque Santos afirma que:

Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada, porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição (SANTOS, 2007, p. 89).

Isso porque cada prática possui suas defasagens e lacunas. Não há uma prática como perfeita. As imagens animadas são mais um aparato diante das diversas alternativas que os professores possuem ao seu dispor, sempre visando a prática e não o abstrato, pois como salienta Santos (2007, p. 89) “a ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real”. Dessa forma, voltando para o campo das imagens animadas, devemos enxergá-las como práticas que possibilitam intervenções diferenciadas no campo educacional, uma forma de atrelar os conhecimentos às vivências do aluno.

## RESULTADOS

Portanto, podemos afirmar que as imagens animadas podem nos auxiliar a ampliar o olhar para além do que conhecimento que possuímos, ou ainda para além da sala de aula, na busca de conciliar novos conhecimentos e novas descobertas com os interesses em sala de aula. Eles se constituem em um importante instrumento que pode ser usado de forma lúdica tanto no ensino e aprendizagem quanto como forma de reflexão, discussão e problematização de conteúdos por meio da leitura de imagens que se não feita de forma adequada pode reforçar ideologias presentes nelas. Por isso, deve haver um planejamento, para se adequar os conteúdos que se pretende trabalhar com as imagens animadas na prática docente, e como forma de captar o conhecimento prévio da criança, que deve ser a base do trabalho pedagógico.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

A universidade, assim como seus cursos em licenciatura, por meio de suas disciplinas “mais descontraídas”, como artes, deve ampliar o olhar para além da sala de aula ou de uma escola. Deve enxergar o próprio ambiente de aprendizagem acadêmica como ponto de partida para a construção de uma prática mais inovadora e que torne a realidade menos compactadas e mais libertadora. Nessa perspectiva, tanto o conhecimento do aluno como o da comunidade como um todo devem ser aproveitados. A universidade deve propor uma ecologia dos saberes, isto é, uma troca de conhecimentos que possibilitem o crescimento da comunidade e da sociedade como um todo. Nela, especificamente nos cursos de licenciatura, os desenhos devem ser vistos como instrumento capaz de fomentar discussões e de se trabalhar conteúdos de maneira menos complexas; além de romper com metodologias engessadas e proporcionar momentos de descontração e inovação nesses ambientes.

Assim, acredito que se faz urgente uma reflexão a respeito do próprio universo acadêmico e das práticas desempenhadas nele. E nesse contexto, a universidade tem que assumir suas responsabilidades sociais e aceitar ser permeada as demandas sociais, principalmente dos movimentos que não possuem força suficiente para se impor (SANTOS, 1995). Dessa maneira, a universidade torna-se espaço de representação social e de luta por direitos e deveres daqueles que de certa forma também auxiliam em sua sustentação. Até porque só a universidade é capaz por meio de sua autonomia e liberdade oferecer respostas aos desafios de sua responsabilidade social (SANTOS, 1995). Portanto, é necessária uma nova postura que favoreça as demandas sociais e que são exigidas dessas instituições.

## **CONSIDERAÇÕES**

As imagens, em vista dessas discussões, se constituem em um instrumento crítico e reflexivo, que quando usado de forma a proporcionar uma reflexão em torno de determinado objeto, pode auxiliar na percepção de ideologias que o mantem em seu estado de minoridade e de práticas hegemônicas que não favorecem o seu sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Portanto, devemos problematizar essa ferramenta e usá-la como um instrumento pedagógico qualquer, não superior ou inferior, mas com suas características específicas. Para isso devemos assumir uma postura crítica e diferenciada, acreditando que o conhecimento e as ferramentas usadas para alcançá-lo nunca estão dadas e acabas, mas em processo constante de transformações.

Por isso devemos buscar discutir as imagens animadas em vários espaços, como forma de melhorar o contexto educacional como um todo. Para



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

isso, devemos sempre salientar que é necessário criticidade para trabalhar com esse instrumento. Não usar como forma de passar o tempo, mas de forma planejada, contextualizada e articulada aos conteúdos que se pretende trabalhar. Dessa forma poderemos proporcionar uma aprendizagem mais significativa e um ensino mais contextualizado com a vida dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985, 7 ed.

LIMA, Joélica Pereira de. **A construção do pensamento geográfico através dos desenhos animados: uma experiência utilizando o Pica-Pau como Recurso Didático**. Universidade Estadual da Paraíba, centro de educação, 2011. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3109/1/PDF%20-%20Jo%C3%A9lica%20Pereira%20de%20Lima.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da ideia de universidade a universidade de ideias**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2002, n° 27/28. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da\\_ideia\\_de\\_universidade\\_RCCS27-28.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF)>. Acesso em: 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais à uma ecologia de saberes**. São Paulo: Novos estudos, n° 79. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2002, n° 63. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)>. Acesso em: 07 jul. 2016.