

Reflexões sobre a relação entre ensino e audiovisual no Brasil

Mayara Santos Maciel

Mestranda em Ensino no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, do Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão – Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharela em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela UFPA.

Guaciara Barbosa de Freitas

Professora colaboradora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, do Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão – UFPA. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2011), mestre em Comunicação e Culturas Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2002), graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Pará - UFPA (1998). Estágio Pós-Doutoral (PNPD- Capes) realizado junto ao Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia - UFPA (2018).

Resumo

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) constantemente reconfiguram diversos setores sociais, entre eles a educação. Uma nova cultura comunicativa emerge e oferece outras possibilidades de interação social, permitindo a produção e a distribuição de mensagens em diferentes linguagens, inclusive a audiovisual. Assim, questionamo-nos sobre como incorporar essa linguagem nas práticas pedagógicas do Ensino Superior, de modo a incentivar a autonomia e a participação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos. O objetivo deste trabalho é reunir referências para pensar a incorporação das tecnologias audiovisuais no Ensino Superior, vislumbrando uma construção ativa e autônoma de saberes pelos discentes. Como principais referências utilizamos o conceito de Racionalidade da Relevância, apresentado por Orozco Gómez (1998, 2002) e as considerações Heidegger (1994) sobre a Essência da Técnica. Por meio de pesquisa da pesquisa (BONIN, 2011), reunimos artigos científicos produzidos no Brasil que relatam experiências diferenciadas de inserção/produção de audiovisual no Ensino Superior. A partir da análise dos trabalhos, percebemos que a introdução do audiovisual no ensino pode ser viabilizada como alternativa metodológica, permitindo que o aluno seja cada vez mais autônomo e absorva conteúdos com mais facilidade. Também por meio da pesquisa, defendemos que a incorporação de recursos tecnológicos no ensino brasileiro, do nível básico ao superior, deve responder a um objetivo de conduzir os estudantes à autonomia e à cidadania.

Palavras-chave

Audiovisual; Ensino Superior; Educação; Comunicação.

Abstract

Digital Information and Communication Technologies (TDICs) constantly reconfigure various social sectors, including education. A new communicative culture emerges and offers other possibilities of social interaction, allowing the production and distribution of messages in different languages, including audiovisual. Thus, we question how to incorporate this language in the pedagogical practices of Higher Education, in order to encourage student autonomy and participation in the construction of their own knowledge. The objective of this work is to gather references to think about the incorporation of audiovisual technologies in Higher Education, looking for an active and autonomous construction of knowledge by the students. As main references we use the concept of Rationality of Relevance, presented by Orozco Gómez (1998, 2002) and the Heidegger (1994) considerations on the Essence of Technique. Through research (BONIN, 2011), we gathered scientific articles produced in Brazil that report differentiated experiences of insertion / production of audiovisual in Higher Education. From the analysis of the works, we realized that the introduction of audiovisual in education can be made viable as a methodological alternative, allowing the student to

become more autonomous and absorb content more easily. Also, through the research, we argue that the incorporation of technological resources in Brazilian education, from basic to higher level, should respond to a goal of leading students to autonomy and citizenship.

Keywords

Audiovisual; Higher education; Education; Communication.

Introdução

As experiências das últimas décadas na relação entre comunicação, tecnologias e educação têm nos apresentado cenários cada vez mais interessantes, quando observamos as transformações que os meios tecnológicos, associados ao adequado fazer pedagógico¹, podem proporcionar à realidade do ensino e da aprendizagem em diferentes níveis.

De acordo com Telles e Alves (2015, p. 173), as primeiras produções intelectuais que sugerem o uso de jogos digitais como recursos facilitadores do ensino e da aprendizagem datam do século XX, “com o trabalho de Abt [1970]”.

O audiovisual, assim como outras tecnologias, passou a ser contextualizado no ensino, e as novas possibilidades de produção e distribuição de conteúdos nesta linguagem permitiram diferentes maneiras de apropriação de vídeos neste campo.

Tendo em vista o atual contexto de relações com as mídias digitais, no qual a produção de conteúdos audiovisuais está cada vez mais acessível a uma quantidade maior de pessoas, questionamo-nos sobre que tipo de estratégias podem ser adotadas em ambientes de ensino, em especial de Ensino Superior, para incorporar tecnologias digitais como o audiovisual nas práticas pedagógicas, de modo a estimular o aluno tornar-se ativo, autônomo, participativo e produtor de conhecimentos, abrindo perspectivas para que se desloque do papel único de receptor de mensagens em sala de aula.

O objetivo deste artigo é reunir referências para pensar a incorporação das tecnologias digitais audiovisuais em ambiente de Ensino Superior, tendo em vista uma visão autônoma da construção de conhecimentos por discentes, por meio da produção audiovisual. Do mesmo modo, pretendemos conhecer o atual cenário brasileiro em relação à produção audiovisual realizada por estudantes de Ensino Superior, analisando a produção acadêmica acerca deste assunto.

Como metodologia de pesquisa prioritária utilizamos a pesquisa da pesquisa (GIL, 2008) com o intuito de reunir bases teóricas para oferecer suporte à nossa discussão acerca da introdução de tecnologias audiovisuais de forma pedagógica e ativa no Ensino Superior. Da mesma forma, o uso desta metodologia nos permitiu conhecer experiências de produção de vídeos por discentes em universidades brasileiras, bem como visualizar o conhecimento produzido acerca deste tema no Ensino Superior.

Buscamos em Heidegger (1994) e Orozco-Gómez (1998, 2002) auxílio para pensar as tecnologias, sobretudo o audiovisual, como favorecedores de processos de ensino e aprendizagem críticos e inovadores. Além deste levantamento teórico, catalogamos em repositórios de artigos acadêmicos, publicações que tratam da produção discente de vídeos em universidades brasileiras. Na análise dos artigos percebemos, de modo geral, a recorrência de fatores positivos proporcionados ao ensino e a aprendizagem por meio da confecção de vídeos, o que nos deu margem para a discussão neste trabalho.

¹ Entendemos pelo adequado fazer pedagógico a prática educativa que estimule o pensamento crítico e reflexivo e uma visão política de cidadania, que integre a cultura em suas diferentes expressões, os valores e interações, encaminhando os sujeitos envolvidos nestes processos aos trilhos da autonomia (GOMES *et al.*, 2006, p. 233).

1. Apontamentos sobre a produção audiovisual com fins educativos no Brasil

O uso de tecnologias digitais na educação, especialmente a TV e o cinema, consiste em uma estratégia empregada desde longa data para apoiar processos de ensino e aprendizagem no Brasil. No entanto, quando nos detemos em analisar a associação entre o audiovisual e o ensino, observamos, sobretudo a partir de pesquisa documental e bibliográfica, que de 1930 até os dias atuais os audiovisuais, quando inseridos nos contextos educativos, costumam conferir ao aluno o papel de audiência.

Um breve levantamento bibliográfico sobre o uso do audiovisual no ensino brasileiro, a partir da década de 1930, evidencia que as características do modo de associação deste recurso no ensino no princípio do século XX ultrapassam as barreiras temporais e ainda se mantém no atual contexto educativo brasileiro, ainda que a convergência entre as mídias e a internet sejam realidade.

As potencialidades do uso da imagem em movimento no contexto educativo são discutidas no Brasil desde a década de 1920, debates que culminaram na criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), em 1936, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, como uma estratégia governamental do presidente Getúlio Vargas (CARVALHAL, 2009).

Anos depois, em 1952, Roquette Pinto e José de Oliveira Reis apresentaram um plano de implantação daquela que seria a primeira televisão educativa do país. Porém, apesar da outorga e da aquisição de equipamentos, o projeto não teve continuidade e a TV nunca funcionou (ROSA, 2015, p. 4).

A partir da década de 1970, com a expansão da TV os filmes educativos foram difundidos, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, quando os órgãos governamentais encerraram algumas das iniciativas de cinema educativo brasileiras (MONTANARO, 2013, p. 27 e 28).

Na década de 1970 o audiovisual, por meio da televisão aberta, também foi utilizado com finalidade educativa. Era o caso do Telecurso, projeto iniciado em 1978 com a finalidade de realizar a formação de pessoas por meio de cursos profissionalizantes a distância. O conteúdo audiovisual era produzido e transmitido pela TV Globo, inicialmente em parceria com a Fundação Padre Anchieta e posteriormente com a Fundação Bradesco e Federação das Indústrias de São Paulo. Na década de 1990 o projeto foi ampliado, tornando-se o Telecurso 2000, quando passou a incorporar telesalas estendidas, equipadas com aparelhos de TV, livros, mapas e outros materiais².

De acordo com Simone Bortoliero (2014), a década de 1980 ficou marcada pelo “boom” da produção audiovisual no Brasil com temáticas que envolviam ciência e tecnologia. Essa produção era realizada nos centros universitários, por grupos de produtores independentes da área da saúde e nas experiências televisivas dentro e fora do setor comercial, a exemplo do programa Globo Ciência, que teve sua estreia em 1984.

Nos anos 1990, outras produções educativas e de popularização da ciência foram veiculadas em canais abertos de TV, abordando diferentes aspectos da biodiversidade brasileira, no mesmo período em que se delineavam as discussões sobre esta temática na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, a Rio 92. Programas como o ECO Repórter (TV Cultura) e Globo Ecologia (Rede Globo) são exemplos deste tipo de produção

² Informação disponíveis em <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/09/telecurso-ha-mais-de-30-anos-investindo-em-educacao-distancia.html>. Acesso em 19 de setembro de 2017.

televisiva (BORTOLIERO, 2014).

Imagem 1: Histórico do audiovisual na educação brasileira.



Fonte: acervo da pesquisa.

Este breve passeio pela história do vínculo entre audiovisual e educação no Brasil demonstra que, em geral, as comunidades escolares não pensavam e nem elaboravam conteúdos audiovisuais de forma independente. Estes materiais eram produzidos e distribuídos por grandes polos produtores, criados especificamente para desenvolver audiovisual educativo, como foi o caso do INCE, ou ainda pelos meios de comunicação de massa, que produziam e integravam em suas grades de programação conteúdos com viés educativo, que poderiam ser contextualizados em ambientes formais de ensino.

Esta lógica corresponde ao modelo comunicacional de uma época anterior à popularização da internet e à convergência midiática, na qual prevalecia um padrão unilateral de transmissão de mensagens.

2. A internet e as novas possibilidades de produção de mensagens

Já nos anos 2000 vimos a internet emergir e se aperfeiçoar ao passo em que se modificaram os processos comunicacionais, econômicos e sociais ao longo do tempo. O hipertexto, as inúmeras possibilidades de conexões, a formação de redes online, as novas perspectivas de geração de conteúdos e mensagens diluem as demarcações entre as esferas de produção e recepção, fomentando processos de comunicação mais interativos. Apoiado nos pressupostos de Marchand (1986), Silva (2008) nos ajuda a refletir sobre uma lógica comunicacional baseada em sistemas interativos.

O computador conectado à Internet permite ao interagente criação e controle dos processos de informação e comunicação mediante ferramentas e interfaces de gestão. Diferindo profundamente da TV, enquanto máquina restritiva e centralizadora, porque baseada na transmissão de informações elaboradas por um centro de produção (sistema broadcast), o computador online apresenta-se como sistema aberto aos interagentes permitindo autoria e co-criação na troca de informações e na construção do conhecimento. Nesse cenário sociotécnico ocorre a transição da lógica informacional baseada no modelo “um-todos” (transmissão) para a lógica comunicacional segundo a dinâmica “todos-todos” (interatividade). Uma modificação profunda no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor (SILVA, 2008, p. 70).

A nova cultura comunicativa em que estamos inseridos nos permite produzir e distribuir conteúdos diversos por meio das novas tecnologias e da internet, ofertando novas e diferentes possibilidades de interação social e de relacionamento com as mídias, que não somente baseado na recepção de mensagens.

As novas maneiras de interação social estão contextualizadas no fenômeno que Henry Jenkins (2009) denomina Cultura da Convergência. Segundo o autor,

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas intenções sociais com os outros (JENKINS, 2009, p. 30).

Porém, apesar da ambiência que tem favorecido a inserção de recursos tecnológicos da informação e da comunicação digital em rede como auxiliares do ensino, percebemos que ainda hoje o paradigma da educação formal está centrado no modelo de comunicação unilateral, baseado na transmissão de mensagens e na segregação entre um polo detentor e fonte de conhecimento, responsável pela produção de mensagens, que tem sua materialização na figura do professor, e um polo receptor discente, que apenas absorve conteúdos, sem a possibilidade de interagir, produzir e comunicar mensagens (conhecimentos).

3. De qual inserção tecnológica estamos falando?

Embora esteja imersa neste novo contexto comunicativo, percebemos que a escola ainda busca adaptar-se a esta realidade, especialmente ao observarmos as recentes tentativas governamentais de inclusão digital por meio da inserção de tecnologias no ambiente escolar brasileiro, a exemplo do Programa Um Computador por Aluno³.

O grande espectro comunicativo que as novas tecnologias apresentam pode despertar no setor educativo uma esperança de emancipação cognitiva de seus atores, que tende a ser mal dimensionada ou até mesmo ilusória. De acordo com Guillermo Orozco-Gómez (1998), deposita-se na tecnologia a extrema confiança de que ela, por si só, seja capaz de impulsionar o progresso no desempenho da aprendizagem dos alunos e revigorar as dinâmicas escolares já

³ De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa Um Computador por Aluno objetiva proporcionar a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de docentes e discentes das escolas públicas brasileiras, a partir do uso de laptops educacionais. Informação disponível em <<http://www.fn.de.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em 18 de maio de 2018.

ultrapassadas. Porém, quando empregadas de forma instrumental, sem objetivos educacionais estabelecidos, a contribuição das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos processos educativos tende a ser mínima ou nula.

[...] Na maneira como se está entendendo, há um suposto implícito de que a escola parou, está muito atrasada com relação aos aparelhos tecnológicos e que, então, a solução é trazer tecnologia para que a educação tenha êxito. Parece-me que existe um reducionismo, porque a educação não depende só das tecnologias e sim de muitas outras coisas. Em segundo lugar, crê-se que as tecnologias têm um poder enorme para resolver qualquer tipo de problema. E isso não é verdadeiro. Se alguém perguntasse o que há para se modificar na escola, a resposta seria: a filosofia e a metodologia educativas, só assim se poderá aproveitar as novas tecnologias (OROZCO-GÓMEZ, 1998, p. 80).

Percebemos, a partir das observações de Orozco-Gómez (1998), que as respostas para a melhora na qualidade da educação não estão, necessariamente, na incorporação aleatória das tecnologias como o audiovisual nas práticas de ensino. É necessário que objetivos pedagógicos bem definidos orientem o planejamento da inclusão de tais recursos na estrutura escolar em diferentes níveis de ensino. Paralelo a isto, é desejável que a instituição, seus gestores e professores entendam a importância e a real necessidade de se trabalhar tecnologias no ensino e, juntamente com seus alunos, tratem com criticidade a abordagem da técnica no planejamento e na execução das aulas.

Considerando as prerrogativas de Orozco-Gómez (1998, p.80) sobre a verdadeira mudança da qual carece a escola (mudança de filosofia e metodologia educativa), acreditamos, apoiadas no autor (2002), que a incorporação das TDICs no ensino, sobretudo no Ensino Superior, pode oportunizar aprendizagem significativa desde que utilizadas sob a perspectiva teórica da *Racionalidade da Relevância*, da qual nos fala o autor. Nesta concepção, as tecnologias são apropriadas não em seu aspecto funcional, mas como potencializadoras de diferentes experiências pedagógicas e aprendizagem significativa.

Guillermo Orozco-Gómez (2002) traz valiosas contribuições para entendermos a tecnologia para além de seu aporte ferramental. Ele nos apresenta duas perspectivas dicotômicas para visualizarmos a mesma questão, o que chama de *Racionalidade Eficientista* e *Racionalidade da Relevância*.

Para o autor, (2002, p. 64), a *Racionalidade Eficientista* é a lógica hegemônica que se constitui em “incorporar, simplesmente agregando ao já estabelecido, as novas tecnologias informáticas ao processo educativo, sem modificar o próprio processo, nem seus componentes nem a instituição educativa que o realiza”. O autor elucida que esta racionalidade atende às demandas de modernização do sistema educativo, porém, tem como foco a melhora e expansão do ensino, enquanto que a aprendizagem “continua uma dúvida” (idem). Ainda nas palavras de Orozco-Gómez (2002, p. 65): “isto me leva a concluir que o tecnicismo da oferta educativa por si só não garante melhor educação”.

Por outro lado, o autor contrapõe a Racionalidade Eficientista a outro tipo de lógica alternativa à incorporação das novas tecnologias no ambiente formal da educação. É o que ele chama de *Racionalidade da Relevância*, que

[...] parte de tomar explicitamente o meio ou a tecnologia aplicada como objeto de estudo e análise, proporcionando uma orientação específica para seu uso como tal e não somente como transmissor (carrier), e também uma

orientação para uma adequada interação com os formatos e códigos técnicos e linguísticos dos quais se compõe, na perspectiva de estimular a aprendizagem e não a diversão (OROZCO-GÓMEZ, 2002, p. 66).

Embora o autor não relacione a Racionalidade da Relevância à diversão, supomos que o autor se contraponha ao sentido de diversão como algo que serve para desviar a atenção, não ao sentido de lúdico, pois acreditamos, apoiados em d'Ávila (2014) e d'Ávila e Leal (2013), que a ludicidade se apresenta como um importante princípio formativo em todos os níveis de ensino. Estes autores discutem a ludicidade em três dimensões: do ponto de vista das ações sociais; a partir da perspectiva da subjetividade; e como princípio formativo que direciona os sujeitos à aprendizagem significativa.

A ludicidade, como item desencadeador da aprendizagem significativa, dialoga com o princípio da Racionalidade da Relevância, que estrutura seu eixo na aprendizagem, não como um resultado final, mas como processo contextualizado na vida e cultura dos educandos, considerando ainda seus prévios hábitos de aprendizagem e comunicação, bem como suas habilidades em sintetizar, relacionar, formular hipóteses, inferir, explorar etc. “Destrezas que, por sua vez, requerem desenvolvimento paralelo à sua interação com os novos meios e tecnologias” (OROZCO-GÓMEZ, 2002, p. 67).

Assim, para que a aprendizagem por meio da tecnologia seja relevante, é necessário que a sua inserção na escola (em todos os níveis de ensino) esteja sempre contextualizada à realidade e às vivências de quem faz o exercício do aprender.

Podemos refletir que Racionalidade da Relevância pode encontrar sua práxis nas maneiras de se estabelecer as relações entre a tecnologia, a escola e os sujeitos da educação. Ou seja, refletimos que as transformações proporcionadas pela técnica estão muito mais nas assimilações e usos que dela são feitos, do que nos meios propriamente ditos.

Dialogando com o princípio da Racionalidade da Relevância, Heidegger (1994)⁴ afirma que a essência da técnica não está na ordem do instrumento e que nela há uma racionalidade própria que a distância de sua esfera instrumental. O filósofo discute a representação mais corrente da técnica, que a considera como um meio e um fazer do homem. Em uma perspectiva instrumental, a técnica é encarada como um meio para se chegar a fins, e seu vínculo ao homem é baseado em uma relação de domínio: “[...] queremos dominá-la. El querer dominarla se hace tanto más urgente cuanto mayor es la amenaza de la técnica de escapar al dominio del hombre” (HEIDEGGER, 1994, p. 3).

Apesar de considerar certa a concepção de que a técnica é um caminho para chegar a um fim, Heidegger (1994, p. 3) afirma que o correto nem sempre é o verdadeiro e traça um debate sobre a essência da técnica, que se encontra no “desocultar”.

La técnica no es pues un mero medio, la técnica es un modo del salir de lo oculto. Si prestamos atención a esto se nos abrirá una región totalmente distinta para la esencia de la técnica. Es la región del desocultamiento, es decir, de la verdad (HEIDEGGER, 1994, p. 3).

As discussões sobre a Essência da Técnica, trazidas por Heidegger (1994), e as considerações de Orozco-Gómez (2002) sobre a Racionalidade da Relevância, são urgentes e necessárias para as reflexões sobre o atual contexto do ensino diante da acelerada e inevitável presença das tecnologias no mundo ambientado para o viver e o ser contemporâneo, portanto,

⁴ Tradução de Eustaquio Barjau em HEIDEGGER, M., Conferencias artículos, Ediciones de del Serbal, Barcelona, 1994, pp. 9-37.

também no âmbito educativo. Nesse aspecto, é indispensável reconhecer a real importância da formação teórica e prática sobre o uso crítico da técnica na escola, buscando seu verdadeiro sentido (“desocultamento”), não o sentido correto (meio para um fim).

Tendo em vista pensamento teórico de Orozco-Gómez (2002) e de Heidegger (1994) sobre a técnica, podemos inferir que associação das tecnologias ao ensino, e aqui enfatizamos o audiovisual, pode conferir a elas um significado outro que as desloquem do puro tecnicismo, estando atreladas a métodos e técnicas de ensino e aprendizagem que proporcionem a estudantes de Ensino Superior diferentes formas de aprender e a possibilidade de serem produtores de conhecimento.

Nosso interesse em discutir o audiovisual relacionado ao ensino vem das possibilidades de aprendizagem integral que esta linguagem pode proporcionar. De acordo com Manuel Moran (1994), o vídeo em sala de aula permite ricas oportunidades de comunicação sensorial, emocional e racional apresentadas pelos meios de comunicação, especialmente a televisão, e aqui ampliamos para os meios audiovisuais em geral.

A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma (MORAN, 2007, p. 34).

Diante disto, o autor chama a atenção para a necessidade que a escola tem em compreender, dominar e incorporar diferentes linguagens, como o audiovisual e seus códigos, nos processos de ensino e aprendizagem. Moran (1995, p. 27-28) salienta que “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não ‘aula’, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso”. Portanto, indica que o professor deve aproveitar essa perspectiva positiva para chamar a atenção dos alunos para os assuntos previstos no planejamento pedagógico do curso, bem como para criar novas relações entre o vídeo e demais dinâmicas do contexto educativo escolar.

Moran (1995, 2013) indica propostas interessantes de utilização de vídeos, que vão desde a assistência em sala de aula (para motivar, sensibilizar, introduzir um assunto, ilustrar, contar histórias, etc.) até a produção audiovisual. Defendemos esta última forma de agregar o audiovisual ao ensino, pois

Os jovens adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos (MORAN, 2013, p. 48).

Dessa forma, inserir o audiovisual em um contexto de ensino carece de estratégias que proporcionem mudanças na metodologia de ensino e impacto positivo na aprendizagem. Pouco contribui, por exemplo, expor o aluno a um vídeo utilizado estrategicamente como “vídeo enrolação” (MORAN, 1995, p. 29), sem ligação com os temas abordados no conteúdo da disciplina. “O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso” (idem).

4. Achados e reflexões

Na busca por aprofundar nosso conhecimento sobre as potencialidades da produção audiovisual por discentes do Ensino Superior e por conhecer o cenário brasileiro acerca das experiências sobre o assunto, iniciamos o movimento de pesquisa da pesquisa (BONIN, 2011) para saber que tipos de produção já foram realizadas e visualizar as pesquisas científicas já produzidas sobre o tema. Também conhecida como pesquisa bibliográfica ou estado da arte, a pesquisa da pesquisa é “o revisitar, interessado e reflexivo, das pesquisas já realizadas sobre o tema/problema a ser investigado ou próximo a ele” (BONIN, 2011, p. 31).

Com base nisto, efetuamos um levantamento de publicações no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), na plataforma de pesquisa Google Acadêmico e no Google, utilizando os termos-chaves “audiovisual no Ensino Superior”, “produção audiovisual no Ensino Superior” e “produção de vídeos no Ensino Superior”.

Encontramos 11 artigos⁵ que relatavam experiências de confecção audiovisual por estudantes no contexto universitário brasileiro. Os trabalhos coletados foram publicados nos últimos 10 anos (2007 a 2017), sendo a maior parte deles (6) sobre experiências na área das Ciências exatas, sobretudo no curso de Licenciatura em Física (2), como ilustra o quadro a seguir. Não foram encontrados Trabalhos de Conclusão de Curso, Teses ou Dissertações com a temática.

Pesquisa da pesquisa				
Categoria: artigos				
Local da pesquisa: Portal de Periódicos da Capes, Google Acadêmico e Google				
Descritores: audiovisual no Ensino Superior; produção audiovisual no Ensino Superior; produção de vídeos no Ensino Superior.				
Artigos selecionados: 11 Período: 2007 a 2017				
Critérios de seleção: Relatos de experiências sobre a produção de vídeos por estudantes de Ensino Superior no Brasil.				
TÍTULO	ÁREA	CURSO	ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional	Ciências Exatas	Ciências da Computação	2007	UNICAMP
Autoria em produção de vídeos: uma experiência com alunos dos projetos integradores do curso de física licenciatura da UFAL	Ciências Exatas	Licenciatura em Física	2011	UFAL
Desenvolvimento de Vídeos Educativos com o Windows Movie Maker e o YouTube: Uma Experiência no Ensino Superior	Ciências Exatas	Licenciatura em Matemática	2009	Universidade Virtual do Maranhão

⁵ SARDELA, COSTA, GOMES (2017); ARAUJO *et al.* (2017); VARGAS, ROCHA, FREIRE (2007); BOTTENTUIT JUNIOR, COUTINHO (2009); SILVA, SILVA (2011); SILVA, PAULA, BONILLA (2016); MILITANI, OLIVEIRA, SANTOS (2012); MENDONÇA, FERREIRA, RODRIGUES (2014); BASTOS, FILHO, PASTOR (2013); NERES *et al.* (2009); DIOGO *et al.* (2011).

Nas Vias do Vento: a produção de vídeo como estratégia pedagógica na formação profissional de psicólogos	Ciências da Saúde	Psicologia	2011	UFPI
O audiovisual como ferramenta pedagógica e produção artística no contexto de uma licenciatura em Educação do Campo	Ciências da Educação	Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes Visuais e Música	2016	UFT
Produção áudio/visual como suporte didático-pedagógico para o ensino de geografia no ensino fundamental	Ciências Humanas	Geografia	2012	UNIFAL
Produção de Audiovisual como Recurso Didático para o Ensino de Legislação em Curso de Graduação em Química	Ciências Exatas	Tecnologia em Química de Produtos Naturais	2013	IFRJ
Produção de vídeos educativos por licenciandos de Biologia: uma análise do endereçamento e do significado preferencial	Ciências Biológicas	Licenciatura em Biologia	2013	Não identificada
Vídeo de física sem ficção: produção de vídeos sobre tópicos de mecânica clássica	Ciências Exatas	Licenciatura em Física	2009	UFU
Produção de vídeo educacional: modelo interativo usando o PBL	Ciências da saúde	Medicina	2017	UFRN
Teoria em Cena: a Produção de Vídeo como Instrumento no Ensino de Contabilidade	Ciências Exatas	Contabilidade	2017	Não identificada

Apesar de utilizarmos “Ensino Superior” nos termos-chaves, entre os resultados apareceram, em maior volume, trabalhos descrevendo produções audiovisuais por estudantes do ensino básico, totalizando 22 publicações entre artigos, TCCs e dissertações. Do material selecionado, 11 artigos demonstram experiências de produção de vídeos no Ensino Médio (regular e profissionalizante)⁶ e outros 3 no Ensino Fundamental⁷. Também foram contabilizadas cinco Dissertações sobre experimentos no Ensino Médio⁸ e outros dois TCCs, sendo um deles a respeito de vivências no Ensino Fundamental⁹ e o outro no Ensino Médio¹⁰.

Em geral, as experiências relatadas nas publicações levantadas, tanto aquelas realizadas no Ensino Superior quanto as executadas nos Ensinos Fundamental e Médio, demonstram resultados positivos quanto ao envolvimento de educandos na produção de vídeos. As pesquisas mostram que, na condição de produtores de conteúdos, os educandos

⁶ ALMEIDA (2013); KHOURI, MIRANDA (2015); PEREIRA, FILHO, BEZERRA (2013); CHAMPANGNATTE, FORTUNA (2015); SOUZA, CUNHA, SANCHES (2014); MACIEL, CARDOSO (2014); ALMEIDA (2013), SILVA, LEITE, LEITE (2016); SOUTO *et al.* (2016), BENIGNO, JUNIOR (2013); BERNARDES (2012).

⁷ CASTRO *et al.* (2016); CARDOSO, TEIXEIRA (2013), OLIVEIRA (2016).

⁸ MENDES (2010); REZENDE (2014); BRITO (2010); PEREIRA (2013); MIRANDA (2008).

⁹ SABANY (2013).

¹⁰ HOHENFELD (2013).

desenvolvem habilidades e conhecimentos de maneira significativa e flexível, correlacionando os conceitos apreendidos em âmbito escolar com os saberes que já possuíam, bem como com atitudes práticas e com as situações da vida, tornando mais compreensíveis os assuntos considerados abstratos.

Mendonça, Ferreira e Rodriguez (2014) relatam a experiência de produção de vídeos associados ao teatro entre os anos de 2007 a 2010 por estudantes do curso de Tecnologia em Química, no decorrer da disciplina Boas Práticas de Fabricação e Legislação. Os autores destacam várias potencialidades, dentre elas:

a) promover a ação de aprender pela pesquisa; b) permitir que os alunos, ao construírem os roteiros, façam suas próprias associações cognitivas com seus conceitos prévios; c) problematizar temas mais áridos de maneira prazerosa, aproximando o aluno de um conteúdo, por vezes, considerado difícil ou desinteressante; d) desenvolver a percepção e outras aptidões nos alunos que não são inerentes ao ambiente da disciplina; e) promover associações com outros assuntos que não façam parte direta da disciplina em questão (interdisciplinaridade); f) encontrar sentido prático em aprender algum assunto que, por vezes, parece desligado da vida real (contextualização) (MENDONÇA; FERREIRA; RODRIGUEZ, 2014, p. 5-6).

Entre as principais conclusões do trabalho, os autores afirmam que há uma crescente renovação da pedagógica em sala de aula com a incorporação de novidades tecnológicas que causam fascínio entre os jovens.

Araújo *et al.* (2017) descrevem o processo de construção de uma vídeo-aula na área de infectologia, associada à metodologia ativa conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas. A experiência, realizada por dois alunos de medicina da Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte e três professores, resultou, de acordo com a publicação, em ganhos cognitivos, autonomia no momento da escrita de um caso clínico e de um roteiro lógico e didático, além da conversão de conteúdos estáticos dos livros em conteúdos dinâmicos, com maior alcance de públicos e produtividade cognitiva se comparado a outros materiais (ARAÚJO *et al.*, 2017).

Bottentuit Jr. e Coutinho (2009) narram a produção de vídeos sobre os principais matemáticos da história, feitos por estudantes da Licenciatura em Matemática da Universidade Virtual do Maranhão durante a realização da disciplina “Informática nos processos de ensino e aprendizagem”. Como resultados da experiência, os autores descrevem o despertar do interesse do aluno, a ludicidade, dinamicidade na aula, estímulo à curiosidade, aumento do nível intelectual, produtividade, flexibilidade, integração, motivação, entre outros aspectos apontados pelos estudantes que participaram da produção.

A fim de discutir o desenvolvimento urbano da cidade de Parnaíba, no Piauí, Diogo *et al.* (2011) relatam a experiência de estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Piauí no desenvolvimento de vídeos sobre a temática, relacionando os conceitos das disciplinas Psicologia Comunitária e Psicologia Ambiental com as suas vivências cotidianas, a partir do mote do transporte urbano. Eles concluem afirmando que a produção de vídeos é uma estratégia pedagógica relevante para a articulação de conceitos teóricos bem como para a vivência cotidiana. Afirmam ainda que a construção coletiva e as reflexões sobre o processo foram essenciais para a riqueza da experiência em termos da formação profissional.

Silva, Paula e Bonilla (2016) contam, do ponto de vista da arte, o processo e resultados de uma experiência de produção de vídeos por alunos da turma pioneira da Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes Visuais e Música, da Universidade

Federal do Tocantins (UFT). A partir do tema “comunidade”, os estudantes produziram 20 curta metragens, exibidos na I Mostra de Vídeos de 1 Minuto da UFT. O objetivo era articular diferentes sobre a arte, linguagem e música, bem como exercitar a proposta formativa da Pedagogia da Alternância. A experiência com a linguagem audiovisual foi importante no empoderamento de discentes na comunicação com outros contextos da universidade, além de auxiliá-los na percepção do seu fazer artístico como manifestação da sua cultura.

Militani, Oliveira e Santos (2012), relatam a produção de três vídeos por 10 estudantes de Geografia da Universidade Federal de Alenas-MG, todos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O primeiro deles é um vídeo institucional do curso, o segundo uma vídeo-aula sobre sensoriamento remoto e o terceiro um making-of das atividades. Entre os objetivos estavam o estímulo ao trabalho em equipe, à criatividade, à produção de material didático-pedagógico para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, à ampliação do contato com tecnologias digitais e equipamentos de produção audiovisual. Entre os resultados é destacado o trabalho em equipe.

Sardela, Costa e Gomes (2017) descrevem e analisam a percepção de 65 alunos da disciplina Teoria da Contabilidade do curso de Contabilidade de uma universidade pública de Minas Gerais, a respeito da utilidade da produção de vídeos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as autoras, os resultados permitiram supor que os estudantes gostaram da prática de produção de vídeos pois desenvolveram habilidades de leitura, interatividade, organização, trabalho em equipe, resolução de problemas inesperados, autoaprendizagem, diversificação na exposição de conteúdos, liderança, planejamento, entre outros fatores. A pesquisa mostra que mais de 70% dos alunos sugerem a continuidade da atividade na disciplina.

Na Universidade Federal de Uberlândia, Neres *et al.* (2009) relatam a experiência de produção audiovisual de estudantes de ensino superior e médio sobre alguns tópicos essenciais de mecânica clássica. Os vídeos foram confeccionados inicialmente a partir de trechos de outras produções captadas na internet, mas a produção dos roteiros envolveu professores e alunos em novos momentos de discussão sobre os conteúdos abordados nos filmes, o que produziu um ganho de aprendizagem, de acordo com a publicação. Do mesmo modo, os autores avaliam que a aprendizagem sobre técnicas de produção de vídeos pode contribuir na vida profissional dos futuros professores de física que participaram da experiência, pois desenvolveram competências para produzir seu próprio material didático.

Silva e Silva (2011) realizaram observações e disponibilizaram formulários de coleta de dados a estudantes do curso de Física da Universidade Federal de Alagoas, que produziram vídeos educativos durante as disciplinas de Projetos Integradores. A partir da análise das informações coletadas, os autores afirmam que tal atividade aumentaria o interesse de estudantes de Ensino Superior e do ensino básico pelas aulas de Física, assim como chamam a atenção para a necessidade de produção de recursos didáticos que integrem as mídias ao currículo.

Consideramos, também, o trabalho de Bastos, Rezende Filho e Pastor (2013), que analisam o endereçamento e o significado preferencial de vídeos produzidos por alunos de Licenciatura em Biologia de uma universidade pública do Rio de Janeiro, assim como incorporamos o trabalho de Vargas, Rocha e Freire (2007), da Universidade Estadual de Campinas, que desenvolveram um software de suporte à produção de vídeos, onde é possível elaborar sinopses, roteiros, storyboards, editar a produção e exibi-la.

Diante dos resultados da pesquisa por experiências na produção de vídeos por estudantes do Ensino Superior como estratégia pedagógica para ensino e aprendizagem, ficou evidente a baixa quantidade de publicações científicas sobre o assunto. Também percebemos que academicamente se discute muito mais a presença do vídeo na sala de aula como um produto a ser consumido, discutido ou analisado (vídeo para sensibilização, para introdução

de um assunto, como conteúdo de ensino, como simulação, etc.) do que a sua produção em sala de aula com o envolvimento dos estudantes nestes processos, conferindo ao aluno uma posição de espectador.

Este tipo de uso pode ser reflexo de um período no qual a produção e o consumo de vídeos se estabeleciam em pontas opostas, quando somente os especialistas dominavam os mecanismos de produção audiovisual. Sendo assim, quem não sabia produzir, consumia.

Esta realidade começou a mudar no Brasil quando do barateamento dos equipamentos de produção audiovisual, de empresas concorrentes como Sony, Panasonic e JVC, permitindo que uma quantidade maior de pessoas tivesse acesso aos sistemas de produção de vídeos, ainda nos anos de 1980. O acesso aos meios de produção audiovisual se tornou ainda mais facilitado a partir de 2002, quando a empresa Sanyo acoplou câmeras aos celulares, reforçando o rompimento com um paradigma cultural na produção de conteúdo audiovisual (BORTOLIERO, 2014).

Com o passar dos anos, a distribuição desse conteúdo também se diversificou e se ampliou, por meio de sites de compartilhamento de vídeos e de redes sociais. De acordo com Bortoliero (2014, p. 107), “o usuário passou a ser produtor de seus vídeos e a manipular os sistemas de distribuição de através de postagens em redes sociais, YouTube e outros espaços”.

O YouTube, site de distribuição de vídeos, permitiu às pessoas a oportunidade de compartilhar suas produções amadoras a um público amplo. Esta plataforma da internet propicia interação entre os usuários, que ao mesmo tempo produzem e consomem audiovisual, contextualizados na era da convergência das mídias. Num contexto de ensino e aprendizagem, as possibilidades de distribuição de vídeos na web podem viabilizar colaboratividade e aprendizagem por pares, na medida em que discentes compartilhem suas produções na rede.

Considerações finais

A produção de audiovisuais educativos e sua inserção em ambientes formais de ensino são práticas que ocorrem efetivamente no Brasil pelo menos desde a década de 1930. De maneira geral, a produção de mensagens em audiovisual era feita de forma unilateral, a partir de uma lógica comunicacional que separava produtores de conteúdos dos receptores. Essa mesma estrutura comunicacional era (e ainda é) reproduzida nas escolas e universidades, tanto nas relações entre professores e alunos quanto na disponibilização de audiovisuais.

A internet e a convergência das mídias diluíram tais fronteiras, apresentando diferentes possibilidades de produção e distribuição destes conteúdos. Desse modo, cremos que a escola, e especialmente a universidade, podem criar estratégias para incorporar a linguagem audiovisual em seus contextos de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos vivam o espírito de seu tempo também dentro das instituições de ensino.

Tempo em que os meios de comunicação são, em geral, indissociáveis do cotidiano humano, especialmente quando falamos dos jovens, grupo com grande participação na constituição das comunidades acadêmicas, que possui uma relação íntima com os meios tecnológicos e estabelece associações diferenciadas ao perceber e sentir a realidade de seu tempo.

Neste contexto, a produção audiovisual pode ser viabilizada como alternativa metodológica ativa de ensino e aprendizagem, permitindo que o aluno seja cada vez mais autônomo, participativo, crítico e ativo na construção de seus conhecimentos. Isto pois os processos de produção de vídeos podem oportunizar o desenvolvimento de habilidades, saberes e atitudes diferenciais para a vida do profissional em formação nas universidades,

como a proatividade, o trabalho em equipe, a aprendizagem por pares, a colaboratividade, a pesquisa por investigação, a criatividade, a escrita, a organização, tomada de decisões, aprendizagem significativa e autonomia.

O processo de idealização e confecção de um roteiro, por exemplo, permite ao aluno tomar a iniciativa de pesquisar um tema, questioná-lo, discuti-lo com seus pares e com o professor, organizar as informações e elaborar sínteses, exercitar o pensamento criativo e a escrita, culminando num processo de aprendizagem significativa. Vimos, a partir dos levantamentos realizados, que as etapas da confecção de vídeos têm potencialidade para despertar nos alunos diferentes competências que os constituirão enquanto cidadãos e futuros profissionais.

Por fim, refletimos a partir do exposto teórico, que a incorporação de recursos tecnológicos no ensino brasileiro, do nível básico ao superior, deve responder a um objetivo concreto de conduzir os estudantes em direção à autonomia e à cidadania e não os manter atrelados a uma posição passiva. Para tanto, é necessário que os debates sobre o tema sejam aprofundados tanto no âmbito da gestão nacional da educação, quanto nas comunidades acadêmicas e escolares, com a participação de todos os sujeitos que as compõem (pesquisadores, gestores, professores, alunos e comunidade), para que haja um entendimento do que a técnica pode, de fato, oferecer ao ensino e ao aprendizado.

Referências

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigações. In: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* (Org.). Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

BORTOLIERO, Simone. A Produção de vídeos científicos pela juventude no Youtube: inquietações e desafios. In. Mídias e Divulgação Científica: desafios e experimentações em meio à popularização da ciência. Denise Tavares, Renata Rezende (Orgs). Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2014.

CARVALHAL, Fernanda Caroline de A. Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada – um novo olhar. Disponível em <<http://www.mnemocine.com.br/index.php/2017-03-19-18-18-46/historia-e-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalhal>>. Acesso em 10 de março de 2017.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. Revista Entre ideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9164/8968>>. Acesso em 8 de novembro de 2017.

D'ÁVILA, Cristina Maria; LEAL, Luiz Antonio Bastos. A ludicidade como princípio formativo. Interfaces Científicas - Educação. Aracaju, v.1, n.2, p. 41-52, fev. 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª Ed.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 17ª Ed.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim *et al.* Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. Educar, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Editora UFPR.

HEIDEGGER, Martin. La pregunta por la técnica. Tradução de Eustaquio Barjau. Conferencias y artículos, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994, pp. 9-37. Disponível em

<<http://www.bolivare.unam.mx/cursos/TextosCurso10-1/HEIDEGGER-%20LA%20PREGUNTA%20POR%20LA%20T%C9CNICA.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009. 428 p.

JESUS, Erick Vieira de; ZORTEA, James; ALMEIDA, Gabriela. Websérie Seis: convergência midiática e consumo de audiovisual na internet. In. XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2014, Santa Catarina. Anais... Santa Catarina:2014. p. 1-9. Disponível em <<http://portalintercom.org.br/anais/sul2014/expocom/EX40-0984-1.pdf>>. Acesso em 25 de setembro de 2017.

MONTANARO, Paulo Roberto. *A caracterização da produção de materiais didático-educativos audiovisuais para a educação superior a distância na UFSCAR*. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som, UFSCAR. São Carlos, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5603/4812.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. - (Coleção Papyrus Educação). Disponível em <https://books.google.com.br/books/about/Novas_Tecnologias_E_Media%C3%A7%C3%A3o_Pedag%C3%B3gi.html?id=i7uhwQM_PyEC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

_____. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. *Revista Intercom*, São Paulo, v. 17, n. 2, dezembro, 1994. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/interf.htm>>. Acesso em 23 de março de 2017.

_____. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: p. 27-35, jan./abr. de 1995. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

_____. Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção. [6 de março, 2009]. Portal do professor - MEC. Entrevista concedida ao *Jornal do Professor do Portal do professor do MEC*.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Uma pedagogia para os meios de Comunicação. [1998] São Paulo: *Comunicação & Educação*. Entrevista concedida a Roseli Aparecida Fíguro Paulino. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36360>>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

_____. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *Comunicação & Educação*, Brasil, v. 8, nº 23, 2002, p. 57-70. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4520/4243>>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

ROSA, Rosemar. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. *Revista Encontro de Pesquisa*. Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/710>>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

SILVA, C.; PAULA, L.; BONILLA, M. F. O audiovisual como ferramenta pedagógica e produção artística no contexto de uma licenciatura em Educação do Campo. *Nupeart*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 16-32, jan./jun., 2016.

SILVA, Marco. *Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online*.

Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, núm. 37, pp. 69-74, dez-2008. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495550193011>>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2018.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado. In. Anais do XI Seminário SJECC - Jogos eletrônicos, Educação, Comunicação. 2015, p. 172-181. Disponível em <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/R26SJECC2015.pdf>>. Acesso em 13 de novembro de 2017.