



## Contribuições da produção audiovisual na escola à educação digital

*Contributions of audiovisual production at school to digital education*  
*Contribuciones de la producción audiovisual escolar a la educación digital*

MIRNA JULIANA SANTOS FONSECA<sup>1</sup>

ROSÁLIA MARIA DUARTE<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo analisa os deslocamentos que uma oficina de vídeo provoca para os estudantes que dela participam e para a escola onde é promovida, a partir de indagações relativas ao que pode ser visto e ao que pode “se dar a ver”. O que parece vir ao encontro do que preveem as lentes teóricas sobre a produção audiovisual na escola? Parte-se do pressuposto de que as reflexões acerca de uma atividade institucionalizada e permanente de produção audiovisual na escola, ainda que específica e contextualizada, podem orientar outras formas de incorporação do audiovisual no cotidiano escolar. Formulam-se hipóteses acerca das contribuições desse tipo de atividade ao que orienta a Política Nacional de Educação Midiática.

**Palavras-chave:** audiovisual, escola, educação digital.

**Abstract:** *This article analyses the transformations that a video production workshop causes to the students who take part in it and to the school where it is held, based on questions about what may be seen and what “may be made seen”. What seems to be in line with the theoretical approach of audiovisual production in schools? It is assumed that reflections on an institutionalized and permanent audiovisual production activity at school, although specific and contextualized, can guide other ways of incorporating the audiovisual in everyday school life. Hypotheses about the contributions of this type of activity to the National Media Education Policy guidelines are formulated in the article.*

**Keywords:** *audiovisual, school, media education.*

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8512-4760>. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5758-2529>. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus Pantanal, Programa de Pós-Graduação em Educação, Corumbá, MS, Brasil.

**Resumen:** *El artículo analiza los desplazamientos que un taller de video causa en los alumnos que participan y en la escuela donde se celebra, a partir de preguntas sobre lo que puede verse y lo que puede «darse a ver». ¿Qué parece estar acordado con el planteamiento teórico de la producción audiovisual en la escuela? Se basa en el supuesto de que las reflexiones sobre una actividad de producción audiovisual institucionalizada y permanente en la escuela, aunque específica y contextualizada, pueden orientar otras formas de incorporar el audiovisual a la vida cotidiana escolar. Se formulan hipótesis sobre las contribuciones de este tipo de actividad a las directrices de la Política Nacional de Educación en Medios.*

---

**Palabras clave:** *audiovisual, escuela, educación digital.*

## INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

O cinema e o uso de filmes com fins educativos nasceram praticamente juntos. Após o espanto inicial que as imagens em movimento provocaram em seus primeiros espectadores, o cinema passou a ser visto como um artefato a ser utilizado para educar, devido às possibilidades de compreensão sem a necessidade de uma aprendizagem prévia. Chegou à escola por meio da popularização de aparelhos (TV, DVD, Data Show, etc.) e, atualmente, com a internet, afirma-se como uma arte-técnica que ensina, aprimora o olhar e favorece a empatia. Deixou de ser a arte de fruição exclusiva na sala escura e ocupou outros lugares e formatos, exigindo “apenas” o olhar de alguém que deseja experimentá-lo. Na escola, é visto como uma prática de ensino-aprendizagem, outra forma de ensinar, mais instigante e motivadora. Por ser arte, suas possibilidades em ambientes educativos são ilimitadas.

Para regulamentar o uso de filmes nacionais na escola para além das práticas didáticas, em 2014 foi promulgada a Lei nº 13.006<sup>4</sup>, que modifica o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (Brasil, 2014, p. 1). Embora o Brasil seja um país com forte consumo audiovisual, poucas escolas cumprem a lei, por motivos vários, entre os quais a ausência de diretrizes mais precisas por parte da política pública.

---

3 A pesquisa que deu origem a este texto contou com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes Proex); a publicação deste artigo contou com financiamento da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

4 Proveniente do Projeto de Lei nº 185 de 2008, do senador Cristovam Buarque, que passou a ser lei pela presidenta Dilma Rousseff em 2014. Na justificativa do projeto, o senador defende tanto a indústria cinematográfica, defendendo que a formação de público na escola criaria uma massa de cinéfilos, quanto as questões pedagógicas, ancorando-se na facilidade de levar o cinema às escolas e afirmando que falta de arte na escola reduziria a formação dos alunos (Brasil, 2008). Tais justificativas foram levadas à discussão e geraram debates e pesquisas junto a estudiosos de cinema e educação (Fresquet, 2015), que mesmo após a promulgação da lei continuam a provocar reflexões sobre ela e seus efeitos na educação nacional.

Matéria publicada no jornal Metrôpoles, de 5 de novembro de 2023, informa que o brasileiro mantém assinatura de, em média, 8 canais de *streaming* (pago ou gratuito), tendo o país avançado 72% com o número de assinantes em 2023, frente aos maiores mercados da América Latina (Matos, 2023). Informa-se que “o crescimento anual de usuários de CTV [TV conectada] foi de 34% em 2023, alcançando cerca de 200 milhões de pessoas. Apenas no Brasil, são 66 milhões de usuários” – o que compreende quase um terço desse mercado. Esses dados chamam a atenção para a forte presença do audiovisual na vida cotidiana dos brasileiros e para a possibilidade de o letramento audiovisual contribuir para a escolha e avaliação crítica dos produtos disponíveis nas plataformas.

Com as mudanças tecnológicas e culturais e a expansão da comunicação “de todos para todos”, a produção audiovisual chegou à escola na forma de pequenos registros do cotidiano, que tentam “imitar” conteúdos televisivos, videoaulas do YouTube ou uma nova dança divulgada no TikTok. Progressivamente, vai sendo incluída na realização de tarefas de estudo, criação de documentários e de narrativas de ficção e em exercícios artísticos. Professores lançam mão das ferramentas, espaços, possibilidades e ideias de que dispõem para levar propostas diferentes, renovar suas práticas pedagógicas, conquistar seus alunos e “passar alguma mensagem”. Muito mais do que grandes aparatos técnicos e tecnológicos, fazer filmes na escola demanda força de vontade de quem está interessado em promover outros modos de aprender e desaprender (Fresquet, 2013).

Para aprender com/pelo/sobre o cinema (Fresquet, 2013), não é necessário se pautar em metodologias fixas e em manuais didáticos. No que se refere aos resultados alcançados nessas práticas, as pesquisas identificam potencial da presença da linguagem audiovisual na escola: na aprendizagem do trabalho em equipe (D’Andrea, 2018; Garbin, 2011; Marinovic, 2012); na participação ativa dos estudantes (Costa, 2014; Miranda, 2015; Silva, 2017); no desenvolvimento da autonomia (Nogueira, 2014; Toledo, 2014), entre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (Fonseca, 2019). Essas pesquisas evidenciam que fazer filmes na escola pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de crítica (Faria, 2011; Dall’agnol, 2015; Oliveira, 2015), para promover mudanças no processo educativo (Oliveira, 2011), construir novos letramentos (Nogueira, 2014; Pereira *et al.*, 2018), ampliar as formas de produzir conhecimento/cultura/arte (Duarte, 2009; Lima, 2015) e adquirir familiaridade com equipamentos e gramáticas próprias da linguagem audiovisual (Kearney; Schuck, 2005; Norton, 2013). A onipresença do audiovisual no consumo cultural de enorme parcela da sociedade brasileira, especialmente entre os mais jovens, permite supor que a aquisição de conhecimentos sobre a produção de significados em linguagem audiovisual é condição fundamental ao letramento digital.

Em janeiro de 2023, o Brasil instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), através da Lei nº 14.533, que prevê a implementação de programas e ações governamentais, federal, estaduais e municipais voltadas à melhoria do acesso à internet e à implementação de estratégias educativas para inclusão digital e qualificação para o uso (Brasil, 2023). A Política tem quatro eixos: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação. O eixo que dispõe sobre a educação escolar prevê a “inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional” (Brasil, 2023). A lei estabelece a necessidade de promover junto a alunos e professores a aquisição de conhecimentos técnicos e de competências pessoais, como pesquisa em ambientes digitais, busca e produção de informações confiáveis, uso de tecnologias digitais nas aulas, participação cidadã, autodiagnóstico de competências digitais, entre outras práticas de uso de ambientes digitais com fins educativos.

A educação audiovisual não está descrita no texto da lei, provavelmente porque o legislador supôs que o acesso, sozinho, assegure o letramento, o que não se evidencia nas pesquisas em mídia-educação. Esta entende o domínio da gramática da linguagem audiovisual como fundamental em uma sociedade na qual essa linguagem é amplamente utilizada na difusão de ideias e argumentos acerca de temáticas complexas para a vida social, sendo condição para a participação cidadã. Segundo Fresquet e Alvarenga (2023, p. 9), é necessário “propor e diversificar ideias na perspectiva de que o cinema e a educação digital contribuam para fazer desse mundo algo comum e apropriável”.

Para tratar desse tema, este artigo analisa uma oficina de vídeo realizada em contexto escolar como um processo específico de produção audiovisual, tendo como foco o modo como os deslocamentos que ela provoca são percebidos e integrados à rotina escolar. Analisa, também, as potencialidades dessa atividade para os estudantes que participam dela, para a escola e para uma melhor compreensão das relações entre audiovisual e educação escolar.

A estrutura analítica deste artigo tem como referência a descrição densa, perspectiva defendida por Clifford Geertz (2008, p. 24), que prevê um “alargamento do universo do discurso humano” e proporciona “a compreensão das estruturas significantes implicadas na ação social observada, que necessita primeiramente ser apreendida para depois ser apresentada” (Talamoni, 2014). Ainda que a pesquisa relatada não tenha sido uma etnografia, o modo como foi construída – incursão na escola, em visitas semanais, ao longo de um ano letivo, com observação participante,

registros escritos e fotográficos e entrevistas com alunos da oficina, com o professor que a promove, com gestores e professores da escola – além da disposição para a escuta e para compreensão da prática pelo ponto de vista dos que a vivenciam e acompanham, justificam a adoção desse tipo de relato analítico. Nesse sentido, descreve-se o que foi observado e registrado no contexto do trabalho de campo, em diálogo com a literatura de referência.

De acordo com Rockwell (2009), o produto do trabalho analítico é, antes de mais nada, uma descrição. Ao realizá-la, não se pode esquecer de que o foco está no substantivo da expressão e que a “descrição” está sempre sujeita a interpretações (Weiss, 2017), pois o pesquisador entra em campo com concepções teóricas sobre o que busca observar e com conhecimentos prévios a respeito daquele ambiente e do que acontece ali. Isso influencia, portanto, os registros do que é observado. Desse modo, as “lentes e redes conceituais” (Kelle, 2005) sobre a produção de filmes na escola orientam a descrição, uma vez que sem enquadramento teórico não seríamos “capazes de perceber, observar e descrever eventos significativos continuados” (Kelle, 2005, p. 3).

O artigo descreve o que se mostrou recorrente e significativo na leitura/ interpretação dos registros produzidos no trabalho de campo, a partir de indagações sobre o que foi “visto” e o que “se deu a ver”, tendo como parâmetro o que vem ao encontro do que preveem as lentes teóricas sobre a produção audiovisual na escola e sobre o que destoa delas. Os diários de campo são a fonte privilegiada da descrição densa aqui apresentada.

Este relato tem a intenção, adicional, de subsidiar professores que pretendem (re)elaborar suas próprias metodologias para começar/continuar a produzir audiovisuais em contextos educativos. Na atividade profissional, o conhecimento de experiências anteriores sempre nos ajuda a tomar decisões sobre as atividades que planejamos. Desse modo, as reflexões apresentadas aqui acerca de uma atividade institucionalizada e permanente de produção audiovisual na escola, ainda que específica e contextualizada, podem orientar outras formas de incorporação do audiovisual no cotidiano escolar.

## A OFICINA DE VÍDEO E SEUS PARTICIPANTES

A escola onde a pesquisa foi realizada fica na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e atende alunos do ensino fundamental. Ao chegar à escola, após consulta à direção e ao professor que ministra a oficina, apresentei a autorização de realização da pesquisa, concedida pela Secretaria Municipal de Educação, meus objetivos de pesquisa e os riscos e benefícios envolvidos, além da garantia de anonimato e confiabilidade. Todos/as os/as adultos/as assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, inclusive os pais dos estudantes.

Observei, durante um ano letivo<sup>5</sup>, as atividades da oficina de vídeo realizada com alunos matriculados no 7º e 8º ano, que participavam pela primeira vez desse tipo de atividade. A oficina era ofertada no contraturno das aulas regulares como atividade extracurricular, aberta a determinadas turmas da escola; os alunos se inscreviam no início do ano, o professor analisava as candidaturas e formava as turmas.

O professor que promovia a oficina realiza essa atividade nessa escola há cerca de 15 anos e, no momento das observações, a escola já havia participado de diversos eventos e festivais com os vídeos produzidos. Naquele ano, a oficina de vídeo formou 5 turmas de alunos iniciantes, cada uma delas com 10-15 inscritos. A formação das turmas foi realizada a partir da inscrição dos alunos, organizados em grupos pelo professor, tendo em vista o ano de escolaridade (7º a 9º ano) e o turno de estudo (manhã e tarde).

Os encontros, que ocorriam uma vez por semana, iniciaram com proposta de escrita de um roteiro para posterior produção de um vídeo. Para tanto, o professor promoveu discussões e atividades de estímulo à escrita individual e em grupo, que culminaram na escolha de uma história para ser gravada pelo grupo, tendo em vista a atuação de todos em tarefas à frente e/ou por trás das câmeras. Após isso, foi apresentado o cronograma de realização das tarefas. O quadro, a seguir, sintetiza a estrutura geral das oficinas promovidas, anualmente, e registra os momentos em que as atividades ocorreram ao longo do ano em que foram observadas:

---

5 As visitas foram realizadas durante o ano letivo de 2017. As oficinas eram ofertadas às terças (manhã) e quartas (tarde), porém, com a diminuição das turmas, passei a visitar a escola apenas às terças.

### Quadro 1 - Síntese das atividades e propostas e dos momentos em que foram realizadas

Bimestre	Período	Atividade proposta	Momentos
1º	março	Exibição dos filmes realizados por alunos da escola em oficinas dos anos anteriores	(Indicado que foi feito, porém, não observado)
1º - 2º	12/abr. a 24/maio	Definição da história do filme	Levantamento de ideias Escolha da história Composição das personagens
2º	30/maio a 4/jul.	Escrita do roteiro	Aula explanatória sobre as partes de um roteiro Escrita propriamente dita
3º	dia 5/set.	Linguagem audiovisual	Vídeo apresentando a sintaxe da narrativa cinematográfica
	5/set. a 12/set.	Divisão dos papéis e atividades para a filmagem e ensaios	Escolha dos atores e teste de papéis
3º - 4º	17/out. a 5/dez.	Filmagens	Filmagens internas e externas

Fonte: Elaboração própria.

Como grande parte dos inscritos não compareceu aos primeiros encontros, as três turmas iniciais foram aglutinadas de acordo com a quantidade de participantes e a oficina terminou, no mês de dezembro, com 9 alunos do 7º ano, sendo 4 meninas (Vanir, Keyla, Carla e Sueli<sup>6</sup>) e 5 meninos (Leo, João, Igor, Vítor e Márcio), na faixa etária entre 12-14 anos.

Na sala onde as atividades eram realizadas, havia um painel com cartazes dos últimos 13 filmes produzidos na escola, além da placa de um prêmio recebido por um dos filmes realizados, o que indica certo orgulho e reconhecimento dessas produções pela comunidade escolar.

---

6 Codinomes usados para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

**Figura 1 - Quadro na sala onde ocorre a oficina de vídeo**



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Por ter conhecimento de que essa era uma atividade que ocorria há muitos anos nessa escola, a expectativa era de que houvesse não apenas uma boa procura dos alunos, mas a permanência deles até o final, pois os vídeos realizados em anos anteriores demonstravam uma significativa produção audiovisual por estudantes naquela escola. No entanto, as observações registraram o abandono da oficina por alguns estudantes ao longo do ano e certa falta de interesse por parte dos que ficaram, expressa em atrasos, faltas injustificadas e não cumprimento das tarefas previamente combinadas. Muitas vezes, o fato de não trazerem o roteiro impresso causava transtornos no início das gravações, provocando desentendimentos, pois isso era visto pelo professor como falta de compromisso com a oficina. Cabe assinalar que, durante o período da pesquisa, muitas vezes a oficina deixou de ocorrer por conta de paralisações de professores ou reuniões administrativas.

A falta de compromisso com as tarefas envolvidas na produção audiovisual na escola aparece pouco nos relatos de pesquisa ou de experiência. Geralmente, estes mencionam a produção de vídeos como uma atividade estimulante e desafiadora para todos os envolvidos e também para a própria escola onde ocorre (Pimentel, 2013; Machado, 2017; Norton, 2013) e, por isso mesmo, tais ações se multiplicam (Bentes, 2014; Pires, 2014; Menezes, Adrião; Rios, 2017). Mas, na oficina observada, era impossível não perceber certo desinteresse ou descompromisso por parte dos alunos, que pode ter sido influenciado pelo contexto. A pesquisa implica efetuar um

corde no fluxo do fenômeno observado e os resultados são sempre impactados pelo contexto e pelo momento em que os dados são produzidos. Estes devem ser, portanto, incorporados à análise.

## A SALA DE INFORMÁTICA É DE TODO MUNDO

Os encontros da oficina de vídeo ocorriam na sala de informática, que era também usada para outras atividades ou por outras turmas e pessoas, muitas vezes ao mesmo tempo em que ocorria a oficina:

[...] percebo que há um técnico consertando um dos computadores da sala. Pouco tempo depois, o professor chega e os alunos já vêm pra sala. Uma funcionária da escola chega e senta ao computador com o técnico. Os dois continuam ali por um bom tempo resolvendo problemas do computador enquanto a oficina começa. Em certo momento da aula, os dois funcionários que estão no computador conversam alto e atrapalham, a ponto de o professor solicitar para eles falarem mais baixo. (Diário de campo – visita 4.1).

Perto do final da aula, um funcionário da escola entra na sala sem pedir permissão e mexe em algumas coisas que estavam no fundo da sala. Depois, passa a serrar uma madeira ali mesmo, dentro da sala, ainda com a oficina em curso. Ele faz barulho e atrapalha a aula que, logo em seguida, termina. (Diário de campo – visita 5.2).

O professor sempre demonstrou descontentamento nessas ocorrências, deixando claro que elas indicavam falta de compromisso por parte da escola para com a oficina de vídeo. Questionou, algumas vezes, se em uma “sala de aula comum” haveria esse tipo de interferência. Na verdade, a interrupção de aulas por razões administrativas é uma prática recorrente na escola, como indica Sá (2016), em relato de pesquisa sobre ensino de história. Na discussão de seus resultados, a pesquisadora menciona as muitas interferências externas que interrompiam a execução, pela professora, do que ela havia planejado para a aula. Convocações da docente para comparecer à direção, informes sobre eventos e decisões administrativas, devolução de avaliações aos alunos por outros professores muitas vezes inviabilizavam a continuidade das atividades.

Na escola em que foi realizada esta pesquisa, a sala de informática era usada como “coringa”. Qualquer atividade extraclasse, reunião, curso, palestra ocorria ali, por ser o único espaço amplo e climatizado da unidade. Como instância de socialização e aglutinadora da comunidade onde está inserida, a escola acaba tendo que “dar conta” de inúmeras solicitações que vêm de fora – seja da comunidade ou das secretarias – ou partem dos seus próprios atores. De acordo com Merlo (2014, p. 291):

A escola pública é palco de muitas expectativas e espera-se que ela cumpra diferentes funções sociais – desde a educação para o trânsito, questões ambientais, alimentares, de prevenção à saúde; que discuta as questões de gênero, de sexualidade, as etnias, a pluralidade religiosa; que respeite as diversidades e diferenças, que seja o campo de expressão de diversas artes e políticas culturais; só pra citar algumas dentre muitas.

Em grandes catástrofes no Brasil e em outros países, em geral são as escolas que recebem a população necessitada e desabrigada. Além de compartilhar conhecimentos e saberes, a escola pública acolhe sua comunidade em suas festas, tradições, culturas. Ela é o coração do Brasil, espalhado em cada bairro, comunidade ribeirinha, quilombo e tribo onde se encontram infâncias, juventudes e trabalhadores.

Nos dias em que estive nessa escola, registrei o uso dessa sala para exames de vista dos alunos, para estudos em grupo, reuniões e palestras e, até mesmo, como camarim. Essas atividades ocorriam simultaneamente à oficina de vídeo, ou mesmo no lugar dela, adiando as atividades programadas para o encontro daquele dia. Além disso, também funcionava como depósito de equipamentos velhos e de materiais usados ou de alimentos arrecadados nas gincanas e festas.

No caso da oficina de vídeo, a situação da sala levantou questões relacionadas ao engajamento dos alunos e do professor. A falta de um espaço reservado para a oficina influenciaria os alunos a perceberem essa atividade como menos relevante para a formação deles? A desorganização do lugar, a falta de equipamentos básicos para a escrita do roteiro, como computadores com teclado e *mouse*, indicaria que essa atividade tinha menos importância e legitimidade do que as demais na/para a escola? Isso talvez explicasse em parte as desistências de participação de alguns dos inscritos, uma vez que as interrupções e interferências pelo uso recorrente da sala para atender a outras demandas que surgiam no cotidiano letivo poderiam sugerir que as atividades de produção de vídeos estavam em segundo plano ou “podiam esperar”, cedendo espaço para outras mais urgentes, mas pontuais.

Embora as ações institucionais pudessem levar a crer que a escola poderia não reconhecer a importância das oficinas de vídeo, os professores e a diretora entrevistados na pesquisa descreveram essa atividade como relevante, pois acreditavam que ela melhorava a autoestima e a autonomia dos alunos, ajudando principalmente aqueles vistos como “problemáticos”:

Há uma diferença gritante no antes e depois, quando eles entram na oficina, sabe? Teve um aluno que me chamou muito a atenção – eu brinco com o professor da oficina e falo “o Fulano...” – que ele nem conseguia falar direito. E consegui fazer uma propaganda antitabagismo. [...] Participou de tudo, desde o começo da criação da campanha antitabagismo, enfim. Eu acho muito bom! [...] Até a parte das outras disciplinas, o cognitivo deles melhora, porque eu acho que a concentração, união mesmo, deles, delegar função, enfim, eu acho que é excelente pra uma série de coisas. (Professora 2).

Eles têm um crescimento muito bom, verbalmente, eles começam a se colocar de forma melhor, a autoestima deles melhora absurdamente. O desenvolvimento melhora muito depois que eles começam a participar nessas oficinas. A gente tem sempre o cuidado de indicar alguns alunos e quando tem algum aluno que a gente sente que está com algum problema, de entrosamento, de ficar lá no canto dele, a gente pede para o professor da oficina convidar. (Diretora).

A partir do que a professora e a gestora relatam, fica claro que a escola percebia a oficina como importante e, provavelmente, a falta de uma sala específica e dos equipamentos necessários se dava por motivos que fugiam ao alcance da direção. Isso sugere que, embora seja bem-recebida na escola e pelas secretarias de educação, a produção audiovisual exige políticas que enfrentem os entraves comuns à administração escolar, que nem sempre podem ser resolvidos pela vontade da gestão. Sendo assim, apesar de ser uma atividade muito bem-vinda, as condições reais para que seja realizada não atendem às necessidades que apresenta. Embora haja disposição por parte de professores para colocar em prática esse tipo de trabalho, é imprescindível que a escola, como instituição, assegure as condições adequadas para que ele ocorra, entendendo sua contribuição ao letramento e à aprendizagem escolar de um modo geral.

## NO FILME CABE TODA A ESCOLA

É relevante destacar a maneira como a produção audiovisual atravessou, impactou e integrou a rotina escolar. Várias vezes, durante as filmagens, os alunos da oficina chamavam seus colegas que estavam no recreio para participarem das gravações e estes vinham como se isso fosse algo “natural”, comum, algo que sempre se faz por ali:

Os alunos do fundamental I, que estão agora no recreio, se interessam pelas gravações e pedem ao professor para participar do filme. O professor coloca alguns deles como figurantes, que ficam brincando na hora da gravação. (Diário de campo – visita 18).

Hoje está sendo aplicada uma prova. O movimento está um pouco diferente, pois os alunos que terminam a prova são liberados das salas, mas não da escola. Então, ficam pelos pátios, conversando. Lá fora, onde estão gravando a cena, aos poucos vai ficando cheio e com mais barulho. Alguns alunos observam a gravação, mas isso parece ser algo normal para eles: uns brincam, outros conversam, outros tiram *selfies*, enquanto a cena está sendo gravada. (Diário de campo – visita 22).

**Figura 2 - Equipe da oficina organizando a cena que será filmada**



Fonte: Arquivo da pesquisa.

**Figura 3 - Filmagem com alunos da oficina e voluntários**



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nessa relação da escola com a oficina de vídeo, até mesmo os alunos que um dia fizeram parte das turmas e desistiram, participavam como figurantes:

O professor resolve fazer um plano geral da sala de aula e para isso precisa de mais alunos na cena. Leo e Keyla saem para buscar alguns colegas para figuração. Eles trazem alunos que, inclusive, participaram das turmas que desistiram da oficina este ano. Depois que estão sentados, Leo explica aos colegas o que vai ocorrer e o que precisam fazer. Os alunos cooperam na figuração e ajudam bastante, seguindo as ordens de Leo e do professor. Fazem silêncio na hora certa e o professor explica que não podem falar durante a gravação, mas fingir que estão conversando. Isso parece ser algo simples pra eles e logo se entrosam e fazem seus 'papéis de alunos'. Depois, o professor agradece aos figurantes, que saem da sala, mas logo depois retornam, interessados em participar de novo das filmagens. (Diário de campo – visita 19).

O interesse dos demais alunos e até a participação de outros professores nas filmagens é algo relatado por Pimentel (2013), que denomina a atuação das pessoas do próprio lugar de “naturalismo”, seguindo uma conceituação de Pasolini:

Utilizamos o naturalismo de Pasolini também para os figurantes. Os alunos da escola, há algum tempo, já acompanhavam a movimentação de nossa equipe de produção e se prontificaram a atuar como figurantes. Nas filmagens da sequência ‘A aula da professora Fátima’, havia uma turma com disponibilidade naquele horário e resolvemos convidar os alunos a participarem. Todos aceitaram, o que mostra a baixa rejeição dos jovens em atuarem colaborativamente em projetos dessa natureza (Pimentel, 2013, p. 83).

O cineasta Abbas Kiarostami geralmente envolvia em seus filmes moradores das vilas onde estava fazendo as filmagens, como relatou em entrevista a Alain Bergala (L’Eden Cinema, 2002):

Mas este é um professor de verdade, oriundo desse vilarejo. Eu acredito que nunca cometi esse erro de pegar alguém completamente estranho de um determinado contexto e colocá-lo em um contexto diferente do seu. [...] Eu compreendi a partir desse momento o que veio a ser um princípio de meus filmes que é conseguir pessoas do próprio lugar onde o filme se passa, ou até mesmo pego alguém que por acaso passe por ali, ao invés de trazer alguém de fora. (Trecho de entrevista concedida a Alain Bergala, 2002, tradução livre).

Referindo-se aos filmes de Kiarostami, Ishaghpour (2008, p. 100) entende essa disponibilidade das pessoas como um desejo de visibilidade, que podemos transpor também à realidade da escola:

[...] para Kiarostami, parece que todo mundo só tem um desejo: ser fotografado, ver-se num filme, aparecer na tela. A tal ponto que seria necessário transformar a fórmula de Descartes num novo ‘tenho uma imagem, logo existo’ que, neste contexto, não diz respeito apenas aos problemas da imagem espetacular e do narcisismo. [...] Ter a própria imagem talvez permita escapar ao fluxo ininterrupto, ao magma anônimo do qual fazemos parte, ser escolhido, distinguido, diferente da massa dos sem-nome desta terra. Assim como cada coisa, ao que se diz, espera que um poeta a nomeie para que, enfim, exista realmente, é possível que espere, ela também, a sua própria imagem. E, se todos desejam ser fotografados a fim de ter a prova visível, ao menos para si mesmos, de que existem, qual existência superior, qual prestígio não lhes caberá caso se tornem visíveis a todos, aparecendo na tela, no cinema.

O entrosamento e a participação do corpo discente da escola com as/nas gravações é relevante para refletirmos sobre como essa atividade transita naquele espaço e como ela é vista pela comunidade escolar. Diversas vezes, quando havia filmagens na rua e alguns pais ou professores passavam por ali, eles reagem naturalmente, sem dar uma atenção maior ao fato, o que indica que essas atividades estão integradas à rotina da escola.

## COLOCAR A “MÃO NA MASSA”

Antes de passar às filmagens, a turma precisou escolher uma aluna para fazer um papel secundário, pois havia muitas candidatas para isso. O processo de escolha ocorreu com testes filmados, em que as alunas contracenavam uma cena breve do roteiro criado pela turma. As cenas foram filmadas com câmera profissional no tripé, gravador de áudio semiprofissional e microfone de vara. Enquanto as garotas ensaiavam as cenas do teste, o professor ensinou aos garotos como manusear os equipamentos. Aqui já se percebem as questões de gênero que, em geral, atravessam atividades desse tipo.

Essa atividade funcionou como uma preparação para o início das filmagens que ocorreriam em breve. Alguns alunos se interessaram por certos equipamentos, mas não houve uma divisão rígida de tarefas, de qualquer parte, nem dos personagens e do diretor. Essa aula foi bastante animada e os alunos estavam eufóricos, resolvendo problemas de atuação, discutindo como a cena seria feita, de onde a personagem entraria, entre outras questões.

Durante a atividade, percebi o quanto “colocar a mão na massa” os mobilizava. Alguns menos assíduos se disponibilizaram prontamente para alguma tarefa, querendo participar. Embora sempre estivesse presente, um aluno que pouco se envolvia nas atividades manuseou, naquele dia, o microfone, ajudou a montar o tripé da câmera e a afastar as mesas para organizar o cenário.

Enquanto as alunas ensaiam, o professor monta o material para a filmagem dos testes. Alguns meninos estão com ele, manuseando câmera e gravador, além do microfone, filmando o que está ocorrendo na sala. Leo fica atento e coordena tudo. Nesse momento de ensaio, João pega o microfone e, embora não esteja ligado, ele manuseia, fingindo estar gravando, ensaiando como seria. (Diário de campo – visita 15).

O lugar que os alunos tomaram para a produção do teste – com meninas ensaiando papéis e se maquiando e meninos testando os equipamentos – deu a tônica da divisão de papéis por gênero. Esse modelo se repetiu durante as filmagens, com poucas variações, como na vez em que uma aluna ficou responsável pelo gravador, porque o colega, responsável por essa função, havia faltado. Trata-se de uma estrutura

que se organizou espontaneamente e que indica a necessidade de os mediadores da produção audiovisual na escola estarem atentos para a divisão das tarefas orientadas por supostas “competências prévias” e “lugares preestabelecidos”, especialmente entre meninos e meninas. Nesse contexto é também desejável questionar os papéis sociais estabelecidos de acordo com o gênero, buscando quebrar barreiras e ampliar possibilidades de criação (Fresquet, 2013). Geralmente os promotores de oficinas deixam os papéis serem livremente estabelecidos, como ocorreu na oficina observada, porém outras possibilidades só poderão ser criadas se o problema for explicitado e o tema for adequadamente tratado.

Nesta oficina, duas alunas atuaram como figurantes em toda a gravação e pouco se envolveram com questões técnicas. No final do ano, uma delas comentou que gostaria de ter feito alguma personagem:

Keyla e Sueli continuaram observando as filmagens de longe, onde eu estava. Keyla comentou comigo que era ruim ela não ter papel no filme, que só tinha pra duas meninas que já estavam filmando. Eu comentei que ela deveria ter se oferecido e ela respondeu que foram os meninos que escolheram quem faria os personagens e não a escolheram. (Diário de campo – visita 23).

Keyla chegou a fazer testes para o papel da amiga da personagem principal, mas, como ela disse, não foi escolhida pelos colegas. Ela é uma aluna mais alta e acima do peso em relação aos demais. Talvez isso tenha interferido para que não fosse a opção mais interessante, na visão do grupo, para o papel. A estudante esteve presente em todos os dias de oficina, mas participou sempre como figurante das cenas e apenas no final demonstrou sua insatisfação por não ter feito uma personagem de mais destaque. Ela também se escondia da minha câmera quando eram registrados os momentos da oficina para a pesquisa. A “vontade de aparecer” pode ter surgido apenas depois do contato com as filmagens.

Essa situação, se trazida ao debate com o grupo em momento oportuno<sup>7</sup>, poderia servir para discutir estereótipos nos modos de representação adotados pelas produções audiovisuais, promovendo também mudanças nos padrões de divisão de gênero adotados na escola. Estar atento ao não dito e aos incômodos velados é importante para nos ajudar a sair do *script* em situações como a de Keyla.

Como indica Fresquet (2013), um outro olhar pode ser exercitado no momento de dividir tarefas entre os estudantes, por exemplo. Como se trata de uma “simulação” do processo de criação de um filme, não é preciso seguir um modelo para ter sucesso no produto final.

---

7 A proposta da pesquisa não era interferir nas atividades e situações que ocorreram durante as filmagens, mas observar e registrar os acontecimentos.

A descoberta de novos interesses e capacidades pode contribuir para uma reconfiguração da autoestima de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e, inclusive, pelas próprias famílias. Desconstruir “papéis favoritos” que respondam às características de personalidade já conhecidas pelo grupo pode significar perder a chance de um estudante tímido se revelar um grande ator ou diretor, por exemplo, assim como um líder nato, de ter que assumir para si o lugar de silêncio e da espera obrigada na vez do outro (Fresquet, 2013, p. 61).

A autora coloca em questão os clichês presentes na prática de fazer filmes na escola. É muito mais fácil pensar que não será preciso preparar alunos para os personagens principais, pois o grupinho de alunos extrovertidos já está pronto para isso. Para essa experimentação de papéis, Fresquet (2013) propõe uma rotatividade dos estudantes nas diferentes funções nas fases de pré/per/pós-produção do filme, ressaltando que:

[...] a criação cinematográfica no contexto escolar teria seu potencial pedagógico comprometido se o líder da turma se tornasse sempre o diretor, a aluna considerada mais linda atuasse como protagonista, e os tímidos evitassem toda exposição. O deslocamento dos sujeitos é algo central na proposta de Bergala, perpassando o desafio individual e coletivo no fazer cinema (Fresquet, 2013, p. 61).

Para encontrar outras possibilidades para pensar a produção audiovisual como mobilizadora de discussões além da própria construção da narrativa fílmica, é preciso estarmos abertos a possibilidades outras de contar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a produção audiovisual escolar tenha seus primórdios na década de 1970, no Brasil, com a criação do Cineduc e o Movimento do Vídeo Popular, essa atividade geralmente chega à escola como uma grande novidade. Talvez por isso a maior parte das metodologias usadas na produção audiovisual com alunos busque invariavelmente repetir os processos e escolhas da indústria cinematográfica (escolha do tema, escrita do roteiro, gravação de cenas, edição, entre outros).

Quando conseguirmos olhar para as oficinas de vídeo como estratégias de inovação das relações de ensino-aprendizagem e espaços de criação, experimentação, tentativas e erros, ousando narrar de outras maneiras as mesmas histórias (Fresquet, 2013), novas histórias ou história nenhuma, talvez tenhamos uma grande surpresa sobre a potência do contato com a linguagem audiovisual na escola. A produção audiovisual exige mudanças no fazer pedagógico, no currículo, na organização do tempo, nas relações professor/aluno e entre pares que, certamente, podem promover mudanças, também, na abordagem dos conteúdos curriculares.

Mesmo tendo tido em engajamento e comprometimento por parte dos estudantes menor do que o registrado em outros estudos, a oficina observada se mostrou plena de descobertas e aprendizados, com potencial para mobilizar a escola como um todo e promover reflexões importantes. Isso se justifica no modo como a escola a abraçou, na forma como os diversos sujeitos dessa comunidade transitaram nesse ambiente de gravação – querendo fazer parte, oferecendo-se para ajudar – e nos relatos de professores e gestora acerca dos ganhos que ela traz para a escola há anos. A experiência promoveu interações importantes entre os participantes e nenhum deles passou por ela sem ser afetado e sem aprender. A proposta funcionou dentro das possibilidades dadas naquele determinado ano, naquele espaço específico, junto àqueles participantes, tendo em vista as condições reais para que a oficina ocorresse. Produzir audiovisual na escola dá trabalho e necessita tempo e observação por parte dos professores para compreender a turma, seus dilemas e aquilo que pode ser transformador para o grupo na relação com a produção audiovisual (técnico, artístico, estético e politicamente) ou não. Todas as mudanças que promovam um maior engajamento de todos no processo são relevantes para que o resultado final – e aqui não me refiro apenas ao filme, mas a tudo o que a oficina produziu de afetos, encontros, diálogos, trocas etc. – seja ainda mais positivo do que se esperava e, assim, saia do *script*.

## REFERÊNCIAS

BENTES, Ivana. Imaginários periféricos e vidas-linguagens: formação audiovisual livre. In: BARBOSA, M<sup>a</sup> Carmen Silveira; SANTOS, M<sup>a</sup> Angélica (orgs.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 108-126.

BRASIL. **Projeto de lei nº 185, de 2008**. Acrescenta o parágrafo 6º no art. 26 lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/85084>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm?\\_=undefined](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm?_=undefined). Acesso em: 20 jul. 2024.

COSTA, Sílvio Ronney de Paula. **Pedagogia da imagem**: a autoria na relação educador/educando durante o processo de produção de vídeos na escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11836>. Acesso em: 8 ago. 2024.

D'ANDREA, Daniella. **Contato**: um abecedário audiovisual por estudantes de uma escola de cinema. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.fe.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dDANIELLA%20DANDREA%20CORBO>. Acesso em: 22 jul. 2024.

DALL'AGNOL, Caroline. **Produção audiovisual como recurso didático-pedagógico no ensino de história**: “Como me veem?”, “Como eu vejo?” – estudo de caso de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1088>. Acesso em: 9 set. 2024.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A linguagem cinematográfica na escola**: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/bb79002a-df6d-4c39-84b4-84cb6106cb76>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FONSECA, Mirna Juliana Santos Fonseca. **Produção audiovisual em uma escola municipal do Rio de Janeiro**: pedagogia audiovisual e habilidades sociocognitivas. Rio de Janeiro, 2019. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1512033\\_2019\\_Indice.html](https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1512033_2019_Indice.html). Acesso em: 10 jul. 2024.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação**: a lei 13.006. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana Mabel; ALVARENGA, Clarisse. **Cinema e educação digital**: lei 14.533 – reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2023.

GARBIN, Monica Cristina. Uma análise da produção audiovisual colaborativa: uma experiência inovadora em uma escola de ensino fundamental. **ETD: Educação Temática Digital**, n. extra 12, p. 227-251, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1211>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KEARNEY, Matthew; SCHUCK, Sandy. Students in the director’s seat: teaching and learning with student-generated video. *In*: KOMMERS P.; RICHARDS, G. (Eds.). **Proceedings of ED-MEDIA 2005**: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Montreal, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2005, p. 85-98

KELLE, Udo. ¿Hacer “emerger” o “forzar” los datos empíricos?: un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 2, maio 2005. Disponível em:

<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/3397>. Acesso em: 22 abr. 2024.

L’EDEN CINEMA. **Où est la maison de mon ami?** Conception: Alain Bergala. Paris, 2001-2002. 2 DVDs.

LIMA, Eliane Kiara Vieira. **Literacinese ou da escrita [literária] com imagens...** Em movimento. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7189>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MACHADO, Carla Silva. **“Espelho, espelho meu?”: narrativas audiovisuais acerca das sobre juventudes e representações juvenis.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/36711/36711.PDF>. Acesso em: 25 fev. 2024.

MARINOVIC, Jorge Antonio. **Produção de vídeos caseiros pelos próprios alunos como estratégia para melhorar a aprendizagem dos conceitos abordados nas aulas regulares de física do ensino médio e com ênfase nos registros das atividades propostas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_38d9e1a18acf15f699bfeada3112f33d](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_38d9e1a18acf15f699bfeada3112f33d). Acesso em: 19 abr. 2024.

MATOS, Fábio. Brasileiro assina, em média, 8 serviços de streaming, diz pesquisa. **Metrópoles**, 5 nov. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/negocios/brasileiro-assina-em-media-8-servicos-de-streaming-diz-pesquisa>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MENEZES, Jaileila; ADRIÃO, Karla Galvão; RIOS, Luis Felipe. **Jovens, câmera, ação: reflexões sobre os usos dos dispositivos móveis de mídia em um projeto de mobilização social.** Recife: Editora UFPE, 2017.

MERLO, Andréia Todeschini. A experiência da construção da imagem na escola pública: impactos no currículo e desafios no cotidiano. *In*: BARBOSA, M<sup>a</sup> Carmen Silveira; SANTOS, M<sup>a</sup> Angélica (orgs.). **Escritos de alfabetização audiovisual.** Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 291-300.

MIRANDA, Fabiana. Maria Whonhath. **Produção de vídeo na escola: um estudo sobre processos de aprendizagem audiovisual.** 2015. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://funartemaisdigital.funarte.gov.br/teses-e-dissertacoes/producao-de-video-na-escola-um-estudo-sobre-processos-de-aprendizagem-audiovisualschool-video-production-a-study-on-audiovisual-learning-processes>. Acesso em: 20 jul. 2024.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves. **Letramento(s) digital(is) e jovens de periferia:** o transitar por (multi)letramento(s) digital(is) durante o processo de produção de vídeos de bolso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e tecnologias) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13046>. Acesso em: 23 mar. 2024

NORTON, Maíra. **Cinema oficina:** técnica e criatividade no ensino de audiovisual. Niterói: Editora UFF, 2013.

OLIVEIRA, Priscila Juliê. **Uma metodologia para a produção de audiovisual:** o uso das tecnologias emergentes com os jovens. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://unicamp.br/anuario/2015/IA/IA-dissertacoesmestrado.html>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PEREIRA, Sara *et al.* Media uses and production practices: case study with teens from Portugal, Spain and Italy. **Comunicación y Sociedad**, n. 33, p. 89-114, sep./dec. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2018000300089&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2018000300089&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em: 20 jul. 2024.

PIMENTEL, Erizaldo Cavalcanti Borges. **Cine com ciência:** luz, câmera – educação! 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14589>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PIRES, Cristiane Lima. **Educação, corpo e imagem:** desvelando caminhos para a educação emancipatória por meio da produção audiovisual. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17283>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ROCKWELL, Elzie. **La experiencia etnográfica:** historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SÁ, Patrícia Teixeira. **A construção do conhecimento histórico na sala de aula em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://l1nq.com/cHB7g>. Acesso em: 19 fev. 2018.

SILVA, Daniele Gomes. **Uma experiência de cinema expandido no espaço escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dDanieleGomes.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018

TALAMONI, Ana Carolina Bistalquini. O programa da descrição densa. *In*: TALAMONI, A. C. B. **Os nervos e os ossos do ofício**: uma análise etnológica da aula de anatomia. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 53-66.

TOLEDO, Moira. Audiovisual: uma revolução em potencial para a sua sala de aula. *In*: BARBOSA, M<sup>a</sup> Carmen Silveira; SANTOS, M<sup>a</sup> Angélica (orgs.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 137-153.

WEISS, Eduardo. Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 22, n. 73, p. 637-654, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000200637](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637). Acesso em: 19 jul. 2018.

## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Mirna Juliana Santos Fonseca**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem). Bolsista Faperj Pós-Doutorado Nota 10 no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.  
E-mail: mirna@puc-rio.br

### **Rosália Maria Duarte**

Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem). Bolsista Produtividade 1C CNPq. Professora Visitante Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/*Campus* Pantanal.  
E-mail: rosalia@puc-rio.br

## **FINANCIAMENTO**

A pesquisa que baseia este artigo foi financiada com bolsa de pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A publicação deste texto conta com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

*Recebido em: 01/09/2024*  
*Aprovado em: 04/03/2025*