

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

**JÔNATAS HERRMANN DORNELLES**

**O desafio de pensar a História: uma experiência com a produção de vídeos**

**Porto Alegre  
2018**

**JÔNATAS HERRMANN DORNELLES**

**O DESAFIO DE PENSAR A HISTÓRIA: UMA  
EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE  
VÍDEOS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

**Orientador(a): Fernando Favaretto**

**Porto Alegre  
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora: Prof. Jane Fraga Tutikian

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Celso Giannetti Loureiro Chaves

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof Leandro Krug  
Wives

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida  
Rockenbach Tarouco

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor orientador Fernando Favaretto por ter ajudado a tornar essa monografia possível por meio de suas significativas contribuições. À tutora Liége Barbosa pela disponibilidade em ajudar sempre. Aos meus colegas do curso História e amigos Lucas Mattos e Fernando Filho, que me apoiaram e me acompanharam durante esse processo. À minha família, que mesmo de longe torce para que tudo aconteça de maneira positiva para mim. E aos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa pela dedicação e empenho diante desse desafio.

## RESUMO

Este é o resultado de uma experiência que articulou ensino de História e produção audiovisual com uma turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública em Caxias do Sul-RS. Utilizou-se a produção de vídeos como metodologia ativa em sala de aula, colocando os estudantes na situação de sujeitos de seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, eles tiveram a missão de pesquisar, planejar, produzir e editar vídeos, envolvendo conhecimentos da História do século XX, dando enfoque às guerras mundiais e aos regimes totalitários. O objetivo principal foi proporcionar condições para a construção de saberes históricos indispensáveis para o exercício da cidadania e, juntamente, a descoberta da utilização consciente e ética das tecnologias. O trabalho com produção de vídeos também proporcionou a exploração de novas linguagens na escola, agregando de forma significativa na formação escolar dos sujeitos envolvidos. Abordagens teóricas e relato das práticas na escola são abordados no texto, mostrando os desafios, avanços e as perspectivas que marcaram o processo de produção de vídeos.

**Palavras-chave:** História – cidadania – metodologia ativa – vídeos – tecnologias

## **The challenge of thinking history: an experience with video production**

### **ABSTRACT**

This is the result of an experience that articulated teaching of History and audiovisual production with a class from the ninth grade of a public school in Caxias do Sul. Video production was used as an active methodology in the classroom, placing students in the situation of subjects in their learning process. In this context, they had the mission of researching, planning, producing and editing videos involving knowledge of the history of the twentieth century, focusing on world wars and totalitarian regimes. The main objective was to provide conditions for the construction of historical knowledge indispensable for the exercise of citizenship, and together the discovery of the conscious and ethical use of technologies. The work with video production also allowed the exploration of new languages in the school, adding in a significant way in the school formation of the subjects involved. Theoretical approaches and report of the practices in the school are approached in the text, showing the challenges, advances and perspectives that marked the process of video production.

**Keywords:** History - citizenship - active methodology - videos – technologies

## LISTA DE FIGURAS

Figura 6.1.1: Aparelhos que a turma possui em casa. ....	30
Figura 6.1.2: Aparelhos mais utilizados pela turma. ....	31
Figura 6.1.3 Aparelhos mais utilizados para assistir vídeos, filmes e programas de interesse. ....	31
Figura 6.1.4: O que a turma já realizou com o celular ....	32
Figura 6.1.5: Nível de interesse em gravar e editar vídeos em aula. ....	32

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.
FEB	Força Expedicionária Brasileira.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2. PASSADO E PRESENTE: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HISTÓRIA</b> .....	11
<b>3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E O USO DAS MÍDIAS AUDIOVISUAIS</b> .....	17
3.1. Os adolescentes e sua relação com o audiovisual .....	17
3.2. O desafio da escola .....	18
3.3. Algumas experiências utilizando a produção de vídeos .....	20
<b>4. PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: ALTERNATIVA COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	23
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	27
<b>6. A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE VÍDEOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.</b> .....	30
6.1. Ponto de partida: compreendendo as novas tendências. ....	30
6.2. Apresentando a proposta de produção audiovisual.....	33
6.3. Pesquisa, preparação do roteiro e organização dos recursos. ....	35
6.4. A gravação e a edição dos vídeos .....	37
<b>6.4.1. Primeira Guerra Mundial</b> .....	38
<b>6.4.2. Fascismo e Nazismo</b> .....	38
<b>6.4.3. A Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial</b> .....	39
<b>6.4.5. Bombas Atômicas em Hiroshima e Nagasaki</b> .....	40
<b>6.4.6. O Breve Século XX: Guerras Mundiais</b> .....	40
<b>7. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA.</b> .....	41
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
REFERÊNCIAS .....	49
ANEXOS .....	52

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um projeto desenvolvido com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Caxias do Sul, na qual foram utilizados recursos audiovisuais como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História. Estratégias ligadas à tecnologia, somadas a estratégias pedagógicas andaram juntas durante o desenvolvimento do projeto com estudantes de realidade heterogênea, com diversidade de gênero, racial e social em que a facilidade e/ou a dificuldade em aprender está diretamente ligada aos fatores socioeconômicos deste país marcado historicamente pelas desigualdades.

Durante o ano de 2018, foram feitos estudos sobre o século XX, com maior enfoque para a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e os regimes totalitários de maneira interdisciplinar, envolvendo, além da disciplina de História, as disciplinas de Geografia e Ensino Religioso. No Ensino Religioso, foi possível relacionar as guerras mundiais com a questão dos direitos humanos, e na disciplina de Geografia, foi necessário retomar noções de localização no espaço geográfico e dos países envolvidos nos conflitos mundiais. Concluída esta etapa, chegou a vez de os estudantes mostrarem seus conhecimentos por meio da produção de vídeos de diferentes gêneros sobre os assuntos que foram apresentados no “Fórum do Conhecimento” da escola.

A escola organiza há alguns anos o Fórum do Conhecimento. Nos três últimos anos, recebeu essa nova nomenclatura, pois o grupo docente da escola concluiu que o nome antigo (Feira de Ciências) estava muito atrelado à ideia das Ciências da Natureza, como se não houvesse outras ciências. O novo nome veio junto com o espaço dado às outras ciências, como a História, a Geografia, a Matemática, e as Linguagens. Assim, turmas do 5º ao 9º ano organizaram sua mostra de trabalhos nesse evento, sendo que cada turma deu mais ênfase em uma disciplina e assunto específicos, ao mesmo tempo que as outras disciplinas ajudaram de maneira interdisciplinar. No ano de 2018, o 9º ano demonstrou interesse em realizar seus trabalhos voltados à História. Nas disciplinas de Geografia, Ensino Religioso, Ciências Biológicas e Língua Portuguesa, os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver os trabalhos do Fórum com orientações dos professores.

Os estudantes organizaram-se em grupos, e cada grupo escolheu um assunto e um gênero audiovisual: programa de entrevista, programa jornalístico ou programa centrado em uma ou mais pessoas (nos moldes do que costumam fazer os *youtubers*). Precisaram também organizar o roteiro, produção, ensaios, gravação e edição para o vídeo. Todo esse processo foi

acompanhado e registrado pelo professor pesquisador, para que posteriormente fosse feito o relato de como se deu o processo e quão significativo foi para o desenvolvimento dos educandos.

A partir dessa breve introdução, a presente monografia inicia fazendo uma abordagem sobre a importância do estudo da História nos dias de hoje e qual a relevância desse tema para os estudantes, considerando-os não como futuros cidadãos, mas como cidadãos que já estão se constituindo como tal. Em seguida, traça um panorama da relação da escola com as tecnologias, destacando o papel desta diante disso. Depois trata de como as metodologias ativas, juntamente com a produção audiovisual, podem servir como meio de construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Na sequência, é apresentado o relato de como se deu a experiência da produção de vídeos e suas contribuições para o ensino de História, apontando dificuldades, facilidades e perspectivas. O trabalho é finalizado com as considerações finais que retomam o problema da pesquisa e se os objetivos dela foram alcançados.

O texto de cada capítulo é caracterizado pelo diálogo entre diferentes teorias de diferentes autores, que juntos buscam compreender de que maneira a produção de vídeos é capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes de 9º ano na disciplina de História, apontando alguns caminhos e algumas experiências nascidas a partir do Curso de Especialização em Mídias na Educação.

## 2. PASSADO E PRESENTE: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HISTÓRIA

Aprender História para quê? Frequentemente, essa pergunta é feita pelos estudantes nas salas de aula. Como respondê-la de maneira clara e não abstrata? Há a possibilidade de dizer que é importante estudar a História para compreender o presente, para que se evite cometer os erros do passado ou, até mesmo, escrever no quadro uma frase de Hobsbawm, que diz que o ofício dos historiadores “é lembrar o que os outros esquecem”<sup>1</sup>. Pode ser que ajude, pode ser que não.

Não se busca aqui mostrar uma receita de como responder à pergunta. O que se busca é mostrar uma possibilidade de resposta, que não é escrita no quadro e não é verbalizada em uma frase com início, meio e fim. Acredita-se que a vivência diária em sala de aula, ouvindo os estudantes, trocando experiências, propondo situações diferenciadas pode, a cada dia, reforçar a importância do estudo da História e mostrar aos estudantes que eles são sujeitos dela.

Muito importante para entender a conjuntura atual é compreender o século XX, que demonstra ter brasas ainda acesas no século em que vivemos. O quadro político que se instaurou no Brasil atualmente tem gerado muitas discussões e tem dado espaço para discursos que emergem como se fossem a solução para os problemas do país e que caem bem aos ouvidos de muitas pessoas, pois acabam dizendo exatamente o que se deseja ouvir. O ataque à democracia, o desconhecimento sobre os direitos humanos, os discursos de ódio e a proliferação de ideias extremistas permeiam a sociedade brasileira atualmente. Esse quadro exige da sociedade uma análise mais crítica do que está acontecendo, mas que sem conhecimento histórico não será possível de realizar.

Para o amadurecimento de uma democracia é crucial entre muitas outras coisas, que consigamos identificar a fraqueza desses discursos propagados por aqueles que são especialistas na disseminação de *fake news*. Não é possível escrever a História sem explorar o que as fontes dizem, muito menos negá-las ou ignorar a existência delas. Ter consciência disso é indispensável para que não nos deixemos enganar quando alguém afronta, por exemplo, a existência de todas as pesquisas sobre os mais de 350 anos de escravidão, que marcaram tão profundamente a história do Brasil. A antropóloga Lilia Schwartz, diante do discurso de um então pré-candidato nas eleições de 2018, em um artigo para o jornal Folha de

---

<sup>1</sup> HOBSBAWM, 1995, p. 13.

São Paulo<sup>2</sup> chamou isso de algo “covarde e perverso”, que tenta “transformar a vítima em algoz”. Ao tratar do tráfico negreiro, diz que:

Era um negócio complexo e dominado pelos portugueses, que acabaram promovendo inúmeras guerras e alterando a estrutura interna dos estados africanos com graves consequências atuais. Os “lusos” pisaram muito no território africano, e não há como tirar a responsabilidade de quem sabe que a tem (SCWARTZ, 2018).

Os meios de comunicação possuem grande poder de influência sobre os posicionamentos das pessoas e, naturalmente, não se pretende aqui fazer uma análise detalhada sobre o jornalismo no Brasil, mas é importante mencionar que o jornalismo possui papel imprescindível nesse momento do país, embora nem todos os veículos de comunicação “contam a verdadeira história de uma nação a partir das pessoas comuns ou, simplesmente anônimas, quando não, invisíveis” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018). Eliane Brum, jornalista e escritora, em carta publicada na Folha de São Paulo<sup>3</sup> diz que a imprensa não está imune a contradições, e que

[...] não há nenhuma narrativa que possa substituir a reportagem como documento sobre a história em movimento. E o que se espera de nós é que sejamos capazes de resistir e fazer reportagem no momento em que, por todas as razões, é mais difícil fazer reportagem (BRUM, 2018).

Esse pensamento de Brum diz respeito às dificuldades em fazer um jornalismo, que conte a história da nação a partir das pessoas comuns, pois quem faz esse tipo de jornalismo, por muitos chamado de alternativo, ainda é uma minoria, que não tem o poder de alcance das grandes mídias. A mídia tradicional é a que, ainda hoje, parece ter mais penetração e influência sobre a opinião pública, num contexto em que age de acordo com os interesses de mercado e está em uma constante briga pela audiência. O cidadão, na situação de telespectador, muitas vezes recebe as informações prontas de maneira descontextualizada e incompleta, e isso é o que Citelli (2000, p. 35) chamou em seu livro *Outras linguagens na escola* de “teatro dado e consumido como vida real”.

Considerando certa passividade de como as pessoas recebem as informações da mídia (que será abordada com mais detalhes posteriormente), observando os discursos que tentam passar por cima da História e analisando o teatro feito pelos meios de comunicação, movida

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/bolsonaro-contou-a-historia-que-quis-nao-aquela-dos-documentos.shtml>

<sup>3</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/12/politica/1536783358\\_800538.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/12/politica/1536783358_800538.html)

por interesses, é imprescindível acreditar que a construção do conhecimento histórico na escola possa ser realizada de maneira participativa pelos estudantes. Essa proposta pode ser considerada aqui como um contraponto a todos os fatores citados anteriormente, que juntos, infelizmente somam forças para que a sociedade não questione o *status quo*, que muitos setores dela persistem em manter.

## 2.1. Ensino de História e Cidadania

A História é uma ciência capaz de fazer as pessoas refletirem e questionarem sobre o que é estabelecido como padrão ao longo do tempo. É uma questão de saber identificar mudanças e permanências, fazendo a relação entre passado e presente. O estudo da História não faz sentido levando-se em conta apenas o passado sem relacioná-lo com o presente. Nosso presente tem muita relação com o que aconteceu no século passado. Eric Hobsbawm escreveu que o século XX:

[...] foi o século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, frequência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessando por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático (HOBSBAWM, 1995, p. 22).

O estudo desse período da História, dando enfoque para a Primeira e a Segunda Guerra Mundial (ambas chamadas por Hobsbawm de a “Grande Guerra”) com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, pode ser considerada uma estratégia para tentar compreender o presente por meio do estudo do passado. É uma forma de se preparar para o exercício da cidadania, de modo que nossos estudantes possam se tornar cidadãos capazes de ter pensamento crítico e tomar decisões a partir disso. Nos anos 90, Hobsbawm escreveu sobre a relação dos jovens com o passado e essa ideia continua atual.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Há algum tempo, surgiram novas perspectivas para escrita historiográfica, assim que se contestou a história tradicional e foi dado espaço para a chamada “Nova História Cultural”, vinda da Escola dos *Annales*. Na Nova História, há espaço para a escrita da “História vista de

baixo”. Isso possibilitou a renovação da historiografia por meio de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, como coloca Burke ao se referir à coleção editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff<sup>4</sup>.

O surgimento de novos sujeitos como objetos de estudo da História possibilitou novas abordagens, com o intuito de escrever a história dos que há muito tempo estavam esquecidos. O ensino da História nos anos finais do ensino fundamental e, especificamente, no 9º ano, permite ter como objeto de estudo aqueles que foram testemunhas das barbáries ocorridas no século passado. São as testemunhas que sobreviveram e as que tocaram o fundo da barbárie, por não terem voltado ou por terem voltado sem palavras. Inserem-se nesse contexto: mulheres, judeus, homossexuais, africanos escravizados, índios e trabalhadores.

Ensinar os educandos a olhar para esses indivíduos como sujeitos da História possibilita a eles, que vivem numa comunidade afastada, carente de recursos e que estudam na escola pública, que consigam se ver também como sujeitos que fazem história. “Quando ao aluno é permitido pensar a si mesmo como sujeito da própria história [...] abre-se uma infinidade de caminhos que pode nos levar a uma consciência de responsabilidade para com os outros e para com o mundo [...]” (SILVA, 2008, p. 18).

Circe Bittencourt na obra *O saber histórico na sala de aula* trata das contribuições da história para o indivíduo comum:

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar vários cargos da política institucionalizada (BITTENCOURT, 2008, *apud* SEGAL, p. 03).

O ensino nas diferentes disciplinas e, principalmente, o ensino de História precisa se preocupar com a formação dos educandos como cidadãos. O primeiro passo para isso é proporcionar condições para que tenham conhecimento da sua condição social, a fim de que futuramente, ao agirem como cidadãos, não cometam contradições, depositando confiança em quem não os representa. Não há como impedir isso, mas é possível promover situações de reflexão sobre o fato já no ensino fundamental. Freire abordou tal aspecto em *Pedagogia da Autonomia* ao escrever sobre a crença na mudança.

---

<sup>4</sup> Burke fala mais sobre as perspectivas da Nova História no livro *A Escrita da História: Novas Perspectivas*.

Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do 'status quo'. Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato cujo discurso, farsante de desamor, anuncia seus projetos racistas? (FREIRE, 1996, p. 31)

Para que mesmo estudar História? Também como uma forma de saber o que aconteceu ao longo do tempo, com o Brasil e o mundo, e que acabou levando muitas pessoas e, até mesmo, aquelas famílias dos estudantes com quem se convive diariamente, à margem da sociedade. Ao mesmo tempo, mostrar que não é vergonha pertencer àquela classe, aquele grupo ou àquela comunidade, pois sua condição é resultado de um sistema que sobrevive através das desigualdades, e que não é preciso aceitar isso como algo natural, mas agir para transformar a realidade. Paulo Freire disse que “enquanto se sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes com a ordem desumanizante” (FREIRE, 1996, p. 32).

O ensino da História tem seu significado, porque através dele é que se pode fazer um grande esforço contra o que Freire chamou de “discurso ideológico da globalização”, pois ao longo do tempo, o sistema capitalista vem reforçando as desigualdades e deixando o mercado em primeiro lugar, em detrimento às necessidades do ser humano. Por isso, Freire tem um capítulo na *Pedagogia da Autonomia* intitulado “ensinar significa reconhecer que a educação é ideológica”. Atualmente, há quem defenda que a escola deve ser neutra e “sem partido”, como já muito noticiado<sup>5</sup>. Escondem que nessa fala há discurso ideológico excludente, impregnado, e nada neutro, pois uma sociedade que não estimula o pensamento crítico se torna a preferida dos interesses dominantes. É crucial que os professores tenham consciência de que:

No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. Os discurso ideológico nos ameaça de anestesiá-la mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (FREIRE, 1996, p. 49).

Seffner e Pereira, ao escreverem sobre o ensino de História na educação básica, mostraram como a Nova História, além de possibilitar novos objetos de pesquisa, ampliou

---

<sup>5</sup> Mais informações: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/falso-discurso-da-escola-sem-partido-avanca-no-congresso/>

mais ainda o olhar dos historiadores para novas fontes de pesquisa. Tal movimento se constituiu na chamada “Revolução Documental”.

A revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral... (SEFFNER e PEREIRA, 2008, p. 115).

Os autores problematizam a forma de como essa revolução documental vai ser absorvida pela sala de aula. Deve-se levar em consideração de que maneira a História pode fazer sentido para os estudantes. As ideias de Seffner e Pereira (p. 119) dialogam com o pensamento de Freire, pois os autores dizem que “ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico”. É importante que a todo o momento seja realizada a conexão entre o que está sendo estudado do passado com o presente, para que o estudo tenha sentido. Realizar isso é uma demonstração de que o professor tem preocupação com a formação cidadã do estudante. Seffner e Pereira corroboram isso ao afirmar que na base desse objetivo

está o pressuposto de que a escola forma cidadãos, não historiadores. Forma sujeitos capazes de historicizar a própria vida e de, como consequência, promover rupturas e pôr em suas mãos os destinos da sua cidade, da comunidade, da região (SEFFNER e PEREIRA, 2008, p. 120).

O preparo para o exercício da cidadania não é tarefa simples, e não se alcança sozinho, pois a cidadania é uma construção histórica. “É cultural, produzida por homens e mulheres nas relações sociais concretas” (GUIMARÃES, 2017, p. 100). Está sendo cada vez mais necessário compreender os processos históricos, estabelecer relações entre o passado e o presente, entre as mudanças e as permanências, e preparar os estudantes para o exercício da cidadania, de forma crítica e ética.

Pensando nos princípios que esse trabalho defende, uma das formas de alcançar os objetivos propostos em sala de aula é através do protagonismo do estudante, pois pelo fato de ter bastante proximidade com as tecnologias, é capaz de utilizá-las como uma nova maneira de construir seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, de descobrir novas formas de utilização consciente das ferramentas digitais.

### 3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E O USO DAS MÍDIAS AUDIOVISUAIS

#### 3.1. Os adolescentes e sua relação com o audiovisual

Nos últimos anos, tem-se percebido que os conteúdos disponíveis na internet estão atraindo mais o interesse das pessoas e, em especial, dos adolescentes, muito mais do que os conteúdos exibidos pela programação que passa na TV. Dados divulgados pelo Instituto *Provokers*<sup>6</sup>, feita em parceria com o Google Brasil e YouTube comprovam esse aumento do interesse por vídeos na internet. Nesse contexto, é comum ver adolescentes de diferentes idades assistirem em seus aparelhos móveis os vídeos de canais que pertencem aos chamados “*youtubers*”, pessoas que falam através de seus canais sobre variados assuntos.

No dia a dia da escola, é possível perceber que os estudantes conversam muito sobre os conteúdos produzidos pelos *youtubers*, e que esses assuntos produzidos são de muito interesse por parte dos alunos, pois possuem uma linguagem de fácil identificação com o público adolescente. Esses conteúdos trazem “de tudo um pouco” e, como na TV, trazem muitas informações ao público jovem e acabam formando opiniões a partir do que é mostrado.

É importante considerar, no entanto, que essa quantidade de informações nem sempre representa qualidade, principalmente se elas não forem objeto de reflexão e de pensamento analítico. Maria Aparecida Baccega, explica o seguinte:

Consideramos, porém, que informação não é conhecimento. Poderá até ser um passo importante. O conhecimento implica crítica. Ele se baseia na inter-relação e não na fragmentação. Todos temos observado que essa troca do conhecimento pela informação tem resultado numa diminuição da criticidade (BACCEGA, 2003, p. 31).

Isso está relacionado ao fato de os conteúdos televisivos e vídeos da internet serem de fácil acesso das pessoas, e muitos dos chamados *youtubers* emitirem opiniões sobre diversos assuntos, muitas delas sem referências ou fontes importantes, ou mesmo sem conexão com dados e fatos confiáveis. O apreço pela opinião em detrimento da informação pode levar quem está assistindo a uma situação passiva de aceitação do que está sendo mostrado, sem realizar a crítica.

---

<sup>6</sup> Informação disponível em: <https://exame.abril.com.br/marketing/metade-brasileiros-mais-videos-online-tv>. Acessado em 03/08/2017

### 3.2. O desafio da escola

É significativo que a escola oportunize mudanças na relação dos estudantes com o audiovisual, para que eles produzam e exponham de diferentes maneiras o conhecimento que constroem durante sua passagem pela escola. Pode ser motivador para o estudante, pois assim é possível mostrar a ele que é capaz de desenvolver suas potencialidades por meio de outras linguagens. Muitas vezes, os estudantes possuem pouco espaço para desenvolver potencialidades de maneira significativa, pelo simples fato de não descobrirem em que podem ser bons. Não é recente a ideia de que o estudante precisa ocupar um papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem, por isso é essencial a utilização de diferentes linguagens na escola para que o estudante exerça esse papel.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>, que está em fase de construção nas esferas estadual e municipal do Brasil, possui em suas competências gerais a utilização de diferentes linguagens. Entre elas, a BNCC cita as linguagens visual, sonora e digital. Entende-se, nesse sentido, como competência geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (MEC, 2018).

É bem evidente que a escola está resistente a essa necessidade. A sociedade mudou, porém a escola, muitas vezes, quer ter resultados diferentes, persistindo nos mesmos métodos de ensino. No passado, esteve resistente à televisão. Hoje, ela se mostra distante das novas mídias que surgiram. Citelli chama isso de “descompasso”:

---

<sup>7</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 de agosto de 2018.

Talvez o termo *descompasso* seja o mais adequado para designar a situação presente vivida pelas escolas dos ciclos fundamental e médio diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias. As pesquisas [...] revelam o profundo desencontro entre o discurso didático-pedagógico estrito e as linguagens institucionalmente não escolares (CITELLI, 200, p. 21).

Isso não quer dizer que a escola não está equipada tecnologicamente, embora existam disparidades nesse sentido entre as instituições de ensino do Brasil. O que se quer questionar é o uso que se faz da tecnologia na sala de aula. Baccega diz que

[...] os meios de comunicação, com destaque para a televisão, não devem ser apenas instrumentais, no ambiente escolar. Ou seja, não se deve usá-los como ilustração ou para mostrar um pequeno animal em tamanho maior [...] as relações da escola com a comunicação são de outra natureza: é fundamental que os alunos sejam percebidos – e por que não dizer, que os próprios professores se percebam – como parte de uma outra cultura, na qual a mediação tecnológica desempenha papel importante (BACCGEGA, 2003, p. 66).

Fala-se muito da forma como a tecnologia é utilizada nas escolas. Se for para utilizá-la e continuar reproduzindo os mesmos métodos, não faz sentido. No trabalho diário em escola, é possível perceber que são vários os fatores que reforçam a resistência dos professores em propor um novo uso da tecnologia. “Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão” (MORAN, 2015, p. 12).

Utilizar as tecnologias na escola não é uma tarefa fácil, pois exige do professor saberes tecnológicos aliados aos saberes pedagógicos. Ainda é uma zona de conforto a aula tradicional com os mesmos recursos: quadro, livros, xerox etc. Muitas vezes, as tecnologias são utilizadas reproduzindo os mesmos métodos de ensino, conforme já citado anteriormente. Tendo consciência disso, esse trabalho visa mostrar que é preciso que cada professor descubra qual o seu melhor ponto de partida, colocando-se na situação de mediador entre o educando e o objeto de conhecimento e articulando, com tudo isso, a utilização das tecnologias. Discute-se aqui uma emergente necessidade para o cidadão futuro, que atualmente, na situação de jovem estudante, possui dificuldades em descobrir por si caminhos para uma inserção na sociedade, fazendo uso consciente e ético da tecnologia.

Pierre Lévy escreveu sobre *o ciberespaço, a cidade e a democracia eletrônica*. Citou o caso de Amsterdã como um modelo de “cidade digital”, onde há “uma espécie de duplicação dos equipamentos e instituições da cidade clássica: informações administrativas, horários de abertura dos serviços municipais, catálogo das bibliotecas etc”. (LEVY, 1999, p. 187). Também define a democracia eletrônica, dizendo que

[...] consiste em encorajar, tanto quanto possível – graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço – a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e sua avaliação pelos cidadãos (LEVY, 1999, p. 186).

Não se sabe ao certo quando as principais cidades de nosso país emergente alcançarão ou chegarão perto do que Lévy disse sobre Amsterdã, mas é preciso que as pessoas sejam preparadas e a escola tenha potencial para ser um dos motores capazes de somar forças para que isso aconteça. O uso consciente da tecnologia é uma questão de cidadania e de preparar os adolescentes para isso. Ora, quando isso acontecerá se continuar existindo resistência no uso de aparelhos móveis, por exemplo, nas salas de aula?

### **3.3. Algumas experiências utilizando a produção de vídeos**

Diante dos desafios de um ensino que explore recursos audiovisuais, e tendo em vista experiências anteriores desenvolvidas ao longo de outras edições do Curso de Especialização em Mídias na Educação, podemos destacar o quanto um olhar para cada realidade social e cultural é fundamental e a maneira com que a utilização desses recursos foi significativa para cada sujeito envolvido.

Nesse sentido, é possível perceber o êxito do trabalho com audiovisual em sala de aula, ao conhecermos experiências como a relatada por Pinheiro (2012), que fez um resgate da história local por meio da gravação de vídeos com moradores de Fontoura Xavier e, posteriormente, explorou a interpretação das histórias narradas pelos próprios estudantes. Durante o desenvolvimento do processo, Pinheiro (2012, p. 44) relata que “os alunos desenvolveram-se muito em aspectos não apenas de conteúdos, mas em habilidades e competências, em expressão corporal, facial e oral, nas relações interpessoais e intrapessoais”.

Analisando o trabalho desenvolvido com esses estudantes, percebe-se que ele possibilitou conhecer e valorizar a história local e, ao mesmo tempo, envolvê-los numa produção audiovisual, que no final chegou a se transformar em uma peça de teatro. Esse trabalho faz um contraponto à forma tradicional de utilização do vídeo, que é quando apenas se utiliza dele para ilustrar algo. Essa produção audiovisual envolveu a participação dos estudantes e proporcionou um trabalho interdisciplinar, no qual a autoria dos envolvidos permitiu uma ampliação do repertório de saberes e de experiências.

Já no trabalho *A contribuição das mídias na educação: explorando a linguagem audiovisual*, escrito por Radin (2015), a autora relata que, por meio da produção de um vídeo com seus alunos da educação infantil sobre a história do clássico *Chapeuzinho Vermelho*, ela desenvolveu um trabalho que:

possibilitou um maior poder de concentração das crianças, interesse pelos temas/assuntos trabalhados, maior autonomia, redução da inibição, oportunizar a criatividade, imaginação, humor, ilusionismo, desenvolveu habilidades sociais e o hábito de leitura e o prazer de ler; enriqueceu e ampliou o vocabulário etc. (RADIN, 2015, p. 32).

Todos esses ganhos referidos pela autora são importantes, porque favorecem o desenvolvimento integral das crianças, considerando que elas estão numa faixa etária em que é crucial ampliar o conhecimento de mundo através da fantasia. Além de abordar o clássico da literatura com o livro, a professora foi além e acreditou que utilizar o recurso audiovisual e envolver as crianças na história traria mais significado, pois na infância situações como a descrita, em que as crianças se veem no vídeo como personagens, aproxima a fantasia da realidade.

Também explorando recursos de áudio e vídeo Wagner (2015), ao desenvolver seu trabalho sobre *A produção audiovisual na sensibilização de professores: alternativas para a inclusão na educação infantil*, relatou que conseguiu romper paradigmas entre professores da escola de educação infantil em que trabalha, em relação a prática inclusiva. Ela mostrou ao grupo de docentes da escola, um vídeo com depoimentos de crianças e pais, que falavam sobre as crianças com necessidades educacionais especiais da instituição de ensino. Concluiu que a percepção das crianças em relação às diferenças do (s) colega(s) é diferente da do adulto ou do professor.

Sair de ‘cena’ e assistir o ‘cotidiano’ de fora; é assim que o recurso audiovisual possibilitou tal reflexão. [...] Este recurso proporcionou ver, além da rotina cansativa da sala de aula, achar um tempo em meio à falta dele para ouvir o que o aluno tem a dizer, o que ele tem a mostrar, quais suas concepções. (WAGNER, 2015, p. 29).

Ouvir o que o aluno tem a dizer, como destaca Wagner (2015), pode ser um excelente ponto de partida para promover a reflexão do corpo docente sobre um assunto tão fundamental que é a inclusão. Refletir sobre essa questão pode transformar ideias e concepções quando, muitas vezes, professores não conseguem olhar para seu aluno pela perspectiva das diferenças. Isso faz as relações na escola serem mais humanas e torna o ambiente escolar mais acolhedor para a criança. Wagner, trabalhando como supervisora da

escola de educação infantil, optou por utilizar o recurso audiovisual com depoimentos de pais e crianças portadoras de necessidades especiais, e por meio desse recurso conseguiu sensibilizar o grupo de professores.

A análise dos resultados dessas experiências relatadas mostra o êxito da utilização do audiovisual em diferentes disciplinas, com diferentes faixas etárias, em diferentes contextos e com diferentes finalidades. Mostra também que os resultados foram satisfatórios com a utilização do recurso audiovisual, e que estes profissionais da educação cumpriram um papel social muito importante para as comunidades onde trabalham. Através de um recurso diferente e não muito utilizado, foi possível resgatar histórias, ajudar no desenvolvimento das crianças e sensibilizar professores para uma causa.

Conhecendo essas iniciativas, podemos perceber a amplitude e a riqueza do uso de recursos audiovisuais na educação, uma vez que tanto estudantes quanto professores podem, por meio de suas potencialidades, investir em criação, reflexão e produção de múltiplos saberes.

#### **4. PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: ALTERNATIVA COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

As experiências relatadas anteriormente mostram o êxito em diferentes disciplinas e com diferentes faixas etárias. No ensino de História não pode ser diferente. Antônio Fontoura (2018), trata dos recursos audiovisuais especificamente no caso do ensino de História. Afirma que eles são importantes, porque proporcionam uma alfabetização midiática, pois “a disciplina de História tem condições de capacitar os alunos, de uma forma mais profunda e menos ingênua, a compreender esses elementos, que influenciam no nosso cotidiano” (FONTOURA, 2018, p. 24). O autor defende que os estudantes de hoje, além de assistirem muitos conteúdos, também são produtores de mídias, e que é importante “discutir com os alunos os impactos e o significado daquilo que criam e divulgam” (FONTOURA, 2018, p. 25). O audiovisual também é importante, porque proporciona o trabalho interdisciplinar, pois “a utilização dos recursos audiovisuais permite que a disciplina de História compartilhe ações, métodos e conteúdos em conjunto com outras áreas de conhecimento” (FONTOURA, 2018, p. 25) e, também, porque amplia a sociabilidade, já que “a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula permite que os alunos troquem ideias sobre o passado e as interpretações históricas, debatam a respeito da análise de fontes primárias e, conjuntamente, construam as próprias conclusões” (FONTOURA, 2018, p. 25).

É muito comum ouvir em reuniões pedagógicas e em encontros de formação continuada de professores sobre a preocupação em como ensinar. Muitas vezes, parece ficar de lado a preocupação em como os estudantes aprendem. Essa forma de trabalho, em que o estudante é agente ativo, vai ao encontro das chamadas “Metodologias Ativas”, que consideram o estudante como centro do processo de aprendizagem. “Há necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes” (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017, p. 5).

Assim, acredita-se que a produção de vídeos é uma maneira de atribuir para o estudante o papel de protagonista de sua aprendizagem, uma vez que, além de construir saberes relacionados à História, ele experimentará um trabalho com linguagens digitais, que pode ainda não ter tido a oportunidade de explorar, além de descobrir que pode ser bom nisso.

Para as aulas de História, uma vantagem é a existência de muitas produções audiovisuais (filmes, séries, novelas e documentários), pois elas são fontes históricas, que proporcionam condições para que o aluno enxergue de maneira mais concreta o que está

sendo estudado; mas é preciso tomar cuidado, pois o uso exagerado disso pode deixar o estudante numa situação de passividade diante das mídias, conforme já explicado anteriormente.

As metodologias ativas podem servir para esse erro não acontecer. Moran aponta dois caminhos que as instituições educacionais, que estão atentas às mudanças escolhem: um caminho mais suave e outro mais amplo.

No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores (MORAN, 2015, p. 17).

Assim, às vezes podem até ocorrer pequenas mudanças, mas elas concentram-se ainda na casca, pois não possuem poder de alcance ao que realmente a educação precisa. Moran (2015, p. 22), afirma isso quando diz que “não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo”. Por meio dessa ideia, o autor destaca a necessidade de o aluno ser “ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor”.

Algo característico dos professores de História e que é possível confirmar com a rotina e convívio diário na escola, são as aulas expositivas, nas quais o professor sente a necessidade de explicar tudo. A historiadora, Joelza Domingues, escreveu em seu blog sobre essa mania de “falar demais e querer explicar tudo” que muitos professores de História possuem. Ela sugere que “deixar espaço para a dúvida, a curiosidade e a reflexão do aluno é uma estratégia sábia. Narrar um processo histórico, mas não finalizá-lo deixando para os alunos pesquisarem o ‘final da história’, pode ser bem interessante e mais produtivo” (DOMINGUES, 2015.)<sup>8</sup>.

Fresquet (2013, p. 22), ao escrever sobre a utilização do cinema na escola, chama esse ato de querer sempre explicar de uma “pedagogia embrutecedora”: “só há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra, quando se aposta no mito da necessidade pedagógica da explicação. Explicar é negar a capacidade de os sujeitos entrarem em contato direto com aquilo a ser aprendido”.

---

<sup>8</sup> <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/8-vicios-do-professor-e-do-ensino-de-historia/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues. Acesso em 05/09/2018

É importante considerar que vários fatores levam para esse caminho, da chamada pedagogia embrutecedora. Alguns deles estão relacionados às dificuldades enfrentadas pelos professores, dificuldades estas que se somam no trabalho diário (escassez de recursos, problemas de indisciplina, evasão escolar, baixa motivação dos estudantes, salas de aula cheias, carga horária pesada etc.). Esses fatores somados, muitas vezes, levam os professores, mesmo que de forma inconsciente, ao caminho da reprodução de conteúdos, de maneira expositiva. Esse acaba sendo o caminho mais fácil. Uma proposta diferente exige, no mínimo, mais tempo de dedicação do professor, e isso esbarra em todos os fatores supracitados.

É compreensível essa dificuldade de organização e esse apego a métodos menos trabalhosos, mas, mesmo assim, é importante que os professores descubram que, de maneira simples, podem propor pequenas ideias, que podem fazer muita diferença para os estudantes. Alex Moletta (2014), escreveu através de uma linguagem simples uma narrativa intitulada *Fazendo Cinema na Escola*, na qual propôs uma produção audiovisual dentro ou fora do ambiente escolar utilizando poucos recursos.

Dentro dessa narrativa, o autor mostra como pode ser feita a formação da equipe, pesquisa sobre o tema, elaboração do roteiro, escolha das locações para produção, equipamentos, gravação, edição, entre outras etapas. No início do livro, ele diz que se vive hoje a “revolução tecnológica da comunicação audiovisual” e ainda indaga:

Mas até quando vamos protelar o estudo, a prática e o estímulo à produção dessa poderosa linguagem no âmbito escolar? Até quando vamos ficar só observando nossas crianças e jovens, já imersos nesse fluxo constante de aprendizado e compartilhamento audiovisual, criando recriando e produzindo conteúdos audiovisuais sem um direcionamento didático/pedagógico na sala de aula? (MOLETTA, 2014, p. 9).

Propor a ideia de produção audiovisual em uma escola pública, com estudantes de realidades diversas parece uma tarefa que assusta no início. Ler a obra de Moletta faz chegar à conclusão de que tomar atitudes bem pensadas, com foco em todo o processo de produção, ajudará a obter bons resultados no final.

Essa proposta de trabalho, com recursos audiovisuais, se apresenta como algo flexível, que vai tomando forma durante o processo com a participação coletiva e troca de experiências. Mesmo sendo planejado previamente, trata-se de um trabalho que carrega em sua essência a flexibilidade, pois o ritmo do estudante também precisa ser considerado. Pensando nisso, esse trabalho defende que é possível os estudantes buscarem o conhecimento com autonomia, ao mesmo tempo em que pesquisam, planejam, produzem, gravam e editam

seus vídeos, trocando ideias de forma coletiva no grupo. Assim, o professor exerce seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, e o estudante exerce seu papel de protagonista no processo de aprendizagem.

## 5. METODOLOGIA

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são dezoito estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Caxias do Sul – RS, localizada em região periférica da cidade. O dia a dia de trabalho com esses alunos mostra que estes carregam em sua trajetória conflitos familiares, dificuldades de aprendizagem, autoestima baixa e carência de recursos financeiros. O trabalho com estudantes jovens, que necessitam de mais oportunidades para desenvolvimento de habilidades, levou ao seguinte problema de pesquisa: *Como a produção de vídeos pode contribuir com o saber histórico e a cidadania de estudantes do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, proporcionar descobertas sobre o uso consciente da tecnologia?*

Para responder a esse problema e ser possível chegar a algumas conclusões, a metodologia adotada foca em uma pesquisa qualitativa com abordagens teórico-conceituais. Silveira e Córdova explicam que

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Uma pesquisa quantitativa foi feita inicialmente, para buscar informações sobre o uso que os estudantes costumam fazer dos aparelhos celulares, quais mídias possuem acesso (celular, tablets, TV etc.) e qual o nível de interesse deles em aprender e/ou aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos aliados aos conhecimentos das aulas de História.

Para a pesquisa qualitativa, o processo de produção de vídeos (da pesquisa até a finalização) foi acompanhado e registrado diariamente em um caderno de anotações, para que a coleta de dados qualitativos pudesse ser feita. Dessa forma, foi possível analisar e registrar o que os estudantes já sabiam fazer, seus avanços, suas dificuldades e suas descobertas durante todo o processo.

Para o acompanhamento do processo de produção audiovisual e a análise dos dados coletados no anedotário, não se pretende trazer uma abordagem fantasiosa, como se o processo de produção audiovisual dos estudantes ocorresse em plena perfeição. O pano de fundo está em trilhar os rumos que o processo de produção tomou, a partir do que se previa, o que foi mantido, o que foi modificado e/ou adaptado o que deu certo e o que não deu certo.

O relato das experiências dialoga com questões teóricas de diferentes autores. As principais ideias e experiências estão relatadas no livro *Escritos de Alfabetização Audiovisual*, organizado por Barbosa e Santos (2014). As ideias presentes nessa publicação foram essenciais para lançar esse olhar sobre o processo de produção, pois o livro registra “a experiência e as aproximações práticas e institucionais do Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA) nos seus primeiros quatro anos de existência” (BARBOSA E SANTOS, 2014, p. 17). Os textos trazidos pelo livro possuem muita relação com o trabalho desenvolvido na presente monografia, pois são resultados de trabalhos feitos em diferentes realidades do Brasil, com públicos de perfil semelhante aos sujeitos desta pesquisa, o que facilitou o estabelecimento de relações entre teoria e prática.

Outra característica dessa publicação é que os autores que a integram provém de distintas regiões do país e também do exterior, e realizam intervenções inovadoras com o audiovisual em espaços formais e informais de educação: audiovisual na escola, na rua, no cinema, na videolocadora, no hospital, no museu, nas quadras e nas praças (BARBOSA e SANTOS, 2014, p. 18).

O foco do trabalho foi com a disciplina de História, cujos resultados foram apresentados no Fórum do Conhecimento da escola. Dentro do assunto dos principais fatos que marcaram o século XX, e que foram estudados pela turma até esta época do ano, os sujeitos envolvidos fizeram suas delimitações temáticas e se agruparam em no máximo cinco pessoas por grupo de acordo com seus interesses, ficando definidos os seguintes temas:

- Primeira Guerra Mundial: blocos rivais, corrida armamentista, fases da guerra.
- Participação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Segunda Guerra Mundial.
- O holocausto e o caso de Anne Frank.
- Bombas Atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki.

Foram planejadas as seguintes etapas para o processo produção dos vídeos:

- Oficina sobre produção de vídeos utilizando vídeos do curso *Como produzir vídeos com celulares e tablets*<sup>9</sup>.
- Pesquisa sobre o conteúdo/tema do grupo.
- Elaboração do roteiro escrito do vídeo.
- Preparação dos materiais para gravação (maquetes, painéis de fundo, textos etc.).
- Ensaios.

---

<sup>9</sup> Este é um curso de curta duração online disponível na plataforma *Lumina*, que ensina a produzir vídeos com celulares e tablets.

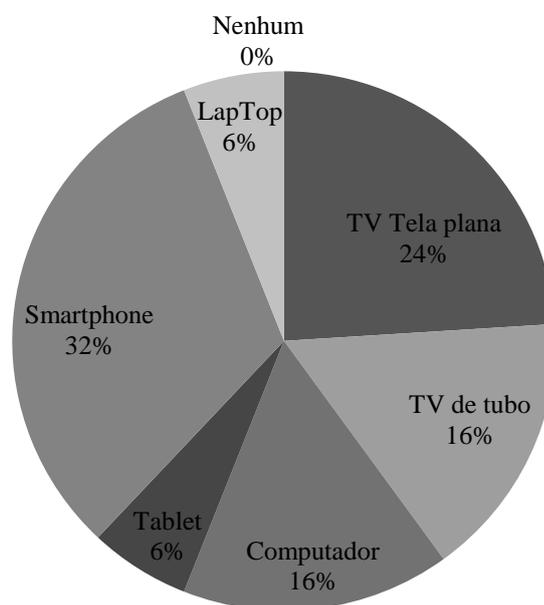
- Gravação dos vídeos.
- Edição dos vídeos.
- Edição completa dos vídeos de cada grupo pelo professor.
- Apresentação dos resultados para a comunidade escolar.

## 6. A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE VÍDEOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

### 6.1. Ponto de partida: compreendendo as novas tendências.

É significativo compreender um pouco da relação existente entre os estudantes sujeitos dessa pesquisa e as mídias, contextualizando com dados existentes do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC). O CETIC procura explicar a relação da sociedade brasileira com a tecnologia. Para isso, dezenove estudantes que estavam presentes no dia 16 de agosto participaram da pesquisa, respondendo a um questionário. Quanto a relação dos estudantes com algumas mídias (TV, computador, tablet, laptop e smartphone), os mais citados por eles são os aparelhos de TV e smartphones. Os dados obtidos com essa pequena amostra de alunos refletem a realidade do Brasil, onde, segundo pesquisa feita pelo CETIC em 2017, 96% dos domicílios do país possui TV e 92% possui celular<sup>10</sup>.

Figura 6.1.1: Aparelhos que a turma possui em casa.



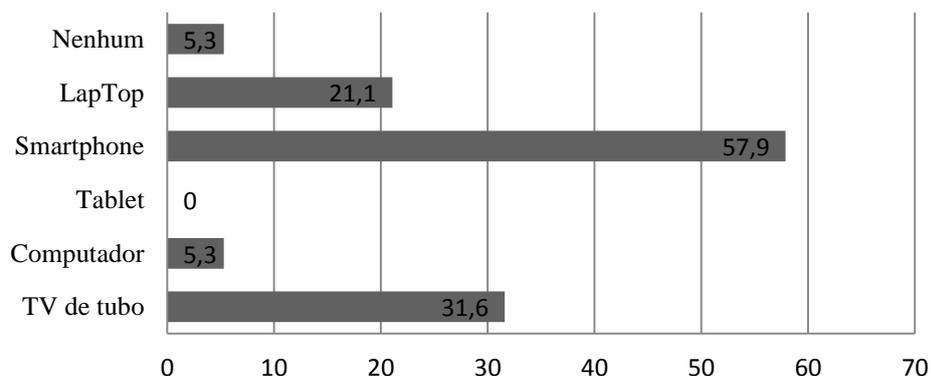
Fonte: DORNELLES, 2018

---

<sup>10</sup> Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC DOMICÍLIOS 2017.

Outra questão que se buscou investigar foi sobre o uso desses aparelhos, cuja resposta os estudantes poderiam escolher apenas uma alternativa. Os dados mostraram que a tecnologia móvel, no caso o smartphone, é a mais utilizada, se destacando em relação a TV.

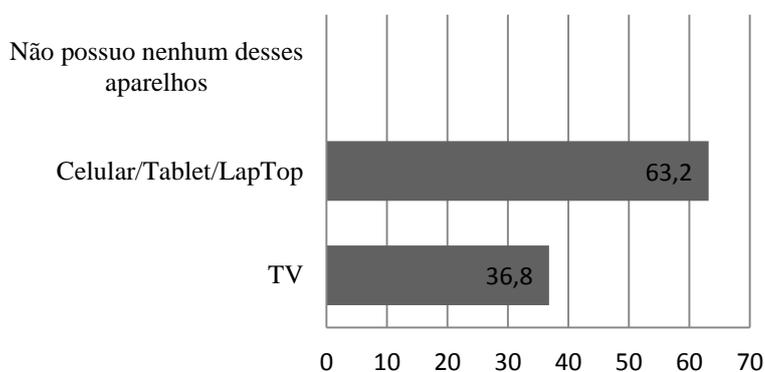
Figura 6.1.2: Aparelhos mais utilizados pela turma.



Fonte: DORNELLES, 2018

Ao focar uma pergunta na questão de programas de interesse do estudante, os resultados mostram que o que é passado na TV não é o que mais atrai o interesse deles. Levando em consideração que para ter acesso a esses conteúdos audiovisuais, os estudantes necessitam do acesso a internet, os dados apresentados no gráfico abaixo podem ser confrontados com os dados do CETIC, que pesquisou em 2016 sobre equipamentos utilizados por crianças e adolescentes para acessar a internet. Nessa pesquisa, 91 % utilizam o telefone celular, deixando a TV em segundo, com 82 %<sup>11</sup>. Na pesquisa realizada na escola, a televisão acabou também ficando em segundo lugar, conforme mostra o gráfico seguinte.

Figura 6.1.3: Aparelhos mais utilizados para assistir vídeos, filmes e programas de interesse.

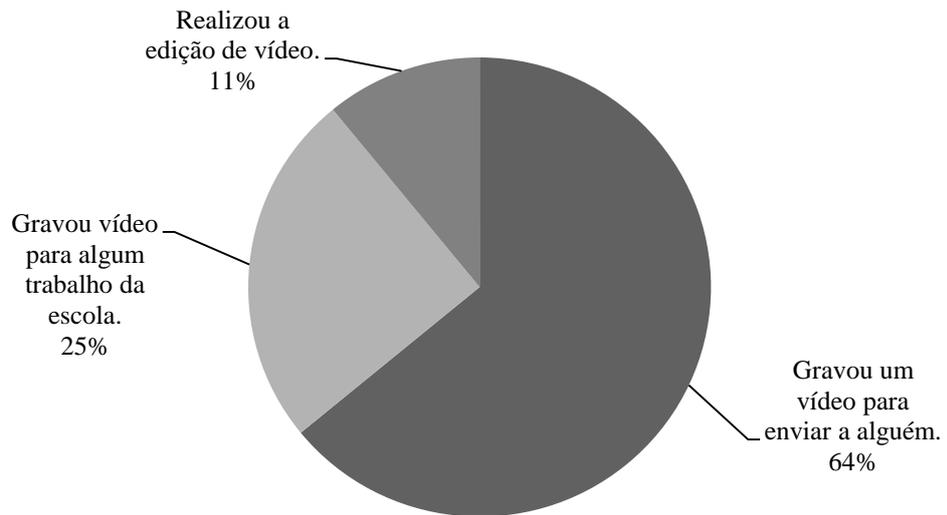


Fonte: DORNELLES, 2018

<sup>11</sup> Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2016.

Outra questão que se buscou investigar foi sobre o uso desses aparelhos, para cuja resposta os estudantes poderiam escolher apenas uma alternativa. Os dados mostraram que a tecnologia móvel, no caso o smartphone, é a mais utilizada, se destacando em relação a TV.

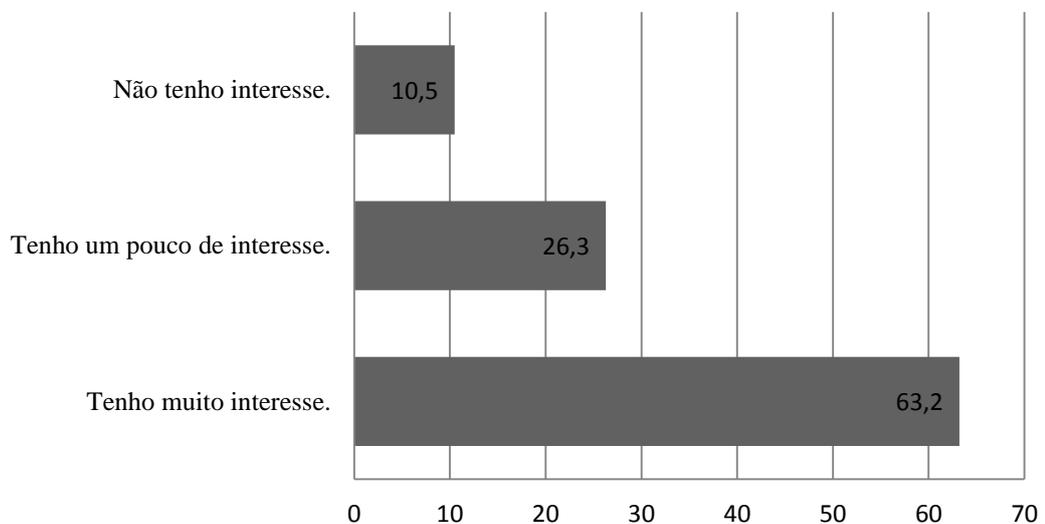
Figura 6.1.4: O que a turma já realizou com o celular.



Fonte: DORNELLES, 2018.

Ao serem perguntados sobre o interesse em aprender a gravar e editar vídeos nas aulas, a maioria respondeu que tem muito ou um pouco de interesse em realizar um trabalho focado nisso. Apenas 2 estudantes (10,5%) não possuem interesse em realizá-lo.

Figura 6.1.5: Nível de interesse em gravar e editar vídeos em aula.



Fonte: DORNELLES, 2018.

## 6.2. Apresentando a proposta de produção audiovisual

O convívio com adolescentes na escola é caracterizado pelas relações humanas e permeado por experiências positivas, frustrações, conflitos e diálogo. Muitas das manifestações dos estudantes na escola são reflexo de suas relações familiares e com a comunidade onde estão inseridos. Devido a esses fatores, as possibilidades de reação diante do que a escola e professores propõem podem ser variadas, podendo despertar interesse ou causar efeito contrário nos estudantes, fazendo com que muitas tentativas inovadoras sejam frustradas.

Foi pensado com prudência qual seria a maneira mais adequada de apresentar a proposta de produção audiovisual. Os estudantes já sabiam que fariam um projeto com produção de vídeos, mas ainda não haviam sido especificados os moldes desse trabalho. A maioria respondeu na pesquisa que tinha muito interesse em realizar um trabalho dessa forma. Mesmo assim, havia o receio de que o resultado fosse inverso, podendo afastá-los por terem medo e, até mesmo, timidez de aparecerem nas filmagens.

Em uma aula de História, foram reproduzidos aos estudantes vídeos do curso *Como produzir vídeos com celulares e tablets*, da plataforma *Lumina*. Foram seis vídeos apresentados e ao término de cada um deles foi feita uma pausa para troca de ideias. Seguem abaixo os vídeos apresentados:

- *Contar histórias.*
- *O que são e como fazer escaletas.*
- *Regra dos terços.*
- *Enquadramentos.*
- *Dicas técnicas.*
- *Prática de gravação.*

Os estudantes tiveram mais dificuldade na compreensão do vídeo *Enquadramentos*, sendo que foi necessário explicar sobre os planos (plano geral, primeiro plano, plano médio, plano americano e plano detalhe). Depois dessas explicações mais pormenorizadas, o assistimos novamente para uma melhor compreensão.

Foi possível perceber que enquanto assistiam ao vídeo sobre a regra dos terços, os estudantes, de forma espontânea, pegavam os celulares e abriam a câmera para tentar encontrar como colocar as linhas na tela, que ajudavam no enquadramento dos objetos principais do vídeo. Foi algo espontâneo da parte deles que não cabia repreensão, sendo

melhor deixar que as coisas acontecessem naturalmente. Nessa aula, a turma demonstrou motivação com a proposta, e os estudantes manifestaram os primeiros indícios de que tinham vontade de desenvolver o trabalho.

Em outra aula, foi proposta uma atividade em que os estudantes, em duplas, poderiam escolher qualquer assunto, se dirigir ao ambiente externo da escola, escolher um espaço e gravar um vídeo, fazendo uma breve explicação com o intuito de assistir a si próprios. O objetivo foi apenas de proporcionar uma aproximação com o audiovisual, de maneira mais descontraída. Nesse momento, muitos demonstraram timidez, não conseguiam se concentrar e acabavam rindo. Alguns se recusavam a mostrar os vídeos aos colegas e ao professor. Depois disso, foi feita uma conversa sobre o porquê de não nos agradarmos com nossa própria imagem gravada e como costumamos ser críticos conosco mesmos ao ver-mo-nos e ouvir-mo-nos em vídeos.

Foi sugerido para a turma o *download* do aplicativo de celular *Videoshow*<sup>12</sup>, que permite fazer a gravação e edição de vídeos pelo próprio dispositivo. Não se iniciou logo a utilização do aplicativo, mas foi importante dar como tarefa de casa fazer o *download* do aplicativo para que a turma pudesse ir se familiarizando com ele e, para que já tivessem domínio dele no momento que precisassem. Na aula seguinte, os estudantes mostravam efeitos que descobriram no aplicativo e que eu não conhecia, pois estava também aprendendo a explorar o recurso. Também trouxeram outras sugestões de aplicativos que poderiam ser utilizados. Assim cada grupo optou por utilizar o que achava melhor.

Esses momentos descritos foram os que mais motivaram a turma a realizar o trabalho. O principal recurso (celular) os estudantes já tinham. Com as dicas e com os vídeos do *Lumina*, a turma descobriu que poderia explorar uma linguagem nova com algo que eles já possuíam. Descobriram que não importa se não dominam técnicas sofisticadas de produção audiovisual, mas que isso não os impede de aprender. De minha parte não foi diferente, pois, ao mesmo tempo em que lançava o desafio para a turma, estava lançando-o para mim mesmo.

Nesse sentido, senti-me produzindo algo novo, buscando algo que ainda não havia feito, evitando o já feito e o já dito:

Se aceitarmos o desafio, estaremos contribuindo para estabelecer novos contornos curriculares, um currículo que não se contenta em redizer o já dito, em refazer o já feito, em reconhecer o já conhecido, mas se permite ser transdisciplinar – ou até

---

<sup>12</sup> <https://videoshow.br.uptodown.com/android>

mesmo antidisciplinar – a fim de criar algo novo. Um currículo que não se ocupa em refazer a lógica em que os campos do saber organizam-se de forma arbórea, ou seja, onde o tronco é constituído pela Filosofia e dele se originam-se todos os outros saberes, como ramos ou especializações. [...] E, ao organizar-se dessa forma, conduz a problemas que nos fazem repetir o currículo e os saberes neles dispostos/propostos numa incessante espiral em que não há lugar para a criação do novo (MERLO, 2014, p. 293).

A reflexão de Merlo (2014), toma como base a Filosofia, mas pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento e a qualquer currículo. Nesse sentido, essas primeiras experiências com a produção de vídeos mostram que o fato de professores não terem formação para isso não é um problema, pois é uma competência que pode ser aprimorada junto com os estudantes, sendo que estes também aprendem e ensinam durante o processo. Atividades como essa não transformam a educação como um todo quando se está sozinho, mas transformam e trazem significado para aquela turma de estudantes envolvida. As primeiras experiências davam indícios de que o trabalho teria uma lógica horizontal, em que todos (professor e estudantes) fariam a troca de saberes. Ao mesmo tempo, a lógica das disciplinas por período acabava sendo rompida, pois eles davam continuidade nas outras aulas de minha responsabilidade (História, Geografia e Ensino Religioso).

### **6.3. Pesquisa, preparação do roteiro e organização dos recursos.**

A turma foi dividida em grupos, e os estudantes puderam escolher a temática que mais tinham interesse dentro do que já havia sido estudado até então no nono ano. O número de integrantes variou de dois a cinco por grupo, sendo que a turma é composta em sua totalidade por vinte e sete estudantes matriculados, mas o número de participantes no trabalho ficou reduzido, devido aos casos de evasão e infrequência. Assim, dezoito estudantes organizados em cinco grupos participaram da produção de vídeos.

Os assuntos relacionados ao século XX descritos na metodologia do trabalho, já haviam sido estudados pela turma durante o ano, por meio de aulas expositivo-dialogadas, pesquisas, leituras, exercícios, análise de filmes e documentários e produção de cartazes. Instrumentos formais de avaliação desses assuntos foram realizados durante o ano, de acordo com as exigências da Secretaria Municipal de Educação.

A produção de vídeos exigiu de cada grupo domínio do assunto que seria mostrado em cada vídeo. Por isso, os grupos precisaram retomar os assuntos escolhidos. Após a definição dos temas, os estudantes se depararam com a seguinte situação: não sabiam ou não lembravam o que haviam estudado.

Para saber quais conhecimentos e informações sobre o assunto deveriam ser buscados, os grupos também precisavam pensar no tipo de gênero do vídeo, ou seja, se fariam um programa de entrevista, jornal, curta, vídeo explicativo etc. Diante da necessidade dessas definições, os grupos demonstraram dificuldades em articular o conteúdo com o roteiro do vídeo. Foi entregue a cada grupo um modelo de roteiro, para ser ilustrada e descrita a proposta.

Devido a essas dificuldades, foi criado um grupo da turma no *Facebook*, a fim de realizar postagens que pudessem ajudar os estudantes na colocação das ideias em prática. Todos os alunos da turma possuem perfil nessa rede social, e como eles têm 14 anos ou mais, estão na faixa etária permitida, uma vez que perfis nessa rede social são permitidos a partir dos 13 anos<sup>13</sup>. Regras foram definidas para que o grupo tivesse apenas a finalidade de contribuir para os trabalhos de produção audiovisual do Fórum do Conhecimento.

Escolher o tipo de linguagem do vídeo envolve também a busca e preparação de outros recursos, como o fundo do cenário e outros materiais. Assim, os estudantes foram orientados a fazer escolhas. Caso fosse um programa jornalístico, seria necessário ter algo como fundo do cenário que desse o tom do ambiente. Foi importante definir também se esse programa jornalístico teria cenas gravadas externamente e qual seria o ambiente. Caso o programa fosse nos moldes do que fazem os *youtubers*, seria importante ter um cenário ou, no mínimo, um cartaz de fundo ou, até mesmo, produções feitas pelo grupo, como maquetes, por exemplo. Para auxiliá-los, foram postados no grupo do *Facebook* alguns *links* de vídeos produzidos por escolas de variados gêneros.

Esse processo de produção dos materiais foi bastante lento, pois envolveu pesquisa, divisão de tarefas, busca e construção de materiais. O tempo das aulas foi disponibilizado para fazer isso, mas uma manhã com dois ou três períodos não seria o suficiente. Assim, os estudantes tinham a incumbência de dar continuidade ao trabalho em casa, porém no início isso pouco acontecia. Durante as aulas acontecia de os grupos estarem desfalcados. A turma não possuía o hábito de se reunir em casa para realizar os trabalhos escolares. Em função desses fatores, minha preocupação com a possibilidade de não haver bons resultados foi muito grande. Não foi algo específico desse trabalho com produção audiovisual, pois essas características fazem parte da turma há muito tempo. Preocupava-me a possibilidade de o trabalho não vingar.

---

<sup>13</sup> Termos de serviço do *Facebook*: <https://www.facebook.com/legal/terms/update>

Durante esse período, alguns grupos começaram a dar sinais de que terminariam logo e fariam um excelente trabalho, outros estavam com muitas pendências. Foi preciso verificar o motivo disso. Esses estudantes estavam sem foco, com muitas ideias e dificuldade de colocar em prática. Nesses momentos, foi preciso aproximar-me deles e propor estratégias simples, que tivessem viabilidade de acontecer.

Foi uma etapa desafiadora, pois cada grupo e cada temática apresentou suas especificidades. A escola está configurada dentro de espaços e tempos pré-estabelecidos, que algumas vezes não são os mais favoráveis para algumas práticas pedagógicas. Durante a execução das tarefas, as coisas foram acontecendo e surgindo. O espaço e tempo das aulas, muitas vezes foi restrito, pois muitas necessidades não puderam ser atendidas de imediato, por exemplo, um grupo precisou utilizar o laboratório de informática, para complementar uma pesquisa sobre as batalhas da FEB, porém este não estava disponível.

As necessidades surgem nos momentos em que menos se espera que possam aparecer. O laboratório de informática necessita de reserva antecipada e a rede móvel de celular funciona raras vezes no bairro. Assim, novas situações acabam sendo resolvidas apenas quando é possível.

#### **6.4. A gravação e a edição dos vídeos**

A proposta de produção audiovisual não era ambiciosa a ponto de querer ensinar os estudantes a fazer grandes produções. A proposta era mais singela, vinculada ao desenvolvimento de habilidades e competências em torno da linguagem audiovisual. Isso tem relação com as ideias de Toledo:

Essa é uma forma quase metafórica, deliciosa, que nos leva à ideia de que a educação audiovisual tem de ser uma metaeducação. Quando falo em metaeducação, quero dizer que ao ensinar produção de audiovisual não estamos necessariamente ou estritamente ensinando a produzir um filme. Ensinamos um meio, uma competência que serve para fazer cinema como se serve para fazer outras coisas, uma capacidade de realização, expressão e organização das próprias ideias, projetos e desejos (TOLEDO, 2014, P. 146).

A etapa da gravação e da edição foi a que mais trouxe surpresas por parte dos estudantes. Nesses momentos, aconteceram as transformações e adaptações do que estava previsto, já que foi na prática que surgiram novas ideias, que não estavam no roteiro e que aos poucos qualificavam os trabalhos dos grupos.

Conforme os grupos foram concluindo o roteiro e a construção dos materiais, a realização dos ensaios e as gravações iniciavam.

#### **6.4.1. Primeira Guerra Mundial**

Um grupo de quatro estudantes ficou responsável pelo vídeo sobre a Primeira Guerra Mundial. Para o vídeo, preferiram seguir o formato do que fazem os *youtubers*. Prepararam um roteiro com resumo completo da Primeira Guerra Mundial, dando enfoque para o Imperialismo, a corrida armamentista, o estopim da guerra, blocos rivais, fases da guerra e seu desfecho. Organizaram um painel para o fundo do vídeo com um mapa conceitual e imagens da guerra. Esse grupo, reuniu-se na escola para fazer a gravação do vídeo. Com o painel montado e o celular na mão, as gravações iniciaram, mas logo foram interrompidas. Eles não se sentiam preparados para falar e precisaram retomar os ensaios. Depois de três dias conseguiram finalizar a gravação.

Porém, o grupo precisou gravar novamente, pois uma integrante havia perdido os vídeos salvos no celular. Dias depois entregou o vídeo, mas foi necessário auxiliar o grupo na inserção da vinheta e dos créditos. No caso desse grupo, praticamente todos os integrantes participaram de todas as etapas, embora tenham falado rápido demais no vídeo por ser a primeira experiência, conseguiram ter segurança no domínio dos assuntos.

#### **6.4.2. Fascismo e Nazismo**

Uma dupla de estudantes foi responsável pelo vídeo sobre Regimes Totalitários (Fascismo e Nazismo). Também organizaram o roteiro nos moldes do que é feito pelos *youtubers*, o qual explica o que foram, onde aconteceram e quais os líderes desses dois regimes totalitários.

A dupla fez a primeira tentativa de gravar na escola, mas com a minha presença como professor, não foi possível. Percebi que ficavam intimidadas, então foi mais viável deixá-las sozinhas na biblioteca. Quando retornaram para a sala de aula, informaram que não conseguiram concluir, pois havia chegado o momento da retirada dos livros pelas turmas na biblioteca. Então, acharam melhor gravar em casa. Foi o que aconteceu, pois na semana seguinte trouxeram o vídeo com a vinheta de abertura produzida e imagens finais dos dois ditadores desses regimes (*Hitler e Mussolini*). Mostraram até uma foto dos bastidores, em que uma vassoura serviu como tripé para o celular. Embora tenham gravado com a câmera frontal

do celular, fazendo com que as palavras “Fascismo” e “Nazismo” ficassem invertidas, a explicação ficou bem completa e o vídeo com bom enquadramento.

### **6.4.3. A Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial**

Um grupo de cinco estudantes ficou responsável pelo vídeo sobre a FEB. Colocaram no roteiro ideias consideradas bastante criativas, optando por um programa jornalístico intitulado “Jornal Mundial” com apresentador e “*links* ao vivo” de uma batalha da FEB na Itália. O grupo também pensou em gravar utilizando como fundo o canhão, que está exposto na frente do Museu dos Ex-Combatentes da FEB na Segunda Guerra Mundial, localizado na parte central da cidade. Ideia excelente e que incentivei bastante. A dificuldade do grupo foi ir até este museu para gravar, apesar de já conhecerem ele. A vontade esbarrou com a dificuldade de o grupo se reunir e se dirigir ao local fora do horário da escola, pois para eles a distância do bairro até o museu é mais econômica do que geográfica.

Escolheram então fazer a gravação no próprio bairro, usando os espaços da escola e uma mata que fica próxima. As dificuldades do grupo agora foram na escola, com relação à escolha do ambiente para gravar o vídeo com o “jornalista”. A circulação de pessoas não favorecia. O refeitório da escola acabou sendo favorável para gravar. A gravação dos “*links* ao vivo”, com repórter entrevistando soldados, ocorreu na mata e precisou do acompanhamento do professor. Nesse momento, foi imprescindível que eu cedesse um tempo de meu horário de planejamento para poder acompanhá-los. O estudante responsável por filmar com o celular atuou como “diretor” também. Demonstrava clareza e segurança em relação ao roteiro a ser seguido e na hora da prática, novas ideias surgiram e complementaram a gravação como os “repórteres”, fugindo ao ouvirem os sons de tiro e um depoimento das condições em batalha dos soldados. Uma semana depois, o grupo levou o vídeo pronto para a escola: possuía vinheta de abertura, fala do jornalista, entrevista, sons de disparos com arma, créditos finais e imagens dos bastidores.

### **6.4.4. Holocausto**

Um grupo de cinco meninas pesquisou sobre o holocausto, tendo como referência, além de outras fontes, o livro “O diário de Anne Frank”. O grupo pesquisou, organizou um painel com o resumo do holocausto, ensaiou e gravou seguindo os moldes dos youtubers. Criaram inclusive um nome para o canal, chamando-o de “As Historiadoras”.

A produção deste grupo de meninas também possibilitou que cada uma participasse de alguma forma, fosse gravando ou organizando os bastidores do vídeo. Houve momentos em que as estudantes não conseguiram concluir a ideia por ter esquecido das palavras. Assim, dificuldades de expressão e de abstração de conteúdos puderam, também por meio do erro e da repetição, ser superados.

#### **6.4.5. Bombas Atômicas em Hiroshima e Nagasaki**

O grupo composto por quatro meninos, responsável pelo vídeo sobre as bombas atômicas foi o que demonstrou maior dificuldade para a produção do vídeo. Optaram por fazer um programa entrevistando “sobreviventes” da bomba. Como no início, poucos levaram a sério a proposta, entregaram um vídeo que não pode ser aceito, pois havia conversas de fundo e as ideias deixavam a desejar.

Na segunda chance, conseguiram desenvolver um trabalho melhor elaborado. Nem todos participaram da gravação, preferindo ajudar nos bastidores. Por isso um estudante assumiu dois papéis na entrevista. Assim, para esses adolescentes, a proposta de produção de vídeos foi relevante, por colocá-los diante de uma situação que exige trabalho em equipe, responsabilidade e a maturidade para levar a sério os trabalhos escolares.

#### **6.4.6. O Breve Século XX: Guerras Mundiais**

Para apresentar os vídeos para a comunidade escolar no Fórum do Conhecimento da escola se pensou em juntar todos os vídeos em apenas um, dando um título mais abrangente. Assim, o trabalho foi intitulado de *O Breve Século XX: Guerras Mundiais*<sup>14</sup>.

Para essa finalização foram feitos alguns ajustes em alguns detalhes necessários para que o vídeo ficasse bem apresentável, inserindo introdução e finalização e alguns elementos que os estudantes não haviam lembrado de colocar em seus vídeos e que foi combinado com eles.

---

<sup>14</sup> Vídeo disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=MKN3u5Ft09k&feature=youtu.be>

## 7. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA.

Propor uma produção de vídeos como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem de História é um desafio, principalmente tendo em vista a forma arcaica como está organizado o sistema de educação brasileiro. É um desafio, porque propostas diferenciadas esbarram na estrutura física da escola, pois os espaços são pensados em salas de aula com classes enfileiradas e no conjunto de normas da escola e da rede de ensino, que dita o que é e o que não é permitido. Lançar o desafio aos estudantes de produzir vídeos foi como “remar contra uma maré”, indo de encontro a todos esses fatores. Como descrito, situações foram surgindo e estas situações foram as que romperam com a rotina da escola, quebraram normas escolares e, algumas vezes, chegaram a ser motivo de conflito com quem assistia de fora, como quando os estudantes foram questionados com a frase “*de novo com o celular na mão?*”. Momentos como esse exigem do professor um “jogo de cintura” e consciência de que é preciso romper com muitos paradigmas, caso contrário o trabalho fica inviável. Não era recomendado que os estudantes ficassem sozinhos nos ambientes escolares, mas para gravar foi preciso; não era recomendado que fossem ao laboratório de informática sem o professor responsável, mas para pesquisar foi preciso. Foi uma perturbação da ordem dada, como salienta Bresson:

É possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. A [...] crença necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens e na força do seu encontro com filmes, imagens, sons. Trata-se de uma crença na capacidade de autoria, no gesto emancipado e de leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos (BRESSION, 2013 p. 25 *apud* MIGLIORIN, 2010).

As aulas expositivas centradas na figura do professor geralmente fazem com que os estudantes não tenham a oportunidade de explorar outras linguagens. Possibilitar o trabalho com linguagens diferentes faz com que aqueles estudantes, que apresentam dificuldades, possam descobrir que são capazes de realizar trabalhos excelentes, e isso tem poder de mexer com a autoestima deles. Não há como ter resultados diferentes se as estratégias forem sempre as mesmas.

Durante o desenvolvimento desse projeto de produção de vídeos, foi possível ver estudantes se identificando com a linguagem audiovisual. O trabalho em grupo fez com que cada integrante participasse de alguma forma. Nem todos apareceram nas filmagens, pois alguns se identificaram mais em ajudar nos bastidores do trabalho, como o caso do estudante que filmou e dirigiu o vídeo sobre a FEB e da estudante que filmou e dirigiu o vídeo sobre o holocausto. São estudantes que pouco se destacaram em relação ao seu rendimento escolar,

mas que ao terem a oportunidade de fazer um trabalho com outra linguagem se identificaram com ela, tomaram iniciativa e demonstraram habilidades e interesses, até então, pouco ou nada percebidos. Nesse sentido, o trabalho com recursos audiovisuais pode contribuir muito com a ampliação das formas de inteligência habitualmente trabalhadas pela escola:

Uma oficina possibilita estimular os diferentes tipos de inteligência. [...]. Se considerarmos a lista das inteligências múltiplas propostas por Gardner, há espaço para trabalhar todas no cinema, assim como há espaço para diferentes perfis psicológicos. O tímido e que tem grande inteligência de linguagem, poderá escrever o roteiro, ajudar a pensar o filme. O aluno expansivo ou que gosta de planilhas poderá ser o produtor, o outro expansivo, que fala bastante, que demonstra capacidade para perceber variados pontos de vista poderá ser o diretor. O aluno que é mais visual ou tem facilidade com matemática, com ciências, pode se aproximar da fotografia ou da cenografia. Quem gosta de música, poderá fazer o som ou trilha sonora. Quem é corporal, aquele aluno que só joga futebol, que não gosta de nada, pode adorar segurar o boom, ser o câmera, fazer o “corre”, ser o platô, ou seja, fazer toda essa parte mais dinâmica do filme. Dificilmente numa oficina de cinema, alguém sobra. Todo mundo tem o seu espaço (TOLEDO, 2014, p. 151 – 152).

Como já explicado, cada grupo criou modos próprios na produção de seus vídeos, sendo isso indispensável para a iniciativa dos estudantes. Alternativas como essa podem agregar mais valor ao trabalho dos estudantes, pois haveria riscos em formatar uma prática ulterior, com modelo e experiências definidos pelo professor. Como Fresquet (2014, p. 71) explicou, o interessante é oferecer pistas e deixar os grupos construir modos próprios de acordo com sua subjetividade.

A linguagem audiovisual também ofereceu oportunidade para aqueles que possuem dificuldade de expressão, a fim de aprimorar essa habilidade. Através do erro e da repetição da gravação, aos poucos foram aprimorando a competência de se expressar. Para conseguir expressar algo, foi preciso conhecimento da temática escolhida na disciplina de História. A dificuldade de abstração de conteúdos e de conceitos permeia a turma há alguns anos e essa dificuldade se manifestou na produção de vídeos, mesmo a turma já tendo realizado estudos sobre aqueles assuntos.

Há uma grande diferença entre o estudante se preparar para uma prova e se preparar para a cidadania. É possível traçar como hipótese para isso, que geralmente, em muitas escolas, os estudantes se preparam para a avaliação formal e fica de lado uma preparação mais global para a vida.

Através do erro, os educandos também foram aprendendo as técnicas mais favoráveis para a gravação de seu vídeo, como cuidado com a luz, com os ruídos e o melhor enquadramento.

O erro vira uma ferramenta de debate, serve para que a aula cresça. Se o aluno percebe, nesse contexto, que uma cena do seu filme está muito escura, por exemplo, vamos para a rua tentar refazê-la. [...] Nessa etapa, por conseguinte, além de qualificarmos as descobertas, ajudamos o estudante a perceber aspectos rudimentares do método científico, extremamente úteis para o cotidiano e para a vida. Desse ponto segue o debate, a construção: a partir da liberdade que damos ao aluno para descobrir, errar e aprender (TOLEDO, 2014, p. 144).

Essa liberdade que Toledo menciona foi importante para o processo de produção dos vídeos. Como professor, às vezes tinha ideias que poderiam facilitar o trabalho dos estudantes, porém nesses momentos foi importante ter autocontrole e deixar que as coisas fluíssem naturalmente, deixando que o próprio estudante fizesse suas descobertas com liberdade. Foram nesses momentos que eles se deram conta de vários aspectos, como: a necessidade de pesquisar e ler mais sobre História por não ter domínio dos assuntos, planejar um roteiro de vídeo simples e viável, escolher um espaço mais silencioso para gravar, gravar de novo para deixar a fala mais clara ou devido ao ruído que apareceu etc.

Como já citado anteriormente, os estudantes manifestaram suas vivências na escola. Isso foi fator determinante, principalmente, para os grupos que mais tiveram dificuldades em realizar o trabalho devido ao repertório de ideias vago, a pouca iniciativa e a dificuldade na busca de materiais. Na situação de professor preocupado com o tempo que estava correndo, a tendência é sempre praticar aquela “pressão” para que os envolvidos façam as coisas acontecerem. Esse acaba sendo mais um momento em que é necessário respirar e chamar os alunos para conversar de perto. Por isso, a produção audiovisual proporcionou uma proximidade entre professor e alunos, pois nessas conversas surgiram situações da vida deles, cujas revelações ajudaram a compreender o que estava acontecendo e, a partir daí, permitiram encontrar caminhos para colaborar com o grupo. Às vezes, apenas estender a mão e dizer ao estudante que ele pode contar com o professor já é uma motivação.

Franco (2014, p. 88), fazendo reflexões sobre Piaget e a importância do afeto na relação com o aluno, disse que é preciso “afetar, desequilibrar, para que depois o movimento natural humano de busca e reequilíbrio favoreça a construção do conhecimento”. Ele chama de sentidos orgânicos na relação com o mundo:

[...] não há mundo se não há o contato dos meus sentidos com ele. Não sei o que está acontecendo aqui em frente, portanto isso não existe para mim. No momento em que eu souber, por algum meio, que algo lindo ou horrível aconteceu ali fora, então isso passará a integrar o meu universo de conhecimento (FRANCO, 2014, p. 89).

Propor a prática de produção audiovisual em uma escola pública de periferia foi um desafio. A existência de muitos fatores relacionados à questão social exigiu criatividade na hora de tomar decisões, como foi o caso do grupo que gostaria de ir até o museu para fazer a gravação, mas precisou mudar de ideia. Isso faz refletir sobre a questão da mobilidade (ou falta dela), que caracteriza realidades socioeconômicas menos favorecidas. Uma ideia que parecia simples para esses estudantes não era. A autora Bentes (2014, p. 113), em seu texto *Imaginários periféricos e vidas-linguagens: formação audiovisual livre* explica sobre a relação entre a posse de novos repertórios e a dificuldade da mobilidade urbana e social de jovens da periferia: “ao pensar o acesso a novos repertórios e experiências de democratização do audiovisual, devem-se considerar esses fatores”. A autora menciona isso ao relatar sobre a exibição de filmes gratuitos em espaços públicos e a grande distância desses espaços das pessoas da favela.

Tínhamos um Centro Cultural que exibia filmes gratuitamente e as pessoas não chegavam até lá, pois elas achavam que aquele lugar, aquele mundo, aquele espaço não era delas, ou não fazia parte do seu trânsito dentro da cidade (BENTES, 2014, p. 113).

Aproximar estudantes de ferramentas audiovisuais, permitir que eles sejam autores e espectadores de trabalhos produzidos e compartilhados por meio de aparelhos e canais de vídeo e/ou celulares, pode ser uma forma de aproximá-los também do cinema, essa forma de expressão artística e cultural da qual tantos cidadãos se sentem distantes e não autorizados a participar. Embora houvesse inicialmente as dificuldades no domínio dos assuntos, os alunos tinham em seu repertório elementos do que costumam assistir fora da escola, como os canais de *youtubers* e outros programas e vídeos. Por isso, é possível identificar influências do repertório de cada grupo em seus vídeos, pois acrescentaram elementos a mais, como imagens, vinhetas, bastidores de gravação e trechos como erros de gravação. Muitas dessas ideias não estavam no roteiro inicial, o que mostra que é realizando o trabalho na prática que o aprendizado pode acontecer com mais intensidade.

Até o início do desenvolvimento desse projeto, os estudantes utilizavam o audiovisual, tanto na disciplina de História, quanto nas demais, principalmente para ver sobre algo relacionado ao que estavam estudando, na forma de ilustração do conteúdo. Isso acontece bastante talvez pelo fato de os professores não terem experiência em relação ao assunto, fazendo com que não se sintam confortáveis em criar outras possibilidades de trabalho com o audiovisual. Fantin reflete sobre o despreparo dos professores, destacando que, com uma

abertura a novas experiências, eles podem aprender e dominar novos modos de conduzir suas aulas:

Nesse percurso, a dificuldade que aparece é quase sempre a mesma: “Os professores não são preparados e não têm formação específica para tal”. Mas nem sempre isso é problema, pois com uma formação adequada eles podem aprender, assim como aprendem a respeito de muitas outras questões que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. O importante é que o professor que queira aprender possa fazer experiência, e uma das condições para tal é que ele não esteja sozinho, que possa trocar e ir construindo suas competências com as ferramentas necessárias, e, nesse caso, a troca de experiências atua como um dispositivo (FANTIN, 2014, p. 47)

Foi por isso que os estudos no curso de Especialização em Mídias na Educação, aliado ao curso *Como produzir vídeos com celulares e tablets* da Plataforma Lumina viabilizaram e deram segurança para a realização desse projeto envolvendo estudantes de uma escola pública.

Após a apresentação dos vídeos no Fórum do Conhecimento da escola, uma aula foi reservada para assistir novamente os vídeos e, de maneira coletiva, apontar aspectos que poderiam ser melhorados numa próxima produção de vídeos, visto que os vídeos não são grandes produções, mas singelas experiências de uma escola pública. Dessa forma, os estudantes aprenderam a fazer a autocrítica, ou seja, aprenderam que tudo o que produzem pode sempre ser aprimorado visando uma melhor qualidade de seus trabalhos.

Essa experiência que os estudantes tiveram deu condições, inclusive, de olhar para o cinema de outra forma, pois em uma aula a turma assistiu ao filme *Olga*<sup>15</sup>, e quando chegou o momento de debater sobre o filme, esse debate não ficou restrito apenas aos fatos históricos e a narrativa, sendo possível dialogar também sobre curiosidades da produção do filme, como por exemplo, o desafio em gravar uma cena com neve no Rio de Janeiro<sup>16</sup>. Isso tem a ver com outra ideia de Fantin, que diz que:

[...] entender o cinema na perspectiva da mídia-educação significa reafirmar a presença do audiovisual na escola, como parte da formação humana na sociedade atual, cujo fenômeno comunicativo global assume uma importância cada vez maior (FANTIN, 2014, p. 54).

Pode o cinema mostrar tudo a respeito da História? Claro que não, pois a imagem trabalha com representações que auxiliam o estudante a imaginar a fonte escrita lida anteriormente. No caso dessa experiência, os grupos de estudantes procuraram representar,

---

<sup>15</sup> Informações: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-122446/>

<sup>16</sup> Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-122446/curiosidades/>

dramatizando ou explicando, sobre as delimitações temáticas que fizeram dentro da História. O historiador Hagemeyer (2012, p. 146), ao mencionar sobre a resistência com o audiovisual dos historiadores acadêmicos presos as fontes escritas, explica sobre a importância das imagens e sons para uma leitura da História:

Se um brasileiro de nível médio lê algo sobre a Batalha do Stalingrado, que ideia faz dela? Por mais que haja mapas e fotografias do local, não conseguirá visualizar o movimento das tropas e estratégias em campo com a mesma clareza que me oferece o audiovisual, tanto através de “filmes” da época quanto de animações gráficas que mostram o avanço de forças nazistas pelo território soviético (HAGEMEYER, 2012, p. 146).

Ao dizer isso, o autor complementa afirmando que podem ocorrer na escola “analogias às vezes bastante grosseiras” e, também, uma “visão vulgarizada” (HAGEMEYER, 2012, p. 146), devido à dificuldade de representação dos fatos históricos, levando em consideração que ninguém estava lá presenciando o fato. Menciona isso para mostrar que essa “vulgarização” é necessária para a construção do conhecimento.

Pensando nisso, e fazendo uma analogia com a prática relatada nessa monografia, é possível reafirmar que práticas como essa precisam ser usadas com mais frequência na sala de aula, pois os estudantes precisam fazer muito mais do que analisar produções cinematográficas como ilustração. Precisamos apostar que eles são capazes de imaginar por si próprios e representar essa imaginação através da linguagem audiovisual, sendo isso crucial para o exercício da cidadania de adolescentes que não são alcançados pelo repertório cultural existente em uma cidade.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar sobre as considerações finais nessa monografia, é preciso retomar o problema de pesquisa. Será que a produção de vídeos com aqueles estudantes, realmente contribuiu com o saber histórico e para uma formação cidadã? Até que ponto os estudantes conseguiram descobrir formas de utilizar conscientemente a tecnologia?

A proposta dada aos alunos de produzir algo de maneira participativa os colocou numa situação desafiadora, pois se viram diante da dificuldade de não lembrarem do que já haviam estudado em aula e das dificuldades de se expressar. Por isso, tiveram que buscar informações e dados novamente. Foi importante também que soubessem, a partir do que pesquisaram e gravaram, estabelecer relações entre passado e presente e identificassem mudanças e permanências, ao longo do tempo, sendo essa uma competência primordial para a compreensão da História e preparação para a cidadania. É possível identificar em alguns vídeos, e depois na análise e conversa coletiva pós-produção, que os estudantes verbalizaram pensamentos como a destruição (humana e material) que uma guerra pode trazer, o perigo que foram as ideias extremistas e de preconceito (como nos regimes fascista e nazista) e, inclusive, como essas ideias permanecem presentes nos dias de hoje, e que se manifestam de forma mais intensa em períodos eleitorais.

O uso das mídias foi diversificado: os estudantes utilizaram a internet para fazer pesquisa (mesmo com as dificuldades de conexão), assistiram vídeos no *Youtube* para se inspirar, fizeram o *download* de imagens e sons, utilizaram a câmera do celular e editaram nos aplicativos, não ficando restritos apenas ao aplicativo sugerido (*VideoShow*), como também utilizando outros aplicativos que iam descobrindo. A consciência sobre um bom uso da tecnologia veio acompanhada do aprimoramento de novas habilidades em uma linguagem específica como a audiovisual. Os estudantes tiveram a oportunidade de descobrir que, com o celular, podem realizar trabalhos escolares e, ao mesmo tempo, aqueles que tinham dificuldade, aprimoraram sua expressão verbal e a pronúncia de palavras através do erro e repetição.

É importante que cada profissional da educação que se interesse pela ideia de fazer produção de vídeos na escola, ao ler este trabalho, reflita sobre como que um projeto desses possui potencial para fazer pequenas transformações na escola em que trabalha, em qualquer disciplina. Ao refletir, é importante fazer as adaptações de acordo com a sua realidade, pois essa ideia aqui apresentada não é um modelo a ser seguido, mas sim uma experiência que deu certo em um contexto e realidades específicas com a disciplina de História. Como professor,

sempre utilizei produções audiovisuais (filmes, curtas e documentários) para ilustrar algum estudo. Agora, o curso de especialização em Mídias na Educação e esta monografia trouxeram a sensação que a prática pedagógica foi renovada, delegando poderes e confiança aos estudantes, que podem ser sujeitos de sua aprendizagem e sua história de vida.

Proporcionar aos estudantes o aprendizado através de uma metodologia ativa rompe com a lógica do ensino centrado no professor, e proporciona que o estudante aprenda fazendo e compartilhando saberes. Rompe com o que Freire (1970, p 34), chamou de “visão ‘bancária’ de educação”, que consiste no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” e que nada contribui para o exercício crítico da cidadania. Essa é uma preocupação que precisa ser abraçada pelas escolas, pois isso também é uma questão de formação cidadã. E a formação cidadã envolve também a autoestima de um povo ou uma comunidade, que precisa mais que tudo, voltar a andar de cabeça erguida nesse país em que a democracia demonstra sinais de fragilidade.

O trabalho com produção de vídeos na disciplina de História oferece contribuições múltiplas para a atitude cidadã, como a consciência e o pensamento histórico, uma maior maturidade como estudante pesquisador, o despertar de curiosidades em relação aos temas contemporâneos, maior capacidade de análise de fatos e a descoberta de novos modos de uso das tecnologias. Esse trabalho possibilita também a ampliação do repertório cultural dos envolvidos, que para essa realidade, só é possível através de vivências e sensações práticas que, muitas vezes, somente a escola pode proporcionar em realidades sociais específicas.

Os estudantes envolvidos nessa pesquisa não são os mesmos de antes dela. De comunidade afastada na cidade, com dificuldades sociais e econômicas, com conflitos familiares, descobriram que são tão capazes quanto qualquer outra pessoa de outra realidade social, e que eles são tão *homo sapiens* quanto qualquer outra pessoa menos ou mais favorecida. É uma questão de adquirir autoestima. Não há dúvidas de que o estudante que produz de maneira autoral na escola será o que terá mais condições de atuar na sociedade de maneira mais participativa. Experiências como essa mostram a importância de os próprios estudantes sentirem orgulho e satisfação em relação a suas produções audiovisuais, sendo protagonistas de sua aprendizagem e de sua história.

## REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: SENAC SP, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BENTES, Ivana. Imaginários periféricos e vidas-linguagens: formação audiovisual livre. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 108-126.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-27.

BRESSON, Robert. Reflexões sobre algumas experiências de cinema e educação. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 19-28.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Edunesp, 1992. p. 7-37.

CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola: Publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEARO, Guilherme. Metade dos brasileiros já vê mais vídeos online que TV. *Revista Exame*> 2017. Acessado em 03/08/2017. Disponível em : <https://exame.abril.com.br/marketing/metade-brasileiros-mais-videos-online-tv/>

DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann; BALDEZ, Alda Leila Santos. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. *Thema*, Pelotas, v. 1, n. 14, p.268-288, 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FANTIN, Mônica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2012. P. 137-153.

FONTOURA, Antonio. **Recursos audiovisuais nas aulas de História**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

FRANCO, Marília. A educação e o cinema que corre nas veias. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2012. P. 137-153.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2017. p. 75-106.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História e Audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX - 1914 - 1991**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 ago. 2018

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola: Arte audiovisual dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Summus, 2014.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, Jose Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, Sp: Papyrus, 2015. p. 11-72.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 28, n. 15, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750>>. Acesso em: 04 set. 2018.

PINHEIRO, Ana Paula. **A contribuição dos recursos audiovisuais para o resgate da cultura local: uma experiência pedagógica em Fontoura Xavier**. 2012. 54 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Mídias na Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

RADIN, Clair Andrezza. **A contribuição das mídias na educação: explorando a linguagem audiovisual**. 2015. 40 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Mídias na Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/133976>>. Acesso em: 04 set. 2018.

SILVA, Jaisson Oliveira da. Ensino de História entre a razão cognitiva, a razão estética e a razão política: uma proposta em direção a formação histórica. **Métis: História e Cultura**: Revista de História da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, v. 7, n. 14, p.11-20, dez. 2008.

TOLEDO, Moira. Audiovisual: uma revolução em potencial para a sua sala de aula. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2012. p. 137-153.

WAGNER, Cássia Caroline da Silva. **A contribuição do audiovisual na sensibilização de professores: Alternativas para a inclusão na educação infantil**. 2015. 34 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Mídias na Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134430>>. Acesso em: 07 set. 2018.

## ANEXOS

Fotos tiradas no dia da exibição do vídeo no Fórum do Conhecimento da escola.

Figura 7: Porta da sala multimídia.



Créditos: Jônatas H. Dornelles, 10/11/2018

Figura 8: Vista da entrada da sala multimídia.



Créditos: Jônatas H. Dornelles, 10/11/2018

Figura 9: Exibição do vídeo em uma das seções.



Créditos: Arlete Spido, 10/11/2018.