

UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE MATERIAIS AUDIOVISUAIS NO ENSINO MÉDIO

Maria Clara de Souza Silva¹

Carlos Betlinski²

Resumo

Este artigo aborda o uso de materiais audiovisuais por professores de diferentes áreas de conhecimento que atuam em três escolas estaduais localizadas no sul de Minas Gerais, a fim de investigar qual é o lugar do audiovisual nas práticas pedagógicas do ensino médio. Os objetivos principais são fazer um diagnóstico sobre o uso de audiovisual por alguns professores do ensino médio da rede estadual, e fazer proposições sobre a importância da teoria e da prática audiovisual como competência pedagógica. A metodologia utilizada é qualitativa exploratória, sendo que para a análise dos dados foi aplicada a análise de conteúdo de Bardin, que conta com a análise categorial, tendo sido dividida em seis categorias: Critérios para a escolha dos materiais audiovisuais; Conhecimentos de linguagem audiovisual; Finalidades de uso; Produção de audiovisual pelos estudantes; Desafios e necessidades; e Audiovisual como mediador artístico e de produção de conhecimento. O referencial teórico engloba os autores Benjamin (1985), Flusser (2011), Duarte (2002), Morán (1995), Migliorin (2019), Napolitano (2003), entre outros, em diálogo com os depoimentos coletados nas entrevistas. Este trabalho figura como instrumento de escuta e divulgação de práticas de uso do audiovisual na sala de aula do ensino médio, dos desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes, assim como sugestões para melhorias das condições de trabalho, para que as práticas de uso do audiovisual possam ser realmente efetivas no ensino- aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino.

Palavras-chave: Educação audiovisual; Linguagem audiovisual; Ensino médio.

PEDAGOGICAL USE OF AUDIOVISUAL MATERIALS IN HIGH SCHOOL

Abstract

This article addresses the use of audiovisual materials by teachers from different areas of knowledge working in three state schools located in southern Minas Gerais, in order to investigate the role of audiovisual resources in high school pedagogical practices. The main objectives are to diagnose the use of audiovisual resources by some high school teachers in the state system and make propositions about the importance of audiovisual theory and practice as a pedagogical competency. The methodology used is qualitative exploratory, and Bardin's content analysis was applied for data analysis, which includes categorical analysis, divided into six categories: Criteria for choosing audiovisual materials; Knowledge of audiovisual language; Purposes of use; Audiovisual production by students; Challenges and

¹ Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade Federal de Lavras. E-mail: maria.silva114@estudante.ufla.br

² Possui graduação em Filosofia - UNIFAI (1987), graduação em Pedagogia - Liceu São Paulo (1989), mestrado (2000) e doutorado em Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: carlosbetlinski@ufla.br

needs; and Audiovisual as an artistic mediator and knowledge production tool. The theoretical framework encompasses authors such as Benjamin (1985), Flusser (2011), Duarte (2002), Morán (1995), Migliorin (2019), Napolitano (2003), among others, in dialogue with the testimonies collected in the interviews. This work serves as an instrument for listening to and disseminating practices of audiovisual use in high school classrooms, the challenges and difficulties faced by teachers, as well as suggestions for improving working conditions, so that audiovisual usage practices can be truly effective in the teaching-learning process of students in the state education system.

Keywords: Audiovisual education; Audiovisual language; High school.

Introdução

O uso de materiais audiovisuais nas atividades pedagógicas apresenta-se como um desafio nas práticas educativas, considerando o distanciamento entre as recomendações de uso nas escolas por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a realidade vivida pelos educadores em escolas públicas, sem formação adequada. Desse contexto surgiu o problema de investigação: qual é o lugar do audiovisual nas práticas pedagógicas no ensino médio de escolas estaduais?

A BNCC encoraja a seguinte competência específica no ensino médio: "Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias" (BNCC, 2017, p. 490). Dentre as diferentes linguagens, focaremos na do audiovisual.

A análise das entrevistas realizadas na pesquisa pretendeu contribuir para a valorização do trabalho docente em seu contexto escolar e social. Tais entrevistas atuaram como instrumento de escuta às práticas que ocorrem em sala de aula, aos desafios enfrentados pelos docentes ao utilizarem o audiovisual nas escolas, e às sugestões de melhoria das condições de trabalho para práticas efetivas no ensino-aprendizado dos estudantes da rede estadual.

Visando fazer um diagnóstico sobre o uso do audiovisual por professores de ensino médio e fazer algumas proposições sobre a importância da teoria e prática audiovisual como habilidade docente, esta pesquisa apresenta análises e descrições das respostas de educadores atreladas aos referenciais teóricos de autores que abordam filosofia, tecnologia, audiovisual e educação, como Vilém Flusser, Walter Benjamin e Rosália Duarte.

Este artigo inicia-se pela contextualização do tema, seguido pela apresentação da metodologia; para então realizar a apresentação, análise e discussão dos dados organizados em categorias representadas nas subseções; até chegar aos resultados encontrados após a interpretação das informações cotejadas pelo referencial teórico. Por último, as considerações finais que se refletem em argumentações e possíveis lacunas que percebemos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Metodologia

Na área da educação, a pesquisa qualitativa é comumente utilizada em relação à quantitativa, considerando que os objetos de estudo não são passivos. Sendo tais objetos relatos de experiências de seres humanos, a metodologia precisa considerar tais especificidades. Segundo Martins (2022):

(...) a vida humana é vista como uma atividade interativa e impossível de se controlar ou de se fazer experimentação. Nesse sentido, a metodologia de pesquisa precisa direcioná-la para a interpretação do fenômeno por meio de interação com pessoas, porque tanto pesquisador como os envolvidos na pesquisa - nossos interlocutores - são participantes ativos e únicos. (...) Nessa abordagem, em vez de mensurar, o que se pretende é interpretar e compreender a realidade tal como ela é vivida pelo sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos) (p. 39 e 40).

Uma das formas de analisar dados de pesquisas qualitativas é a Análise de conteúdo, que, em diversos casos, principalmente no de entrevistas, conta com as inferências. De acordo com Bardin (1977): "Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)" (p. 42).

Por essas características, que permitem a interpretação para além da descrição e análise linguística, foi escolhida a análise de conteúdos para a leitura dos dados das entrevistas. Uma das formas de realizar este tipo de análise envolve a categorização temática dos dados, chamada Análise categorial. As categorias criadas para a organização das entrevistas estão descritas na subseção Análise dos dados.

Amostra

Foram selecionados seis professores que atuam no ensino médio de três escolas estaduais localizadas em um município da região sul de Minas Gerais. A seleção ocorreu por meio de contatos da pesquisadora, também docente na rede estadual, que buscou indicações de professores de diferentes áreas do conhecimento.

A procura foi direcionada a professores que já utilizaram materiais audiovisuais em sala de aula. Foram escolhidos professores de cada área do Novo Ensino Médio: dois da área de Ciências Humanas e suas tecnologias; duas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; uma de Ciências da Natureza e suas tecnologias e uma da área de Matemática e suas tecnologias.

O número de entrevistados, embora não seja substancial, fornece subsídios para o entendimento de problemas comuns e soluções de práticas compartilhadas por diferentes experiências docentes próximas geograficamente. Como explicado sobre a pesquisa qualitativa, os comentários feitos pelos profissionais não são exatos e quantificáveis, sendo uma menor amostra mais adequada para uma análise minuciosa dos relatos.

A seleção de diferentes escolas da rede estadual no mesmo município visou estabelecer possíveis comparações entre condições de trabalho e infraestrutura escolar, ilustrando semelhanças e diferenças entre escolas da mesma rede na mesma região.

Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos tecnológicos um computador, um *tablet* e um celular. As entrevistas foram orientadas a partir de um roteiro semiestruturado, guiadas através de perguntas em comum, mas não fixas. Conforme necessário, a entrevistadora elaborava outras perguntas de acordo com o andamento das conversas, procurando deixar os entrevistados à vontade para falar elementos não questionados diretamente, mas pertinentes ao tema.

O caráter semiestruturado foi escolhido pela possibilidade de melhor organização, categorização e comparação das respostas sem perder a sensibilidade

do ponto de vista de cada professor, e de surgirem assuntos dentro do tema que não haviam sido pensados no desenvolvimento do roteiro base.

Coleta de dados

As entrevistas foram realizadas e gravadas via *Google meet* ou gravação de áudio, conforme possível para os entrevistados, majoritariamente à distância, entre novembro e dezembro de 2023. Os professores receberam seus convites via e-mail, respondendo com dias e horários disponíveis, para não coincidirem com seus horários de trabalho. Um link de reunião foi gerado para cada um dos participantes.

Todos os profissionais entrevistados concordaram e assinaram o Termo de livre consentimento, estando conscientes do sigilo de seus dados e imagens. As entrevistas foram autorizadas pelo comitê de ética da Universidade Federal de Lavras e pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Depois de gravadas, as transcrições foram feitas digitalmente com auxílio do programa *Whisper A.I.*, seguidas por revisões da pesquisadora para complementar e corrigir erros, preservando a maneira de falar íntegra de cada indivíduo. Também foram registradas reações além das falas, como hesitações e risadas.

Primeiramente, foi realizada a pré-análise, fase de organização do material, com uma primeira leitura dos dados após a transcrição, a "leitura flutuante" (Bardin, 1977). Durante a pré-análise, as categorias foram organizadas da seguinte forma: 1- Critérios para a escolha dos materiais audiovisuais; 2- Conhecimentos de linguagem audiovisual; 3- Finalidades de uso; 4- Produção de audiovisual pelos estudantes; 5- Desafios e necessidades; e 6- Audiovisual como mediador artístico e de produção de conhecimento. Cada categoria (exceto a 6ª) abrange pelo menos uma pergunta do questionário semiestruturado.

Após a pré-análise, cada entrevista recebeu um olhar individual detalhado, a decifração estrutural (Bardin, 1977), parte da fase de exploração do material. Para cada categoria foi feita uma tabela, um quadro categorial, com as perguntas e respostas nas colunas, e os entrevistados nas linhas (reconhecidos por uma inicial

fictícia e siglas de sua área de conhecimento e disciplina). As falas foram destacadas com cores diferentes para facilitar a visualização e comparação.

Abaixo do quadro categorial há um recorte de cada entrevista pertinente à categoria, com partes importantes destacadas em negrito, transformadas em tópicos para as tabelas. Durante esta seleção, foram registradas impressões sobre o que foi revelado dentro de cada tema e sobre assuntos não presentes nas perguntas, mas expostos pelos professores. Por último, na fase de interpretação dos dados, as observações foram cruzadas e embasadas pelo referencial teórico.

Apresentação, análise e discussão dos dados

O leitor perceberá referências a diversas formas de produtos audiovisuais, ora descritos como vídeos, ora como filmes, ou materiais audiovisuais. Nas perguntas, o termo "vídeo" foi utilizado para abranger o que os professores costumam usar no cotidiano escolar. Morán (1995) comenta sobre a importância didática de materiais que utilizam linguagem audiovisual:

O vídeo explora também, e basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado, com múltiplos recortes da realidade, através dos planos e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou se movendo, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não-linearmente com o passado e com o futuro. (p. 28)

Foi previamente explicado aos entrevistados que as perguntas poderiam abranger produções cinematográficas, episódios de séries, videoclipes, produções de internet e vídeos educativos, qualquer produto que utilize linguagem audiovisual já reproduzido por eles no trabalho docente. Essa escolha se deu de forma a facilitar a comunicação com os mesmos e não limitar as respostas dos educadores, visto que nem todos tem o costume de projetar obras cinematográficas em sala de aula.

O leitor notará que as falas de alguns professores aparecem com maior frequência em relação a outros, devido a pessoas com mais vivências relacionadas

ao tema ou que se expressam verbalmente mais detalhadamente, mas todas as entrevistas foram analisadas igualmente.

Serão apresentados nesta seção o resumo de cada categoria de maneira descritiva, assim como suas inferências, interpretações e ligações com os referenciais teóricos.

Crítérios para escolha dos materiais audiovisuais

A primeira categoria analisada diz respeito a como os professores escolhem os materiais para uso em sala de aula com o ensino médio. Mais especificamente, quais são os critérios que eles levam em consideração ao escolher uma produção audiovisual para trabalhar com os estudantes. Dentro desta categoria estão as respostas para as seguintes perguntas: O que você costuma levar em consideração para escolher um material audiovisual para a sala de aula? Ao selecionar um vídeo para usar em aula, você observa o tempo de duração do mesmo? Em que nível isso influencia sua decisão? Quanto tempo em média você acha ideal?

Entre as respostas à primeira pergunta, um item frequente foi a linguagem adequada, que deve ser acessível e de fácil entendimento para o aluno. Há preocupação com o palavreado contido no material, como expressões inadequadas e cenas impróprias para o ambiente escolar. Esses cuidados conversam com os referidos por Napolitano (2003):

Em síntese, dois tipos de cuidados prévios são necessários para a seleção e abordagem dos filmes no ambiente escolar: a) Adequação à faixa etária (a censura classificatória dos filmes pode ajudar neste sentido) e etapa de aprendizagem escolar (ciclos, séries, níveis); b) Adequação ao repertório e aos valores socioculturais mais amplos e a cultura audiovisual específica do grupo de alunos envolvido na atividade. (p. 20)

Quanto à linguagem, alguns professores demonstraram preocupação pela busca de materiais dublados ou em língua portuguesa, já que muitos estudantes não têm o hábito de ler legendas. Sobre este assunto, Napolitano (2003) comenta:

É muito comum encontrar espectadores que resistem a ir ao cinema e preferem ver os filmes na TV, dublados, pois tem dificuldade de ler e acompanhar as legendas. Esse fenômeno, por si, demonstra a possibilidade das atividades com filmes no estímulo e na articulação

com experiências de leitura textual que podem começar desde criança (p. 41 e 42).

Um professor entrevistado fala que seria interessante que os estudantes tivessem mais contato com materiais legendados para se acostumarem com a leitura, mas que os desafios são muitos:

Eu levo algumas coisas legendadas às vezes, mas eu ainda dou preferência pela dublagem, apesar de achar que seria muito valioso trabalhar com materiais legendados até para estimular a leitura deles [...] Mas a gente fica naquele jogo, né? Quais os desafios que eu vou encarar nesse momento? [...] aí você pega um filme que não é da estética que agrada, que não tem o tempo que eles querem, que prende a atenção deles, e ainda é legendado... aí pode ser uma série de muita coisa ao mesmo tempo (F., informação verbal).

Como comentado pelo professor, outros fatores contam para maior atenção do público adolescente, como o tempo de duração do material e a estética. As perguntas sobre o tempo de duração vieram de uma hipótese da pesquisadora baseada em sua experiência como professora do ensino médio. A hipótese de que o tempo de duração é um item importante para a escolha do material foi confirmada em todas as entrevistas.

Uma opinião coincidente entre os entrevistados diz respeito ao maior interesse dos estudantes em vídeos ou filmes de curta e média-metragem em detrimento dos de longa-metragem, possivelmente atribuível à menor duração dos vídeos de redes sociais (*TikTok, stories, reels, shorts*) e ao consumo de séries com episódios de média-metragem nos aplicativos de streaming.

Borba (2022) fala sobre a aceleração comunicacional promovida pela internet através das redes sociais, e como essa velocidade interfere na preferência da atual geração por vídeos curtos:

Como essa rapidez adaptou vários hábitos humanos, entendemos que a maneira de assistir a vídeos foi uma dessas mudanças nos hábitos. A geração de usuários desse tipo de ambiente, quer tudo de maneira rápida, inclusive os vídeos que assistem. Estes vídeos têm características específicas tais como, duração em média 15 segundos, com edições aceleradas, propostas de *trends*, músicas/*Hits* da atualidade. (p.2)

Todos os docentes entrevistados preferem trabalhar com vídeos que começam e terminam na mesma aula (equivalente a cinquenta minutos): "quando é um filme mais curto, que a gente consegue adequar no tempo de uma aula, a eficiência costuma ser maior" (A.M. – informação oral). Há variabilidade no quesito da duração ideal: três professores preferem materiais de no máximo quinze minutos, enquanto os outros três preferem os que variam entre trinta a quarenta minutos.

Os que preferem vídeos mais curtos relataram que dividem os materiais em blocos menores quando necessário (entre cinco a dez minutos, ou quinze), intercalando com explicações e comentários. Já os que preferem vídeos mais longos (entre 30 e 40 minutos) afirmam que é o tempo ideal para a montagem do projetor ou deslocamento da turma até a sala multimídia, incluindo breve explicação no início e/ou final. Em relação a essa discussão, Morán (1995) reforça: "não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto da aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes" (p. 30).

Podemos inferir que, principalmente para professores com menos aulas semanais, o tempo é determinante para a escolha do material, já que o intervalo entre uma semana e outra seria longo para manter o interesse na continuidade de um longa-metragem:

Especialmente por conta, na minha realidade, de ter normalmente uma aula por semana só, então isso impõe uma dificuldade em trabalhar com vídeos mais longos também. [...] porque aí se eu começo um vídeo hoje, um filme, eu vou ter que terminar ele na semana que vem, e aí já perde o ritmo, o aluno já muitas vezes não lembra onde estava então tem todas essas problemáticas associadas. (F., informação verbal).

Essa questão da perda de interesse no longa-metragem entre uma aula e outra também apareceu com professoras que têm mais aulas semanais. Além disso, dois professores comentaram que às vezes editam partes de filmes para tornar o material mais curto para exibição em uma aula ou para obter linguagem mais apropriada ao ambiente escolar.

Conhecimentos de linguagem cinematográfica

Penso, assim, que a linguagem cinematográfica continua a base de tudo que ocorre no universo audiovisual, quer se trate de produções em vídeo, digitais, na televisão, na internet ou nas comunicações via celular. As principais noções da linguagem cinematográfica – plano, enquadramento, montagem, relação imagem-som (in, off, over) – sempre asseguram a estruturação fundamental, mesmo que, certamente, ocorram transformações (toda linguagem evolui). (Odin, 2021, p. 14)

O trecho acima, presente no artigo “A linguagem cinematográfica como linguagem cotidiana”, reforça que os elementos da linguagem cinematográfica são as bases que promoveram a criação de diversos produtos audiovisuais consumidos pela sociedade contemporânea. Para desenvolvimento de uma leitura audiovisual mais apurada, seria interessante que o espectador tenha entendimento sobre tais elementos, principalmente os educadores que trabalham com esses materiais em sala de aula.

Nesta categoria, foram analisadas as respostas aos questionamentos: Você tem noção de conceitos relacionados à linguagem cinematográfica, ou cinematografia? Você gostaria? Acha que poderia somar aos seus conhecimentos docentes?

Foi unânime entre os entrevistados o reconhecimento da falta de conhecimentos a respeito de linguagem cinematográfica, como enquadramentos, planos, ângulos de filmagem, iluminação, sonoplastia e montagem cinematográfica. A maioria relatou que costuma direcionar suas atenções na qualidade da imagem e do som, aspectos que interferem diretamente no interesse dos estudantes. Uma entrevistada comentou que leva em consideração o que ela lembra de quando seus professores passavam vídeos na época em que ela era estudante, e de como estes aspectos eram valorizados por ela enquanto aluna:

nunca fiz curso, nunca li a respeito, mas eu acho que eu tive muita experiência de professores levando vídeo para mim quando eu era estudante. Então eu sempre me atento se a qualidade do áudio está bem audível, se a qualidade da imagem está boa, se está muito escuro. (A.L. – Informação oral)

Em relação à estética cinematográfica, um professor observou que seus estudantes de ensino médio costumam não aceitar bem filmes mais antigos, pela falta ou embotamento das cores ou pela dinâmica considerada mais lenta; também há preconceito com alguns vídeos de animação considerados infantis, resistências menos frequentes entre estudantes adultos (das turmas de EJA), o que pode demonstrar uma diferença geracional de consumo audiovisual.

Mesmo em filmes com estética adequada ao interesse de jovens, como um famoso longa de super-herói escolhido pelos próprios estudantes e exibido como premiação por um evento esportivo escolar, foi percebida grande falta de interesse durante a exibição, relacionada pelo entrevistado com o fato de ser uma exibição de longa-metragem.

Quando questionados se conhecimentos técnicos acerca da linguagem cinematográfica poderiam ser válidos, alguns disseram nunca ter pensado no assunto, mas após reflexão, um deles comentou:

Na verdade eu não tinha pensado muito sobre, mas [...] se a minha dificuldade hoje é selecionar um material adequado para o meu público, se eu entender talvez mais as dimensões técnicas e teóricas por trás de um vídeo, talvez eu também entenda qual que é o tipo de fotografia que vai impactar mais o meu aluno, qual que é o tipo de construção de roteiro, qual que é o tipo de tempo [...]. Hoje eu faço por feeling, [...] mas outras características técnicas não. Então eu acho que sim, [...] eu acho que seria interessante saber sim, especialmente porque eu acho que cada vez mais nós vamos ter que trabalhar com audiovisual em sala. (F. - informação verbal).

Coincidentemente, todos os entrevistados que responderam que nunca haviam pensado no assunto não eram da área de Linguagens e suas tecnologias, mostrando a importância de, além do estímulo do uso de audiovisual proporcionado pelos documentos curriculares, também haver investimento na formação destes profissionais para um trabalho mais interdisciplinar, de forma que professores de todas as áreas possam ser e formar leitores audiovisuais mais críticos.

Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. Existem

elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos. (Napolitano, 2003, p. 53)

Concordando com Napolitano, Duarte (2002) também recomenda o conhecimento da linguagem cinematográfica para uma melhor didática envolvendo o audiovisual, encarando-o como instrumento que vai além da ilustração de conteúdos, defendendo que o cinema deveria ser um meio de educação em si mesmo:

(...) Insisto em que o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema. Filmes não são decalques ou ilustrações para "acoplarmos" aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso (p. 87).

Finalidades de uso

Geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica (p. 88).

Duarte (2002) defende o uso do audiovisual por ele mesmo na educação, sem necessariamente estar vinculado a conteúdos curriculares. Coutinho (2006) também comenta que o audiovisual geralmente é utilizado para ilustração: "Audiovisuais, cinema, televisão e educação, de certa forma, sempre estiveram próximos. Mesmo que muitas vezes o audiovisual, na educação, tenha sido pensado apenas como ilustração de conteúdos curriculares" (p. 28).

Já Morán (1995) estabelece algumas propostas de utilização do audiovisual na sala de aula, como uso pela sensibilização: "para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade"; ilustração de conteúdo: "ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos [...], a situar no tempo histórico"; simulação: "é uma ilustração mais sofisticada. O vídeo pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e muitos

recursos"; e também como conteúdo de ensino: "mostra determinado assunto de forma direta ou indireta." (p.30).

Esta categoria abarca as respostas obtidas para a única questão de múltipla escolha do roteiro: Para quais finalidades você utiliza o audiovisual em aula? A- Entretenimento; B- Ilustrar conteúdos; C- Debater algum tema; D- Outro (especifique).

A maioria dos professores responderam com as alternativas B e C: ilustrar conteúdos e debater algum tema. Em segundo lugar, vieram os que responderam que consideram todos os aspectos citados nas alternativas. Também apareceram respostas como criação de repertório para a produção de textos, e uso do audiovisual para a sensibilização dos estudantes para certos temas, como relatado pelo professor de sociologia.

Foi enfatizado pelos professores que escolheram todas as alternativas a questão do entretenimento³, não como algo condenável ou desnecessário, no sentido da distração, mas como elemento integrante da aprendizagem significativa: a diversão. Quanto mais interesse o material audiovisual desperta no estudante, melhor ele aprende, de forma que a educação escolar não precisa ser entediante:

O aluno pode se divertir e aprender ao mesmo tempo, na verdade eu até penso muito nisso, quando eu vou escolher um material, eu penso que eu vou tentar escolher algo mais divertido. Não é sempre, às vezes eu quero choque, né, às vezes a gente quer sensibilização, quer o desconforto, mas muitas vezes eu penso no entretenimento, sim (F. - informação verbal).

Apesar de não ter incluído o entretenimento em sua resposta, uma entrevistada incluiu a diversão entre os critérios para a seleção de vídeos: "o que tem menos erro conceitual, o que tem a linguagem apropriada para eles e o que eu acharia divertido de assistir" (A.L. - informação verbal).

Duarte (2002) questiona as maneiras usuais de utilização do audiovisual na escola, problematizando seu uso apenas como forma complementar de conhecimentos conteudistas ou de entretenimento:

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas

³ Entretenimento: 1. ato ou efeito de entreter(-se), de distrair(-se); 2. aquilo que distrai, entretém; distração, divertimento. (Dicionário Oxford Languages, 2025).

como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para "ilustrar", de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (Duarte, 2002, p. 87).

A partir das respostas obtidas e das colocações de Morán (1995), Duarte (2002), e Napolitano (2003), podemos considerar o uso do audiovisual não apenas como forma complementar da didática, como é costume ser trabalhado nas escolas, como se o audiovisual servisse majoritariamente como ilustração. "Antes de apresentar conteúdos, as possibilidades discursivas e sensíveis, o modo de ser-mundo do cinema provoca, intensifica e potencializa tudo o que atravessa a escola" (Migliorin, 2018, p. 42).

Produção de audiovisual pelos estudantes

A fim de investigar a questão da prática audiovisual pelos estudantes de ensino médio nas escolas, a quarta categoria consiste nas respostas para as perguntas: Você já pediu para seus alunos produzirem material audiovisual? Como foi a experiência?

Dos professores questionados, apenas um respondeu que teve experiência satisfatória em relação à produção de vídeos pelos estudantes de escola pública: "Com essas ferramentas que eles têm hoje na mão, a experiência foi melhor do que eu esperava, saíram excelentes vídeos" (J. - informação verbal). No caso, ele pediu que os estudantes trabalhassem o tema da urbanização e os problemas da cidade em curtas ou videoclipes de no máximo 10 minutos, obtendo resultados considerados bons.

Como uma das ferramentas citadas pelo professor entrevistado, o *smartphone* pode ser um facilitador tanto para a fruição quanto para a produção de audiovisual pelos estudantes, como afirma Odin (2021):

O *smartphone* pode ser considerado como o agente que permitiu a instauração da linguagem cinematográfica como linguagem cotidiana. [...]. A consequência dessa inacreditável difusão é colocar à disposição de quase todo mundo, de uma só vez, uma tela que permite assistir às produções em linguagem cinematográfica e uma câmera que permite gravar imagens estáticas ou animadas. O primeiro efeito do celular é tanto de resolver o problema da acessibilidade quanto de expandir a uma utilização ativa da linguagem cinematográfica que a torna possível a todo tempo e em todos os lugares [...]. O celular

também permite arquivar as produções em linguagem cinematográfica, seja diretamente na memória do aparelho, seja em uma memória externa (como a Nuvem). (p. 7 e 8).

Porém, mesmo com a facilidade promovida pelos celulares modernos, uma professora relata ter cancelado a atividade na escola estadual após receber apenas uma produção audiovisual em 2019. Um dos fatores citados como complicadores foi a questão dos materiais: "eles às vezes até têm o celular, mas eles me disseram que fica difícil de gravar porque não tem internet, e para formatar... assim, me relataram várias dificuldades" (A.L. - informação verbal). Observemos a comparação feita por ela, que tem experiência tanto na rede privada quanto na estadual:

eu pedi uma vez só na escola pública, e as outras vezes eu pedi na escola particular, na escola pública eu encontrei bastante dificuldade dos alunos não quererem fazer, não terem interesse, não terem recurso, terem bastante dificuldade na produção e aí eu senti que foi mais excludente do que incluindo eles, então eu não faço mais na escola pública. [...] Na escola particular, ano sim ano não, eu peço. E eles têm uma habilidade, assim, absurda de editar vídeo, é invejável. (A.L. - informação verbal).

Podemos refletir sobre as razões das diferenças de desempenho e interesse neste tipo de atividade entre estudantes da escola pública e privada. Um fator a ser considerado pode ser a diferença na infraestrutura escolar: contar com escolas que têm laboratório de informática funcional pode fazer muita diferença neste tipo de projeto. Muitos alunos de escola pública não contam com computadores pessoais para trabalhar com edição de vídeos, ou a resolução de imagem e captação de som do celular pessoal não são suficientes, falta memória no dispositivo, dentre outras dificuldades citadas. Até o tempo disponível para atividades fora de sala de aula pode ser desestimulante, pois considerável número de estudantes de ensino médio das escolas estaduais já precisa trabalhar, além de estudar.

Além de smartphones com boas câmeras, captação de áudio satisfatória, memória suficiente e internet para envio do material, conhecimentos acerca de produção e edição audiovisual também fazem diferença para que esse tipo de proposta tenha êxito também na escola pública. Enquanto foi notada a vontade dos professores de trabalhar habilidades a partir da produção audiovisual, aparece a

questão da resistência dos estudantes. O que pode levar os docentes, para conseguir alguma produção por parte dos alunos, a adaptar essas atividades:

muitas vezes eu não tenho tempo para vencer a resistência, para perder uma aula convencendo eles a fazer, então às vezes a gente não força... é até uma questão para se pensar, né? Porque eu preciso desafiar esse meu aluno também a ir além do que ele já tá acostumado (F.- informação verbal).

Outros casos relatados incluem comentários sobre a timidez dos adolescentes para aparecer nos vídeos, o que levou um professor a adaptar a proposta de um *podcast* filmado para apenas o áudio. Nesta mesma atividade, também foi oferecida a possibilidade de trabalho com animação *Stopmotion*, mas não houve adesão por parte dos alunos.

Uma saída encontrada por uma entrevistada para a timidez discente foi a reportagem: os estudantes poderiam aparecer no vídeo falando as notícias ou apenas narrá-las enquanto as imagens apareciam, tendo como tema as heranças da escravidão. Outra professora comenta que já chegou a substituir apresentações de trabalho em grupo nas aulas por slides narrados pelos estudantes na plataforma *Canva*, alternativa sugerida pelos próprios alunos.

Desafios e necessidades

Nesta categoria foram analisadas as respostas para os questionamentos: "Quais são suas maiores dificuldades para selecionar um material audiovisual educativo?", e "O que você acha que pode ser feito nas escolas para que seja possível a maior utilização de materiais audiovisuais em aula?"

Em relação às respostas da primeira pergunta, um fator frequente como dificultador foi o tempo disponível para a seleção dos materiais:

o tempo disponível que a gente tem extra aula é muito pouco, porque eu preciso assistir o vídeo inteiro. Então eu começo a assistir um vídeo e aí eu já tô há 10 minutos assistindo, eu vejo que ele não é bom, aí eu tenho que assistir outro. Então para escolher um vídeo de 15 minutos eu levo cerca de 3 horas, porque eu tenho que assistir vários (A.L. - informação verbal).

Tal dificuldade em relação ao tempo se dá também pela necessidade de filtrar o excesso de vídeos disponíveis na internet. Os professores das áreas de Ciências humanas e Ciências da natureza comentaram sobre a abundância de materiais no *Youtube* que precisam ser filtrados com cuidado, já que há "a questão de *fake news*, [...] a questão de informações incoerentes, informações sem fundamentos, porque hoje com câmeras boas, com computadores e editores, a gente consegue editar qualquer mentira" (J. - informação verbal).

Já as professoras da área de Linguagens reclamaram da escassez de vídeos adequados. Uma delas comentou que às vezes edita vídeos que encontra ou mesmo produz os próprios, devido à dificuldade de encontrar vídeos curtos e didáticos que contam com boas explicações de gramática da língua portuguesa. A questão da licença dos materiais audiovisuais também foi citada: "às vezes o vídeo é muito bom, mas você não consegue baixar" (A.M. - informação verbal).

Em relação à infraestrutura escolar, questões como a necessidade de *internet wi-fi* de qualidade e a instalação de projetores com som em todas as salas de aula apareceram com frequência considerável. Um dos problemas enfrentados pela falta de bons projetores já instalados é a necessidade de reserva com antecedência dos equipamentos, no caso de escolas que contam com poucos para uso de vários professores; além da necessidade de montagem e desmontagem dos equipamentos a cada aula:

É muito trabalhoso montar o data show, enquanto eu vou buscar, os alunos estão todos para fora, na hora que eu chego, tem um monte de alunos falando junto comigo [...]. Se eu não consigo reservar a sala de informática eu não passo o vídeo, porque me dá um desgaste muito grande, eu tenho muita dificuldade com a tecnologia. E aí eu vou montar o data show, aí tá faltando a extensão, aí eu vou atrás da extensão, aí tá faltando o cabo HDMI, aí eu vou atrás do cabo HDMI, aí tá faltando... (risos). Então teve vez que eu fui passar alguma coisa [...] e que eu fiquei os 50 minutos montando! Na hora que eu consegui montar, o sinal bateu! (A.L. - informação verbal).

Na falta de sala multimídia, alguns professores utilizam a sala de informática para passar vídeos, mas a questão da disputa entre os professores que precisam utilizá-la continua existindo, além do deslocamento até a sala. Em relação à projeção de longas-metragens, Coutinho (2006) comenta:

O cinema na escola, precisa ser debatido, prioritariamente, nas salas de aula, após a apresentação dos filmes. Pouquíssimas escolas podem contar com salas apropriadas para sessões de cinema. Tampouco as escolas têm se organizado para a recepção de novas linguagens. O tempo recortado das aulas quase sempre não permite que os filmes sejam vistos na sua integralidade. Há uma incompatibilidade temporal entre o cinema e a escola que talvez pudesse ser superada com um pouco de boa vontade e determinação (p. 87).

Complementando, Duarte (2002) considera:

Seria bom se todas as universidades e escolas tivessem espaços e equipamentos adequados para exibição regular de filmes [...]. Seria bom que os professores tivessem noções básicas de cinema e audiovisual em sua formação. Seria bom que a videoteca (ou laboratório de multimídia) estivesse incluída entre os equipamentos necessários para o funcionamento das instituições de ensino. Parece absurdo isso, numa sociedade em que a maioria das escolas sequer tem bibliotecas, jornais e revistas? Pode ser. Mas se queremos uma educação de qualidade para todos, em todos os níveis, não podemos nos contentar com o mínimo (p. 95 e 96).

Essa lacuna entre o necessário e o que temos na realidade para o trabalho com materiais audiovisuais se faz presente há mais de vinte anos, e ainda hoje é negligenciada em muitas escolas.

Um dos professores entrevistados comentou que sua escola estadual conta com projetor instalado em todas as salas de aula, além de duas salas de informática, mas reconhece que esta não é a realidade da maioria, por já ter trabalhado em escolas estaduais sem essa estrutura. Realmente, essas condições não se repetem nas demais escolas estaduais estudadas, sendo um provável caso excepcional. Essas diferenças são notadas por docentes da rede estadual:

Eu me incomodo muito com essa questão, sabe? Na escola pública, sobre os usos de tecnologias, porque isso é muito cobrado pela BNCC, pelas novas teorias agora de estudos de linguagem, mas fala-se muito nisso e pensa-se muito pouco na estrutura da escola em si. Então se pensar na escola pública, que é de onde eu venho, acho que poucas escolas vão ter essa estrutura adequada que a gente pensa que seria bem utilizada, assim. Então isso me deixa um pouco frustrada. Como também me deixa frustrada eu saber que existem escolas públicas que têm essa estrutura, mas os professores optam por não usar, entendeu? [...] São as discrepâncias que acontecem (T. - informação verbal).

Em seguida, reitera a questão da falta de uso, que ela pensa ir além da disponibilidade de infraestrutura:

Eu acho que (mesmo se tivesse projetores nas salas de todas as escolas) quem é mais novo, que gosta de tecnologia utilizaria, mas eu acho que professores antigos não iam utilizar. Porque precisa de formação para isso, sabe? Precisa de curso. Eles precisam ter familiaridade com o equipamento" (T. - informação verbal).

Uma das professoras entrevistadas, com cerca de 35 anos de experiência docente, comenta que não utiliza o audiovisual em suas aulas de matemática: "Dentro da minha área eu acho que dispersa muito" (L. - informação verbal). Afirma que a maioria dos vídeos que encontrou não trabalha os conteúdos com abordagens que envolvam a aplicação da matemática no cotidiano dos estudantes.

A profissional trabalha em uma escola que não tem projetores instalados nas salas. Ao ser questionada sobre possíveis dificuldades na montagem do equipamento, ela confirma: "Não que eu não saiba, mas ficar assim, o tempo inteiro montando, não acho que tenho habilidade para isso" (L- informação verbal). Por mais que ela não utilize o audiovisual atualmente em suas aulas, afirma achar importante essa formação.

De qualquer forma, independentemente da idade ou área de conhecimento, não há como tentar mudar a prática de educadores que não utilizam o audiovisual sem ao menos o oferecimento de formação adequada e eficiente. A falta de uso dos equipamentos pelos professores, mesmo alguns tendo acesso à infraestrutura escolar, passa pela questão da formação, citada como importante necessidade em todas as entrevistas.

Um professor sugere oficinas e cursos que considerem a realidade do atual ensino médio e do docente que, pela falta de tempo, precisa primeiro ver casos de sucesso de trabalho com audiovisual:

acho que a gente tem que inverter nesse sentido: Práticas exitosas, depois conceitos teóricos dessa aplicação. Disponibilizar bancos de boas práticas, de boas experiências que já tem [...] atividades para os filmes, já tem filmes que foram trabalhados e foram bem sucedidos, para o professor que já gosta de usar, também ter uma facilidade, porque a gente sabe que na prática do dia a dia, às vezes, a falta não é nem de criatividade, nem de vontade de fazer, é falta de tempo.[...]

É, eu acho que hoje seria isso, e uma visão formada, pensando a cabeça do menino que tá dentro da minha escola pública (F-informação verbal).

Como desafio para a seleção dos materiais, ele também comenta sobre as dificuldades de serem encontrados vídeos que reúnam todos os quesitos adequados: conteúdo, forma e tempo, sugerindo a produção de materiais audiovisuais já adaptados ao uso contemporâneo na educação: "acho que a gente precisaria de uma produção própria para o ensino médio da nossa época" (F - informação verbal). E complementa que o maior desafio seria compreender a estética audiovisual atual, questionando se seria possível adaptar os conteúdos a vídeos tão curtos como os que os adolescentes costumam assistir no TikTok.

Outros professores reiteraram a questão da dimensão prática necessária à formação. Também apareceu a vontade de aprender edição e produção de materiais audiovisuais de forma simples e didática, para momentos em que não encontram vídeos prontos adequados, além de desenvolverem habilidades que podem auxiliá-los na prática audiovisual com seus estudantes.

Audiovisual como mediador artístico e de produção de conhecimento

Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado à artes "mais nobres" (Duarte, 2002, p.87)

O cinema como arte, assim como comentado pela autora, não costuma ser reconhecido nas escolas. Esta categoria passa pelas entrelinhas das respostas obtidas: momentos em que os professores compartilham pensamentos que envolvem o uso do audiovisual como material com sentido artístico e/ou de produção de conhecimento.

Walter Benjamin (1985), em seu ensaio A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica, fala do cinema enquanto arte em uma época que isso não

era muito reconhecido, por ainda haver forte ligação entre arte e a característica da materialidade irreprodutível, a "aura" da obra, que se atrofia diante da era dos aparelhos tecnológicos e suas imagens reprodutíveis.

O advento da fotografia iniciou uma revolução nos conceitos de arte, liberando a pintura da reprodução fiel de imagens da natureza, possibilitando um pensamento artístico mais livre. Além dessa libertação estética, a arte se liberta também de seu valor de culto e sua relação com o ritual mágico. "Mas as dificuldades com que a fotografia confrontou a estética tradicional eram brincadeiras infantis em comparação com as suscitadas pelo cinema" (Benjamin, 1985, p. 176).

O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade. As imagens que cada um produz são, por isso, essencialmente diferentes. A imagem do pintor é total, a do operador é composta de inúmeros fragmentos, que se recompõe segundo novas leis (Benjamin, 1985, p. 187).

Benjamin comenta a produção e manipulação de imagens iniciadas pelo cinegrafista e recompostas pela montagem, conceitos presentes apenas na arte audiovisual. O autor fala também sobre a possibilidade oferecida pelo cinema para aproximar as pessoas de outras obras de arte consideradas mais tradicionais, levando ao povo a experiência estética antes pertencente a uma elite: "A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ao ar livre, pode ser ouvido num quarto" (Benjamin, 1985, p. 168).

Cinema é a primeira arte em movimento. Isso permitiu ser, também, uma arte para grandes públicos sem pré-requisitos. Todos podem, rápida e minimamente, compreender um filme, ainda que a língua do cinema exija, sim, estudos talvez muito mais profundos e complexos do que a língua escrita. Contar histórias em imagens e sons é parte do modo de viver do homem contemporâneo. (Coutinho, 2006, p. 64)

Ao ser questionado sobre as finalidades de uso dos materiais audiovisuais em suas aulas, um professor colocou a questão da sensibilização, usando o audiovisual como material que serve como primeiro estímulo ao sentimento do estudante, antes da discussão do conteúdo. Por provocar identificação e ser um meio narrativo e estético capaz de incitar emoções, o audiovisual pode ser de bom uso para esse propósito. Morán (1995) comenta:

Vídeo como sensibilização: É, do nosso ponto de vista, o uso mais importante na escola. Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria; (p.30)

Ainda em relação à sensibilização, o educador entrevistado comenta sobre um episódio em sua escola: um colega exibiu vídeos sobre temas delicados relacionados à bioética, e a reação dos estudantes surpreendeu:

Me parece que teve choro, né, alunos que choraram [...] depois eu conversei com a minha diretora e ela falou que esses meninos precisavam chorar mesmo. E aí eu senti bem verdadeiro isso, sabe? eles vão sentir também algumas coisas que eles às vezes não têm acesso, né, não têm... E a arte é isso também, né? produzir esse impacto, essa sensibilização (F – informação verbal).

Em seguida, ele associa a questão dos sentimentos despertados pelo audiovisual com outra postura que percebe em suas aulas: ao exibir vídeos, geralmente pequenos documentários para o debate de situações sociais, com depoimentos de pessoas que se aproximam da linguagem e estilo de vida dos estudantes, a atenção dirigida por eles é bem mais significativa em comparação aos vídeos com falas de acadêmicos. A questão da identificação com personagens do audiovisual é sempre considerada pelos que os produzem. Duarte (2002) comenta:

No que diz respeito ao cinema, identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se, de algum modo, nos personagens que a vivenciam, é o que constitui o vínculo entre o espectador e a trama. Os cineastas costumam dizer que sem identificação não há filme, ou seja, nada daquilo funciona. Para que a história faça sentido e conquiste a atenção do espectador até o final, é preciso que haja nela elementos nas quais o espectador possa reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante (p. 71).

Tais sentimentos despertados pelo audiovisual podem ser tanto positivos quanto negativos: "eu quero primeiro é dar um choque nas sensações mesmo" (F- informação verbal). A opinião do professor entrevistado vai ao encontro das orientações de Napolitano (2003), em relação ao "recurso choque: (que) não é todo problemático, mas o momento e o grau devem ser pensados com cuidado e devem fazer parte de uma estratégia pedagógica mais ampla" (p. 20). O autor também

comenta que, no ensino médio, o nível de complexidade do material audiovisual pode ser mais alto:

a própria seleção dos filmes pode ser feita com maior ousadia. Certos temas e problemas de ordem existencial, psicológica, sociológica e ética podem e devem ser abordados, pois os alunos desta fase geralmente oscilam entre o tédio mortal perante a vida e a busca de excitação e posicionamento radicais perante as coisas e pessoas do mundo (p.27).

Uma professora de linguagens, ao responder sobre os critérios para a seleção dos materiais audiovisuais, citou:

Tento trabalhar a língua portuguesa, tentando explorar questões de filosofia, questões de lei, sempre tentando linkar com outras áreas da sociedade[...], principalmente no desenvolvimento pessoal, porque eu acho que é isso que eles precisam [...]; uso para o conteúdo também, mas prefiro pensar para além dele. (T., Informação verbal).

Podemos examinar a questão da formação do gosto audiovisual dos estudantes, percebida pelos professores como dificultador para a filtragem de vídeos que prendam a atenção. O mesmo professor que comentou a questão da sensibilização expôs a vontade de expor materiais audiovisuais aos quais os adolescentes atuais não estão acostumados, como filmes mais antigos, com ritmo mais lento, reconhecendo que este trabalho deveria ser feito aos poucos:

Infelizmente, tem esse dilema, então eu preciso saber qual filme eu vou usar que vai chegar nesse menino. Depois eu vou usar os filmes que ele já abriu o coraçãozinho dele para a importância do cinema como forma de reflexão, depois eu chego nele com outros filmes, aí a gente vai ficando mais 'pesado' com o passar do tempo [...] (F-informação verbal).

A prática do professor vai ao encontro das orientações de Napolitano (2003), quando ele comenta que o professor deve "refletir sobre o público-alvo, conhecendo seus limites e suas possibilidades gerais [...], mas também mapeando, ainda que intuitivamente, o repertório cultural mais amplo e a cultura visual/cinematográfica dos alunos" (p. 19). Morán (1995) também recomenda:

Começar por vídeos mais simples, mais fáceis e exibir depois vídeos mais complexos e difíceis, tanto do ponto de vista temático quanto técnico. Pode-se partir de vídeos ligados à televisão, vídeos próximos à sensibilidade dos alunos, vídeos mais atraentes, e deixar para depois a exibição de vídeos mais artísticos, mais elaborados (p. 30).

Duarte (2002) concorda com esta questão do aprimoramento da cultura audiovisual dos estudantes: "faz sentido pensar que é possível 'ensinar a ver'. Isso implica valorizar o consumo de filmes, incentivar discussões a respeito do que é visto, favorecer o confronto de diferentes interpretações, trazer a experiência com o cinema para dentro da escola" (p. 82) e compara com o incentivo do letramento literário:

Do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. [...] Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada (p.89).

Em diálogo com Duarte (2002), Napolitano (2003) reitera que é possível educar o olhar do espectador. Para algumas disciplinas, principalmente as de Linguagens, "as atividades com filmes em sala de aula podem, em si e por si, desenvolver habilidades e competências diversas, menos ligadas a problemática e discussão sobre o conteúdo do filme e mais às formas narrativas e aos recursos expressivos que o cinema, como linguagem, possui" (p. 29).

É interessante pensarmos na urgência do letramento e crítica audiovisual, principalmente em tempos de *Fake News* e Inteligência Artificial em vídeos, que poderia ser mais valorizada na prática.

Flusser (2011) compara a manipulação exercida pelos produtores de audiovisual com um jogo, do qual eles próprios são jogadores e, ao mesmo tempo, peças. Para a superação da situação de peças, seria necessária a aceitação da "situação absurda das tecnoimagens". Isso não significa uma posição apática ou alienada em relação ao audiovisual. Pelo contrário, devemos conhecê-lo profundamente, incluindo seus equipamentos técnicos e sua linguagem, para não sermos mais suas vítimas, e podermos criticá-los de forma concisa. A cultura cinematográfica como fonte de crítica, reflexão e fruição pode ser melhor trabalhada nas escolas, visto que o cinema até hoje não é encarado como arte nas escolas, muito menos como objeto de conhecimento por si só, como pudemos observar nas finalidades de uso relatadas.

Tudo isso apenas reforça a importância da formação audiovisual prática e teórica dos educadores contemporâneos, para que, tendo consciência da importância e impacto do audiovisual na sociedade e na individualidade humana, possam semear esses conhecimentos para as atuais e futuras gerações de jovens.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivos fazer um diagnóstico sobre o uso de audiovisual por alguns professores de ensino médio da rede estadual, e propor a importância da teoria e da prática audiovisual como competência pedagógica. Pela análise das entrevistas, foi possível identificar que, embora os docentes reconheçam a importância do uso e da compreensão do audiovisual em suas práticas pedagógicas, sentem falta de infraestrutura adequada nas escolas e formações satisfatórias na área.

Entre os critérios para a escolha dos materiais audiovisuais voltados ao ensino médio, as questões de adequação da linguagem e cenas ao ambiente escolar, a qualidade de áudio e imagem e o tempo de duração apareceram com frequência, mostrando a dificuldade da projeção de longas-metragens na escola. Napolitano (2003) reforça a importância do conhecimento de linguagem cinematográfica para os educadores, que não parece ser uma realidade recorrente, principalmente para professores que não são da área de Linguagens e códigos.

Ao relacionar os relatos dos professores com as ideias de Duarte (2002), vemos que a maioria utiliza o audiovisual como ferramenta, como meio para ilustração no ensino de conteúdos ou para debater algum tema, e não tanto, como a autora defende, o estudo do audiovisual em si. Quanto à produção de audiovisual pelos estudantes da escola pública, foi notado certo desinteresse e dificuldades relacionadas à questão de formação audiovisual e acesso a dispositivos tecnológicos de qualidade.

Sugere-se que haja mais formação de qualidade na área, ou que a divulgação das que já existem seja realmente efetiva. Cabe salientar que desde 2021 é ofertado

pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais o curso online Minuto Escola, com 30 horas de carga horária, que aborda o uso de audiovisual voltado para professores de escolas públicas. Nenhum dos professores entrevistados comentou sobre a existência dessa formação, o que pode indicar que os cursos disponíveis talvez possam contar com melhor divulgação.

Outra sugestão reforçada pela maioria dos entrevistados é a questão de infraestrutura nas escolas, contando com a instalação de projetores de qualidade e oferecimento de internet em todas as salas de aula, facilitando o dia a dia do professor.

Pesquisas com maior número de professores em mais regiões do estado podem passar um panorama mais completo da realidade mineira. Além disso, uma pesquisa com os próprios estudantes seria interessante, para levantar informações a respeito do que os jovens pensam sobre o uso do audiovisual em sala de aula.

Por fim, as informações contidas neste trabalho indicam um caminho, uma inspiração que servirá de base para a criação de um guia educacional que procurará ser útil no cotidiano docente, com reflexões e sugestões que poderão auxiliar professores que pretendem fazer melhor uso de materiais audiovisuais com seus estudantes de ensino médio.

Referências

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196

BARDIN, Laurence. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.

BORBA, M. de C.; XAVIER, J. F. **Vídeos curtos na perspectiva dos seres-humanos-com-mídias e da Teoria da Atividade**. *Intermaths*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 01-14, 2022..v3i2.11869. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/view/11869>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

COUTINHO, Laura Maria. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. — Brasília : Universidade de Brasília, 2006.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. São Paulo, 2002.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008. p. 17- 37

FLUSSER, Vilém. **Pós-história**: 20 instantâneos e uma maneira de usar,. São Paulo: Annablume, 2011. p. 22-167

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, Ronei X. (org). **Metodologia da pesquisa científica** – reflexões e experiências investigativas na educação. Ed. UFLA, Lavras, p. 243. 2022.

MIGLIORIN, Cesar. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2019.

MORÁN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação & Educação, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 27–35, 1995. DOI: [10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35). Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>.. Acesso em: 15 jan. 2025.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula** - São Paulo: Contexto, 2003.

ODIN, Roger. **A linguagem cinematográfica como linguagem cotidiana**. RuMoRes, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 203–225, 2021. DOI: [10.11606/issn.1982-677X.rum.2021.190295](https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2021.190295). Disponível em: <https://revistas.usp.br/Rumores/article/view/190295>.. Acesso em: 20 jan. 2025

Recebido em setembro de 2024
Aprovado em dezembro de 2024.