

A produção audiovisual na escola e seu protagonismo

Lília Maria Guimarães
Vanessa Matos dos Santos
Rose Mary Kern Martins
Diva Souza Silva

Muitas palavras carregam em si uma variedade de definições, inclusive existem aquelas que "todos acreditam saber o que é", mas, muitas vezes, não são definidas com precisão pelo falante. Nessa esteira, podemos incluir o vocábulo "comunicação", que de acordo com Rodrigues:

carrega uma ambigüidade não resolvida em seu significado original, cuja origem etimológica advém do substantivo latino *communicationem*, que significa 'ação de tornar comum'. Sua raiz é o adjetivo *communis*, comum, que significa 'pertence a todos ou a muitos', e o verbo *comunicare*, que significa 'tornar comum', 'fazer saber', aproximando o termo tanto da idéia de compartilhar quanto de transmitir. 'Pertence a todos ou a muitos', contudo, parece conferir ao termo uma intenção adicional à preconizada pelas teorias do

início do século XX, que dão à comunicação um significado próximo a poder (RODRIGUES, 2010, p. 18).

Assim, definir comunicação não é algo simples, sendo esta estudada por diversos vieses em diversas disciplinas, tais como filosofia, sociologia, psicologia, entre tantas outras. Ela ganhou mais sentidos ainda com a chegada das tecnologias, que possibilitaram aos indivíduos terem suas vozes ouvidas e proliferadas (ARMAND; MATTELART, 2014; MARTINO 2009). Afinal, o ato de comunicar está intimamente ligado às possíveis ferramentas que propiciam esta ação, em outras palavras, o contínuo avanço tecnológico traz à tona indagações epistemológicas que anteriormente ao seu surgimento eram impensáveis. Isto posto, em nosso processo de transição de uma cultura baseada no registro oral e escrito para uma cultura nomeadamente digital e imagética há uma ressignificação da inteligência, o que implica em novas potencialidades e dificuldades para os falantes.

Como pontua Kenski, (2009, p. 653), os meios já estão em toda parte e as pessoas já estão conectadas o tempo todo entre si, possibilitando “a realização de trocas de informações e cooperações em uma escala inimaginável”. Este fenômeno proporcionou aos indivíduos deixarem o papel de apenas receptores e se tornarem ativos, críticos, participativos, por conseguinte, consumidores cada vez mais exigentes, o que impactou diretamente no comportamento de mercado, por exemplo, o qual, antes de lançar um produto, pesquisa o interesse do público.

Acresce que a sala de estar ampliou-se para uma sala global, pois não é mais formada apenas pela família e amigos, as portas estão abertas para quem quiser entrar. Aquela famigerada discussão familiar ou entre amigos sobre a programação da televisão não precisa esperar o encontro no trabalho ou na escola, ela pode acontecer em tempo real, enquanto se assiste à programação - filme, série, jogos, etc. - se debate sobre nas redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*, por exemplo. O tempo e o espaço se fundem.

Neste sentido, entende-se que a comunicação é um direito democrático e um dos pilares que sustentam a nossa sociedade, seja por meio oral, escrito, na forma de arte, ou independente do meio.

Somos sujeitos comunicadores enraizados historicamente num contexto sócio-cultural. É a partir desse nosso existir que elaboramos nossas autorias comunicacionais em diferentes graus e modos de consciência, de saber, de atuação como pessoas, ao mesmo tempo emissoras e receptoras, nas tramas do processo comunicacional de cultura (FURASI, apud BELLONI, 2009, p. 13).

Entretanto, apesar de este comportamento ser comum para muitos, a liberdade de produzir e receber informações é negada a uma parcela da população, visto que a competência dos falantes, como já dito, está ligada ao acesso às e ao conhecimento sobre as ferramentas que possibilitam o poder de comunicar. Nesse sentido, as dificuldades referem-se ao acesso às tecnologias que não é igualitário, uma vez que estas são sentidas e utilizadas de maneiras distintas, nas diversas estâncias sociais. Em outras palavras, para Vieira-Pinto, (2005), a integração das tecnologias tende a acontecer de maneira desigual, alguns poucos a dominam, enquanto a maioria tem acesso a elas precariamente, quase sempre em suas versões menos modernas.

A nova natureza de uma sociedade, assim, não está mais ligada às suas riquezas naturais ou aos artefatos industriais, mas como esta utiliza as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC (computadores, *smartphones*, e-mail, etc.) bem como do conhecimento que possui.

A força competitiva de uma nação no mundo moderno é diretamente proporcional à sua capacidade para aprender - uma combinação das capacidades dos indivíduos e das instituições da sociedade (PAPERT, 2008, p. 13).

Mais que aprender, comunicar. No que tange ao impacto que as NTIC causaram e causam na área de comunicação, estas têm abalado o *status quo* dos grandes veículos antes os “únicos que comunicavam”, visto que a produção e consumo de informações ganham novos sentidos, sendo a quantidade de páginas criadas na *Internet* e de usuários destas novas tecnologias na casa dos bilhões (BRUNNER, 2004).

Este novo modelo de sociedade, que interage virtualmente, é estudada pelos autores Castells (1999) e Lévy (2010). O primeiro a denomina de “sociedade em rede”¹, o segundo de “cibercultura”², constituída de computadores e pessoas, que se apropriam de artefatos tecnológicos ligados à *Internet* e interagem, comunicam, criam informações e conhecimento, mesmo com pouca habilidade nas áreas de comunicação e de informática, independentemente de onde estejam geograficamente, configurando uma nova concepção espaço-temporal (AMANTE, 2013). Destarte, a comunicação não é um processo linear, mas um processo social, que distribui e regula a sociedade como um grande organismo (ARMAND, MATTELAR, 1999).

Neste sentido, as NTIC também podem ser definidas como uma escola paralela, que, inclusive, podem ser mais interessantes que a escola propriamente dita, que deixou de ser o único meio de informação e conhecimento, na qual as crianças desenvolvem habilidades, tais como: aprender a trabalhar em conjunto, serem mais autônomos (BÉVORT, BELLONI, 2009). Diante deste novo perfil tecnológico, no qual a sociedade se insere e vive, Belloni questiona:

[...] como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) críticas destas novas ferramentas e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês? A esta questão acrescenta-se outra ainda mais crucial e urgente: como pode a escola pública assegurar a in-

-
- 1 “essa configuração topológica, a rede, agora pode ser implementada materialmente em todos os tipos de processos e organizações graças a recentes tecnologias da informação. Sem elas, tal implementação seria bastante complicada. E essa lógica de redes, contudo, é necessária para estruturar o não-estruturado, porém preservando a flexibilidade, pois o não-estruturado é a força motriz da inovação na atividade humana (CASTELLS, 1999, p.78).
 - 2 Conceituando, sucintamente, [...] “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço”, o qual, também chamado de rede, [...] “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, incluindo a infraestrutura e também as informações nela contida (LÉVY, 2010, p.17).

clusão de todos na sociedade do conhecimento e não contribuir para a exclusão de futuros ciberalfabetos? (BELLONI, 2001, p.8)

Como aponta Castells (2001), o modelo atual de educação é incapaz de introduzir os alunos no leque de opções tecnológicas que se apresentam hoje, para que estes as utilizem muito além da sua função instrumental. Na própria LDB de 1996, mesmo com seus avanços, predomina a visão de educação tradicional³, visto que sua proposta não é inovadora, se considerar os desafios atuais da educação, a inserção das tecnologias nas escolas, por exemplo.

o fim da instrução não é unicamente saber ler, escrever, contar para poder ser um bom trabalhador, mas também dispor dos meios indispensáveis para ser um bom cidadão, para estar em condições de compreender leis, de compreender e defender seus direitos [...] (BOURDIEU, 1997, p. 96).

Dito isso, neste trabalho, defende-se que o uso do audiovisual, mais especificamente a produção de vídeo, pode transformar o ambiente escolar. Uma vez que a produção audiovisual tem ganhado cada vez mais espaço nesse terreno de produção de informação e conhecimento, vide o grande acesso que alcançam os vídeos da plataforma *YouTube*, sobre os mais diversos assuntos. Logo, diante este cenário, por que não utilizar essa ferramenta para a educação?

Comênio (1592-1670) foi um dos primeiros estudiosos a utilizar elementos ilustrativos em suas aulas, pois defendia que o ato de aprender está intimamente ligado às experiências sensoriais, assim, condenava a postura de ensino apenas verbalizada e abstrata. Deste modo, pode-se dizer que ele foi o pai do audiovisual, o qual, em seu conceito técnico, abrange os recursos que utilizam os sentidos da audição e visão, e também aqueles que utilizam apenas um deles, ou seja, a visão ou a audição, para fins educativos (SANTOS, 2013), tais como o cinema, a televisão, o vídeo, entre outros. Ademais, o autor foi um dos primei-

3 “Entende-se por educação tradicional aquela que o professor expõe os conteúdos e os alunos seguem atentamente, em estruturas que pouco ou nada se modificaram, como é o caso da sala de aula, que continua disposta da mesma maneira.

ros estudiosos a se preocupar com uma educação igualitária e defendia que as crianças também são dotadas de inteligência e aptidões. Na mesma esteira de pensamento está Herbart (1776- 1841), o qual também entendia que as aulas, quando ilustradas, proporcionavam um ensino mais significativo e concreto para os alunos (SUBTIL; BELLONI, 2002). Neste sentido, a relação entre a educação e a linguagem audiovisual é inegável, principalmente na sociedade contemporânea, que tem sido cada vez mais povoada por imagens e sons (SANTOS, 2013).

Voltando um pouco na história, o cinema foi um dos primeiros audiovisuais a se relacionar com o campo educacional. Esse gênero, nas primeiras décadas do século XX, conquistou considerável popularidade e se tornou o grande “espetáculo das massas”. Entretanto, essa característica era vista por muitos estudiosos e religiosos da época como algo negativo, pois acreditavam que o cinema tinha o poder de “corromper” os cidadãos, principalmente crianças e jovens. As produções de comédia, drama, por exemplo, eram os principais alvos das críticas, pois poderiam provocar o riso e “pequenas fissuras” na moral, sendo chamado, portanto, de cinema “mal” (MORETTIN, 1995).

Assim, as discussões sobre cinema e educação foram propostas por Joaquim Canuto Mendes de Almeida, Manuel Bergstmm Lourenço Filho, Edgar Roquete Pinto, Fernando de Azevedo, entre outros estudiosos, na tentativa de amenizar as “mazelas” (uma vez que acreditavam que a sétima arte rompia com a moral dos indivíduos, podendo refletir negativamente na sociedade) que o cinema comum provocava. Como consequência foi proposto a implementação do cinema do “bem” com filmes produzidos para fins educativos, com viés humano, social, cultural, científico, etc. Portanto, foi a partir deste cenário que surgiu a proposta do Cinema Educativo, que foi o pioneiro das tecnologias audiovisuais pensadas como ação pedagógica.

Desse pensamento, nasceu um dos primeiros estudos sobre a utilização do cinema na educação, o livro *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do Cinema Educativo no Brasil*, do advogado Joaquim Canuto Mendes de Almeida, em 1930. Além desta obra, várias revistas pedagógicas, tais como Revista de Educação, Boletim da Educação Pública, entre outras, tam-

bém apoiavam a inserção do cinema na grade curricular das escolas, com a publicação de diversos textos e artigos sobre o assunto.

Um dos graves problemas no país naquela época era o modelo educacional, tanto o formal, obrigação do Estado, ofertado nas escolas, quanto à educação da família e de outras instituições sociais de que o indivíduo participava. Além do mais, por ser considerado um “desvirtuador” dos indivíduos, o cinema comum sofria intensa censura, as produções eram rigorosamente fiscalizadas, de acordo com o Decreto 18.527, de 10 de dezembro, de 1928, e muitas vezes proibiram filmes de serem exibidos (RIZZO JUNIOR, 2011; MORETTIN, 1995). “A disciplinarização deveria ser imposta, pois somente assim seria possível o cinema educativo inculcar nas crianças o ‘valor’ do trabalho e da ‘solidariedade’ (MORETTIN, 1995, p. 15).

É importante ressaltar que estes estudiosos, em especial Almeida (1930), propunham que o Cinema Educativo poderia alcançar não só crianças e jovens que estavam na escola, mas a população em geral, inclusive os analfabetos. Todavia, a educação que o autor propunha não era para uma transformação social, mas para manter o *status quo* da sociedade daquela época, no que se refere aos seus privilégios e costumes.

A força física do cinema é observável nas modificações psicológicas, fisiológicas e patológicas que uma fita pode produzir no homem. Findo o espetáculo, o espectador adquiriu um progresso intelectual, correspondente às novas noções das coisas que acaba de conhecer pela tela, e, dominado pela excitação de ânimo que as cenas lhe infundiram, está pronto para seguir pela imitação a moralidade da fita. Na primeira oportunidade em que surja à frente desse indivíduo uma situação que se assemelhe, mesmo remotamente, à da tela, há de lhe ocorrer, consciente ou inconscientemente, a respectiva solução cinematográfica, como uma que já viu, ao menos uma vez na vida, dar bom resultado. Assim os exemplos do cinema frutificam (ALMEIDA, apud RIZZO JUNIOR, 2011, p. 38).

Além disso, é válido dizer que grande parte dos estudos realizados sobre o audiovisual na educação ganha destaque, principalmente nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, quando percebeu-se sua eficácia e eficiência como meio para o treinamento de homens e mulheres que seriam enviados para a Guerra, alcançando resultados positivos, muito além do esperado, principalmente, no ensino de língua estrangeira. Com base nestes resultados, iniciaram-se várias pesquisas, debates, publicações, etc. sobre o tema, muitos deles fomentados por instituições como a UNESCO (SUBTIL; BELLONI, 2002).

Não por acaso, o trabalho realizado pelos pedagogos naquela época influencia até hoje quando se fala em audiovisual e educação, tanto no que se refere à sua utilização na escola, quanto à formação dos professores. Desde aquele tempo, enfatizava-se sobre a importância de o professor levar o cinema para a escola e a escola para o cinema, na tentativa de dar a ele um caráter diferente de apenas uma produção da indústria cultural (RIZZO JUNIOR, 2011).

No entanto, apesar de a escola não ter demorado a incorporar o audiovisual em seu cotidiano, não se pode dizer que esta incorporação contribuiu significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, visto que o audiovisual está ligado, mais especificamente o cinema, no cotidiano da escola, muito mais ao lazer, ao entretenimento e para preencher espaços vazios, que à educação propriamente dita (FERRÉS, 1996, MÓRAN, 1995).

No contemporâneo, além do cinema, do documentário, etc., os vídeos digitais têm ganhado cada vez mais espaço, se tornando produções cada vez mais populares, produzidas principalmente pelos jovens, em razão da facilidade que hoje se encontra para veicular estes vídeos, através das redes sociais como o *Facebook* e plataformas como *YouTube*, os quais alcançam grande número de acessos. Em sua maioria, estes vídeos são frequentemente utilizados para entretenimento, mas eles também podem ser aplicados pedagogicamente, sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem (MALHEIROS, 2016). Ademais, quando o vídeo é utilizado apenas para entreter, ou para preencher um horário “vazio”, o professor, o aluno e a escola como um todo perdem toda a sua potencialidade. Como aponta Ferrés (1996, p. 5), o vídeo deve ser incorporado à escola “para se adequar às radicais mudanças sociais que gera-

ram um novo tipo de pessoa”, visto que o aluno que a escola recebe hoje não é o mesmo de outrora.

Este recurso, quando assim explorado, torna-se uma excelente ferramenta, proporcionando ao aluno: conhecer realidades diferentes, conhecer novas fontes de informação, despertar a curiosidade, a motivação e o desejo de pesquisar, de aprofundar o conhecimento sobre os temas estudados, etc. Em adição, o vídeo também ilustra, conta, explica temas mais complicados, apresentando alternativas diferentes de entendimento sobre determinado assunto, entre tantas outras possibilidades.

Desta maneira, além dos benefícios para o aluno, a sua utilização em sala de aula possibilita ao docente assumir o papel de mediador e não apenas transmissor de conteúdo, estar mais próximo da realidade de boa parcela de seus alunos e proporcionar àqueles que têm pouco acesso às tecnologias um novo modo de aprender, de comunicar e de entender o mundo. Além de se tornar mais críticos e observadores quanto às mídias audiovisuais.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MÓRAN, 1995, p.28).

Ainda corroborando com este assunto, para Ferrés (1996) e Mórán (1995), a tecnologia do vídeo pode oportunizar o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre aluno-aluno, professor-aluno e a descoberta de novas maneiras de se expressar. “A câmera de vídeo torna possível uma aprendizagem dinâmica [...], em que os alunos se sentem implicados como criadores ou pelo menos, como sujeitos ativos” (FERRÉS, 1996, p. 36). Por sua vez, para Mórán o vídeo seria utilizado como um processo de expressão, de protagonizar:

A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a

realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos (MÓRAN, 1995, p.31).

Assim como o giz, a lousa, os livros, esta ferramenta tecnológica pode proporcionar ao professor a descoberta de novas metodologias de ensino, renovando suas práticas pedagógicas, além de proporcionar aos alunos um lugar mais ativo em sala de aula, ampliando seu processo de ensino-aprendizagem, visto que o vídeo tem a capacidade de motivá-los, implicá-los no processo.

É válido dizer, brevemente, que muito se espera das novas tecnologias em sala de aula, muito se cobra dos professores, para estarem atualizados e serem capazes de utilizar as tecnologias e todas as suas potencialidades. Porém, as discussões sobre metodologias pautadas nas tecnologias ainda não são parte da grade curricular de muitos cursos de formação docente (SAMPALIO, LEITE, 1999). Ademais, o professor ainda encontra muitas barreiras, uma delas é a permanência da escola em suas velhas estruturas, os projetos pedagógicos impostos pelo Estado e Municípios, por exemplo, nem sempre proporcionam ou não estimulam a reflexão e mudança na sua prática pedagógica. Neste sentido, pensar a educação para as crianças e jovens sempre foi um grande desafio para a escola, principalmente na figura do docente, bem como para a implementação de políticas públicas que atendam as necessidades em sua totalidade. Para o docente, por não possuir as mesmas habilidades e conhecimento das tecnologias que as crianças e os jovens, para os quais tecnologia é algo natural (TAPSCOTT, 2010); para a segunda, o desafio de proporcionar a toda população, seja criança, jovens e adultos, o acesso e o convívio na cibercultura.

Logo, as escolas, bem como outros espaços educacionais, deveriam desenvolver conhecimento para impactar a comunidade que está dentro e fora dos seus muros. Com o intuito de se transitar de uma situação autoritária para uma situação participativa, tanto nos ambiente formais quanto nos ambientes informais de educação, bem como para diminuir as mazelas de um povo, há de se pensar em uma revolução educacional. Neste sentido, esse presente estudo defende que o caminho para o desenvolvimento de uma nação, indubitavelmente, passa pela educação, assim sendo, acreditamos que o modelo de educação que

visa formar sujeitos críticos, considerando o conceito de criticidade como, conforme afirma Rancière (2005), tornar audível aquilo que antes era reconhecido apenas como ruído, é indispensável. Ademais, sublinhamos que a educação crítica perpassa pela realidade de cada sujeito particular, ou seja, educar é mais do que decorar dogmas científicos, educar criticamente é trazer a criticidade da ciência para a realidade desses sujeitos que maiormente são excluídos da partilha econômico-social.

Por fim, é neste viés que esta pesquisa se ampara ao propor que o audiovisual proporcione a alunos, professores, funcionários da escola, a partir de oficinas de criação de vídeos, por exemplo, vivenciar um processo de aprendizagem que pode ser tecido no momento dos encontros, não suficiente, no qual todos possam participar e decidir coletivamente os caminhos que seguirão para a produção de um filme, de um documentário, à guisa de exemplo. Assim, busca-se que os indivíduos que participam daquele lugar, a escola, experimentem novas e diferentes relações com as imagens para além daquelas que estão acostumados, tanto no cotidiano, quanto no contexto escolar.

Referências

- AMANTE, L. Tecnologias e educação: novas possibilidades ou novas desigualdades. In: CAVA-LHEIRI, Alceu; ENGEROFF, Sérgio Nicolau e SILVA, Jolair da Costa. *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. 1. Ed. Santa Maria: Biblos, 2013. (p. 159-180).
- BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados. 2001.
- BÉVORT, E. & BELLONI, M.L. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan 2018.
- BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, JuanCarlos (ORG.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo, Cortez.UNESCO, 2004.
- CASTELLS, M. (1999). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 3. São Paulo: Paz e terra.
- FERRÉS, J. *Vídeo e Educação*. 2ª ed. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KENSKI, V. M. *Educomunicação e comunicação: interconexões e convergências*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MALHEIROS. R. et al. *Vídeo processo: ferramenta de equidade no ensino*. Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16 n.1 2016 1085–1089 doi: 10.1111/1471-3802.12253. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12253>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- MARTINO. L. M. S. *Teoria da comunicação: idéias, conceitos e métodos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2014.
- MORÁN, J. M. *O vídeo na sala de aula*. Comunicação & Educação, n.2, p, 27, 1995.
- MORETTIN, E. V. *Cinema Educativo: uma abordagem histórica*. Comunicação e Educação, São Paulo, set./ dez., p.13-19. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36171/38891>. Acesso em: jan de 2018.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Neto. São Paulo: Ed 34, 2005.

RIZZO JÚNIOR, S. A. *Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil*. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Universidade de São Paulo. (USP), SP, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-12092011-154616/pt-br.php>. Acesso em: 05 fev. 2018.

RODRIGUES, D. M. *O direito humano à comunicação: igualdade e liberdade no espaço público mediado por tecnologias*. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo (USP), SP, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/liliaguima/Downloads/Diss_Diogo_Moyses_FINAL.pdf. Acesso em 15 dez. 2017.

SANTOS, V. M. *Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem*. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, SP, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104781/santos_vm_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 ago. 2017.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SUBTIL, M. J.; BELLONI, M. L.; 2002. *Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões do uso dos audiovisuais na escola*. In: BELLONI, M. L. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, p. 27-46.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de Tecnologia*. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto. 2005.

Sobre as autoras

Lília Maria Guimarães - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU); Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pela UFU (2016) e Licenciada em Letras - Licenciatura Plena em Português/Inglês e respectivas Literaturas pela UFU (2011). Membro do GTECOM. Uberlândia – MG. E-mail: liliaguima@ufu.br.

Vanessa Matos dos Santos - Doutora em Educação Escolar pela UNESP (2013); Doutora em Meios e Processos Audiovisuais pela USP (2017) e Mestre em Comunicação Midiática pela UNESP (2007). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU) com atuação da graduação em Jornalismo na mesma instituição. Pesquisadora do GTECOM. Uberlândia – MG. E-mail: vanessamatos@ufu.br.

Rose Mary Kern Martins - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU); Especialista em Educação Especial Deficiência Mental pela UNIRIO (2013) e Graduada em Pedagogia pela UFJF (2011). Membro do GTECOM. Uberlândia – MG. E-mail: kkern9@hotmail.com.

Diva Souza Silva - Doutora em Educação pela UFMG (2010); Mestre em Comunicação Social pela UMESP (2002). Docente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU) com atuação na Graduação na mesma instituição. Coordenadora do GTECOM. Uberlândia – MG. E-mail: diva@ufu.br.