

O protagonismo juvenil na produção audiovisual e o letramento midiático: um mapeamento bibliográfico

Glaucileide da Silva Oliveira
Agnaldo Arroio

Introdução

Moran (2007, p.19) caracteriza o processo de desenvolvimento do sujeito a partir das influências midiáticas como sendo “menos rígido”, de constante modificação, construção e desconstrução da informação, permeado de multiplicidades e respostas imediatas. Em contrapartida, a escola atual ainda está sujeitada à passividade que constantemente caracteriza a escolarização formal, e que tanto difere-se da política de conhecimento presente na cultura digital infantil (BUCKINGHAM, 2010). Dessa forma, surgem grandes desafios aos educadores, entre eles, a criação de um meio facilitador de aprendizagem para que os educandos sejam capazes de transformar informação em conhecimento, atribuindo-a novos significados. Assim sendo, pode-se observar um crescente número de educadores que veem no emprego de multimídias como vídeos, jogos digitais, e ambientes de interação on-line, ótimas oportunidades para alavancar o

engajamento de seus educandos, oferecendo-lhes mais autonomia e representatividade durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em estudos mais recentes, Jenkins (2009) afirma existir uma nova geração de estudantes, que fora da escola tornam-se ativos *prosumers* – jovens que não se contentam apenas com o consumo de informação, utilizando assim as novas tecnologias para se apropriar, retrabalhar e mixar os artefatos culturais já existentes, com o propósito de produzir um conteúdo original de sua autoria (Ivashkevichi, 2015). Apesar de termos esse protagonismo juvenil na produção audiovisual em contextos não formais, geralmente vinculados à publicação desse conteúdo em plataformas online, ainda são poucos os trabalhos que protagonizam a ação desses jovens e crianças dentro da esfera educacional.

Um dos pilares teóricos que procura investigar e compreender essas transformações sociais perante o uso e produção das mídias, o letramento midiático, também preocupa-se com a formação cidadã dos sujeitos. Ser alfabetizado midiaticamente significa compreender que as mídias e o conteúdo por elas compartilhados, são diretamente influenciados pelos contextos sócio-históricos nos quais e para os quais são produzidos (Soares, 2014). Segundo a UNESCO (Wilson, 2013, p. 16), a Alfabetização midiática e informacional garante ao indivíduo a plena capacidade de usufruir do seu direito de livre expressão. Dentro dessa visão, uma das competências que enfatizam o desenvolvimento da alfabetização midiática é a capacidade de engajamento significativo junto à produção midiática. Nesse sentido, este trabalho apresenta o desenvolvimento e resultado de um mapeamento sistemático que propôs-se em analisar o letramento midiático através da produção de vídeos no contexto educacional, bem como delinear quem são os principais protagonistas dessa produção, dentro de fora do contexto fora da educação formal. Neste sentido, este trabalho apresenta um estudo bibliográfico que propõe analisar o letramento midiático através da produção de vídeos no contexto educacional, afim de identificar quem são os principais protagonistas dessa produção.

Metodologia

Como base metodológica, foram levadas em consideração as técnicas descritas no método científico de mapeamento sistemático, que, segundo Petersen

et al. (2008), consiste de um estudo secundário para coleta e classificação de estudos primários referentes a uma temática central. Após escolha do tema, e da definição do ou dos objetivos de pesquisa, dentre os principais processos de um mapeamento sistemático encontram-se seis etapas centrais, que serão melhor descritas nas próximas seções. Ressalta-se que o processo de levantamento bibliográfico desenvolvido nesta pesquisa apenas resguarda características da técnica definida, porém sem cumprir com todo o rigor dos procedimentos a ela atribuídos.

Sendo assim, foram analisados os artigos de três bases de dados- duas internacionais (Sage Journal e ERIC) e uma nacional (Periódicos CAPES), publicados nos últimos dez anos. A escolha de tais bases internacionais deu-se principalmente pela relevância de ambas para a área de educação, em especial no que se trata a estudos que envolvem educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). A opção por investigar os trabalhos presentes na base nacional foi feita a fim de compreender qual o lugar da produção brasileira dentro do tema e objetivo de pesquisa investigados, além de ser uma confiável fonte de dados para se estabelecer um parâmetro internacional. Já o intervalo temporal de dez anos foi determinado pensando que a produção de vídeos dentro, do cenário educacional, deu-se mais expressivamente com a ascensão de plataformas de compartilhamento de vídeo on-line, como o YouTube.

Definição das Perguntas de pesquisa

Areladas ao objetivo central desse estudo, que se propôs a identificar as ideias de letramento midiático atreladas a produção audiovisual, bem como quem são os principais protagonista dessa produção, como primeira etapa do levantamento, foram definidas as seguintes perguntas:

p.1 Quem são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da mídia? O objetivo dessa pergunta foi de analisar quem são os autores do desenvolvimento de vídeos dentro dos contextos educacionais aos quais os trabalhos analisados encontravam-se inseridos.

p.2 Em quais contextos a produção audiovisual encontra-se vinculada à prática pedagógica? Através dessa questão procurou-se investigar quais os prin-

principais objetivos de aprendizagem, se é que existia algum, para o emprego da produção audiovisual, dentro e fora dos contexto formal de educação.

p.3 Quais trabalhos restringem a produção midiática ao ensino básico? Esta questão focou em quantificar os trabalhos voltados ao ensino básico especificamente, e como essas abordagens estão distribuídas dentre os diferentes níveis da educação básica.

p.4 Quais trabalhos encontram-se referencialmente fundamentados nas ideias de letramento midiático? Procurou-se investigar com essa última questão se os trabalhos em audiovisual desenvolvidos fundamentavam-se nos principais referenciais de letramento midiático.

Definição da cadeia de palavras

A cadeia de palavras selecionadas referem-se as principais palavras-chave utilizadas no campo de educação e desenvolvimento de audiovisual. esses termos foram utilizados para busca nas bases mencionadas, como exposto na tabela a seguir. Não foram realizadas buscas manuais em anais de simpósios nacionais ou internacionais. A cadeia foi elaborada e empregada conforme apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Cadeia de palavras de pesquisa

video making	OR	video production; digital video making; digital video production; produção de vídeos, audiovisual
AND		
education	OR	teaching; learning; educação; ensino
AND		
media literacy	OR	educomunicação; media education; pedagogia das mídias; letramento midiático

Definição dos caracteres de inclusão/exclusão

Nessa etapa, são definidos os fatores utilizados para classificar um trabalho como relevante ou não função de responder às perguntas de pesquisa pré-determinadas. Sendo assim, foram definidos os seguintes critérios exclusão:

- a) Trabalhos cujo idioma diferem do português/inglês
- b) Trabalhos idênticos presentes em mais de uma base de dados
- c) Trabalhos fora do contexto educacional
- d) Trabalhos cuja a visualização do texto completo só pode ser feita mediante pagamento
- e) Trabalhos que utilizam a produção audiovisual apenas para coleta de dados.

Sendo assim, foram selecionados para leitura integral, os trabalhos que corresponderam aos seguintes critérios de inclusão:

- a) Trabalhos dentro e fora do âmbito formal da educação;
- b) Estudos que têm no educando o papel de principal desenvolvedor da mídia;
- c) Artigos que possuíam como um dos referenciais teóricos o letramento midiático;
- d) Trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem de disciplinas do ensino básico e superior;
- e) Estudos que associam a produção de audiovisual com outras teorias pedagógicas, para além do letramento midiático.

Seleção dos primeiros estudos considerados relevantes

A seleção dos estudos primários relevantes foi feito em três etapas. Primeiramente, foi aplicada a cada base de dados mencionada, a cadeia de palavras descrita na Tabela 01. Tais buscas também passaram por outros filtros, que serão mencionados a seguir, além do intervalo de tempo, trabalhos publicados nos últimos dez anos, previamente estabelecido. Dessa forma, os filtros selecionaram apenas os artigos publicados em periódicos e revisados por pares, que tinham em seus resumos ao menos uma das palavras que integravam a cadeia. Este último critério foi estabelecido dado o grande número de publicação que tinha no audiovisual técnica central para coleta de dados em pesquisas de educação.

Como resultado dessa primeira busca foram encontrados 191 trabalhos na base de dados ERIC, 58 trabalhos na Sage Journal e 68 trabalhos da base de dados Periódicos CAPES. Esses números são resultantes da exclusão de duplicatas existentes entre as bases, e entre as múltiplas buscas realizadas em cada uma delas, durante a aplicação da cadeia de palavras. Assim, nessa etapa, foram lidos os títulos e resumos de todos os 317 artigos resultantes. Finalmente, foram selecionados 36 artigos para leitura integral com potencial para responder às questões levantadas.

Resultados e discussões

Os resultados apresentados e discutidos nessa seção centram-se em responder às perguntas levantadas na seção 2.1 desse trabalho, levando em consideração os 36 artigos selecionados.

Para a **p.1** os resultados apontaram que 16 trabalhos ocorreram na esfera formal da educação, dentro do ensino básico, dentre os quais, apenas cinco ocorreram no Ensino fundamental. Ainda no âmbito formal da educação, seis trabalhos, dentre 36, foram desenvolvidos no ensino superior. Um número expressivo de artigos, dos trabalhos lidos integralmente, consolidaram-se na esfera não formal da educação, assim, oito artigos foram categorizados dentro desse âmbito. Os resultados encontram-se sintetizados na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2. Esferas educacionais e o número de trabalhos contextualizados em cada uma delas

Esfera educacional	Nº de trabalhos
Educação formal	
Ensino Básico	16
Fundamental anos finais e iniciais	5
Ensino Médio	11
Ensino Superior	6
Ensino de língua estrangeira	2
Educação não formal	8

Em resposta à questão **p.2** todos os 36 trabalhos tiveram os seus contexto de ocorrência analisados. Dada a diversidade de aplicações e práticas pedagógicas observadas na literatura, os relatos descritos aqui serão segmentados em três diferentes seções, a fim de categorizar aqueles trabalhos que possuíam propostas semelhantes para o emprego da produção audiovisual: um primeiro voltado ao nível superior de ensino da educação, um segundo momento discorrerá sobre as práticas contextualizados na Educação Básica, e o terceiro dedicado à discussões sobre o observado nos contextos não formais de educação.

Dentre os 36 trabalhos lidos, 22 tratavam-se de relatos ou estudo de caso sobre atividades de ensino-aprendizagem, que tinham como fim ou como ferramenta mediadora o desenvolvimento de artefatos audiovisuais. Assim, os trabalhos realizados nos diferentes níveis de educação formal tinham dois principais objetivos: propiciar um ambiente de aprendizagem mais ativa para que fossem desenvolvidas competências e habilidade vinculadas aos conceitos de uma disciplina específica e/ou desenvolver competências e habilidades intrínsecas ao letramento midiático.

Dentre os trabalhos que explicitamente citavam como principal objetivo propiciar um ambiente de aprendizagem mais ativa, no qual a produção audiovisual surgia ao mesmo tempo como ferramenta mediadora da aprendizagem de conceitos científicos e contexto no qual a aprendizagem ocorreu destaca-se o trabalho de Cavanagh e Pete (2017). Neste estudo os desenvolvedores da mídia eram alunos do primeiro semestre do curso de design de moda, vistos como inaptos à aprovação na disciplina na qual a pesquisa foi desenvolvida. Cavanagh, um dos autores do trabalho é também professor da turma, propôs que os alunos, não apenas assistissem vídeo-aulas, mas que também as produzissem. Os autores, baseados por referenciais teóricos como o conceito de “nativos digitais” (Premsky, 2001) e “estudantes como produtores” (McCulloch, 2009, apud Cavanagh e Pete, 2017) viram nessa proposta uma chance para mudar esse cenário de iminente reprovação. Os resultados desse trabalho mostraram que no momento do exame final, muitos dos estudantes que participaram do estudo conseguiram utilizar dos conceitos e técnicas de costura utilizados tanto para produzir seus próprios vídeos, como nas vídeo-aulas produzidas pelos seus colegas de sala. Assim, o estudo traz evidências concretas de que a produ-

ção da mídia pelos estudantes aumenta o engajamento e propicia uma aprendizagem legítima de vasta compreensão dos conceitos explorados.

O trabalho de Smith (2014) assim como o anterior, vê na produção audiovisual uma forma de colocar os alunos como protagonistas do seu próprio aprendizado. A proposta centra-se na avaliação de aprendizagem da disciplina de química orgânica. Neste cenário os estudantes foram instigados a escrever artigos ou produzir vídeos que ensinassem alunos do Ensino Médio sobre polímeros. O grande diferencial desse trabalho é que não apenas os estudantes participaram da produção da mídia, mas também o professor da disciplina foi responsável por parte da produção compartilhada no YouTube, após finalizada. Smith (2014) autor do trabalho e também professor em questão, estabeleceu como foco do projeto formar uma verdadeira comunidade global de aprendizagem, na qual ele, na figura de professor, produziu vídeos visando o ensino, os alunos de sua disciplina foram avaliados através da produção de seus próprios vídeos, mas também puderam ensinar outros alunos ao redor do globo com suas próprias produções.

As análises voltam-se ao engajamento dos alunos durante a produção de ambos os artefatos, ao desenvolvimento da criatividade e ao prazer no momento de produção das mídias, e o quanto os alunos consideraram a atividade útil para aprendizagem para obter sucesso na disciplina. Em resposta a um questionário online, ambos os grupos, produtores de artigos e vídeos, mencionaram que a atividade os ajudou durante as provas e para compreensão dos conceitos. No entanto, as diferenças entre motivação, prazer em realizar a atividade e engajamento foram consideráveis e favoreceram aqueles alunos que participaram da produção audiovisual (Smith, 2014).

Os oito trabalhos que ocorreram no contexto informal mostraram-se mais diversos quanto as intenções e referenciais pedagógicos. Por exemplo, o artigo de Halverson e Gibbons (2009) teve como finalidade explorar os processos de produção no ensino não formal, para melhor compreender como esses podem vir a auxiliar na construção de um *background* metodológico voltado ao ensino formal, mostrando assim um caráter mais didático-pedagógico da investigação de produção midiática. Porém, apesar da diversidade de contextos, a maioria

dos cenários apontaram para o desenvolvimento da mídia como ferramenta que gera motivação e interação entre os participantes dos diferentes projetos. Esses possuíam diferentes fins, a saber: desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como habilidades socioemocionais por crianças com autismo (LePage e Courey, 2001). compreensão de si mesmo e do outro, levando em consideração suas histórias e experiências (Chan, 2011)

Apesar de contextualizarem-se na esfera não formal da educação, tinham aporte bem fixados nas correntes pedagógicas vinculadas à produção midiática como as ideias vinculadas ao de letramento midiático e a *production pedagogy*. Esses estudos procuravam explorar as novas como a aprendizagem ocorre dentro dessa nova esfera de produção multimodal (Gilje, 2010)

Os 16 trabalhos contextualizados na Educação Básica bem como os estudos que se enquadram na segunda parcela voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades intrínsecas ao letramento midiático serão melhor discutidos, respectivamente, em resposta às próximas duas perguntas do mapeamento do mapeamento.

As respostas à terceira **p.3** resultou da análise das propostas de todos os trabalhos protagonizados pelos jovens e crianças, excluindo-se aqueles que aconteceram na esfera não formal da educação. Assim, foram selecionados para responder a essa os 16 trabalhos que tinham nas crianças e jovens o papel de verdadeiros produtores da mídia. Dentre eles, destaca-se os artigos dedicados a explicar técnicas para a produção audiovisual dentro do ambiente escolar, como por exemplo, o artigo Martinez-Alba (2014) que relata todo o passo-a-passo dos procedimentos inerentes à produção de um documentário por alunos do ensino regular. Enquanto o trabalho de Siegle (2009) aborda alguns exemplos de técnicas e estilos audiovisuais que podem ser integrados a contextos formais de educação, assim como também são exemplificadas ferramentas de edição, e equipamentos que podem ser utilizados nas produções. Assim como os demais, no trabalho de Morgan (2012), encontram-se exemplos de diferentes modalidades da produção audiovisual, bem como possíveis aplicações para cada uma delas no contexto da educação formal.

Paralelamente à descrição e recomendação de técnicas de produção audiovisual, os trabalhos contextualizados na educação básica também encontraram-se comprometidos em compreender as peculiaridades e desafios que o ensino-aprendizagem de certos conceitos apresentam e proporcionam durante a produção audiovisual, estando esses trabalhos atrelados ou não ao desenvolvimento do letramento midiático. Entre esses, assim como os trabalhos contextualizados no nível superior, há os vinculados à aprendizagem de uma disciplina específica, em geral a aprendizagem de uma segunda língua (Martinez-Alba, 2014; Rosli e Idrus, 2017), e outros dedicados ao desenvolvimento de habilidades intrínsecas ao letramento midiático, como a compreensão dos processos de produção ao desenvolvimento do raciocínio crítico e interpretativo dos artefatos já publicados.

Alguns trabalhos encontram-se disciplina específica para o desenvolvimento de vídeos ou do letramento midiático, que por vezes estava vinculado ao currículo de Arte das escolas, como é o caso do artigo de Black (2014), no qual são descritos três programas de produção audiovisual em três instituições de ensino diferentes. A autora identifica, assim como Jenkins (2006) que as crianças estão cada vez mais produzindo vídeos que são posteriormente postados na internet, porém a essas produções, em geral, faltam qualidade técnica e informacional. Após as análises dos três programas, a autora identificou que o foco do desenvolvimento audiovisual era em instigar a produção criativa e artística muito mais do que a aquisição da linguagem técnica, o que pode simbolizar um déficit no desenvolvimento de habilidades do letramento midiático, pois tal linguagem técnica resguarda bastante significado em termos de interpretação e compreensão da mídia e das mensagens transmitidas por ela (Black, 2014).

Levin (2010) também traz relatos de práticas escolares de produção audiovisual desenvolvida por alunos dentro do âmbito de um projeto interdisciplinar e as habilidades de letramento midiático pré-estabelecidas pelo currículo da biblioteca. Dentre todos os estudos lidos e mencionados aqui, esse foi o único a citar a existência de um currículo dentro da grade curricular majoritariamente voltado ao desenvolvimento de habilidades vinculadas ao letramento midiático como o pensamento crítico, a busca por fontes confiáveis de informação, identificar quais informações são pertinentes ao objetivo dos projetos desen-

volvidos e produzir, com o uso de tecnologias digitais, vídeos. Apesar de ter um cronograma exclusivo, os relatos presentes no trabalho de Levin (2010) foram sempre desenvolvidos atrelados à uma atividade de outra disciplina pela qual os alunos foram avaliados.

No que refere-se às práticas voltadas para o letramento midiático em resposta a **p.4** enquadram-se nessa categoria um total de aproximadamente 42% dos artigos analisados. Além dos trabalhos já mencionados, o trabalho de Smythe, Toohey e Dagenais, (2016) contextualizado no Canadá merece destaque, pois descreve dois cenários bem diversos para a produção audiovisual, um primeiro desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental, e outro no curso comunitário de aprendizagem para adultos, numa zona rural do país. Os autores, assim como a grande maioria dos demais descritos até agora, acreditam no poder engajador das mídias digitais, não apenas como uma ferramenta motivacional mas fundamental para que ocorra o letramento, visto sob as lentes da já mencionada *production pedagogy*.

Assim, dentro desse referencial teórico, os autores veem as tecnologias digitais, em especial na produção de vídeo, como contexto para que os multiletramentos sejam cultivados e valorizados como novas formas de significar e ressignificar a vida das pessoas (Smythe, Toohey e Dagenais, 2016). As análises do trabalho concluíram que, para os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, apesar de não ter sido conduzida nenhuma avaliação formal pelos pesquisadores, demonstraram o uso frequente da segunda língua durante a produção dos vídeos e no próprio material, tanto em sua forma de expressão oral quanto escrita. Para o grupo de adultos, o cenário foi igualmente animador quanto a aprendizagem daqueles estudantes que participaram da produção dos vídeos, porém os conflitos foram outros. Dentro do cenário de educação de adultos espera-se um nível ainda muito superficial sobre o uso crítico e protagonista das mídias, focando-se essencialmente na alfabetização. Por isso, o projeto estudado por Smythe, Toohey e Dagenais (2016) teve, inicialmente, sua credibilidade posta a prova. Como já mencionado em outros artigos descritos aqui, por vezes quando o estudo e produção da mídia encontra-se diretamente atrelado a um componente curricular, é comum que haja uma certa desvalorização tanto da parte técnica inerente à produção midiática, quanto de ações que desenvol-

vam as habilidades atreladas às ideias de letramento midiático. Parece que os trabalhos desenvolvidos ainda estão migrando para um equilíbrio ou formas de qualificar as atividades desenvolvidas quanto desenvolvimento de habilidades próprias dos sujeitos letrados.

Considerações finais

Após a análise dos dados, pode-se concluir que a produção audiovisual em contextos educacionais tem sido protagonizada majoritariamente por jovens, cursando os anos finais da educação básica. Apesar da grande maioria dos trabalhos terem suas práticas contextualizadas na educação formal, são poucos os que contextualizam-se nos anos iniciais, o que indica uma defasagem de mais trabalhos para esse público.

No contexto não formal da educação também há predominância da produção juvenil. Assim como os trabalhos contextualizados nos espaços formais de ensino, os trabalhos desenvolvidos fora desse cenário também mostraram-se comprometidos com o desenvolvimento não só cognitivo mas socioemocional dos jovens e crianças. Essas iniciativas corroboram para ampliar a discussão sobre as possibilidades educacionais da produção audiovisual.

Ressalta-se também que apenas três, dos 36 trabalhos analisados, tiveram o professor como participante da produção audiovisual, mostrando ser esse outro tópico carente de investigação. Dois dos três trabalhos nos quais os professores assumiam participação legítimas na produção contextualizaram-se no ensino superior (Smith, 2014; Alpert, 2016) e apenas um contou com a participação de alunos do ensino básico (Stack, 2009)

Tendo como base o trabalho de Stack (2009) e um vasto referencial a cerca da temática, nos mais diferentes cenários de produção e aprendizagem envolvendo TIC's, um possível desdobramento para futuras pesquisas nas quais o professor também desenvolve o papel de protagonista da mídia, aponta para o conceito de Comunidades de Prática (CP) (Lave e Wenger, 1991), que podem ser definidas como um grupo de pessoas que possuem interesses e objetivos em comum, e juntas trabalham para aprender através principalmente da prática, sobre o assunto de interesse em questão. Dentro de uma CP as oportunidades

de interação são constantes, e espera-se que aprendizes, iniciantes em nível de compreensão acerca do tema/técnica, aprendam com os ditos aqui *experts*. É normal em ambientes como as de uma CP que professores sejam ditos *experts* e os alunos aprendizes, porém como os estudos aqui mostraram, em contextos como o de desenvolvimento de multimídias como os vídeos, por vezes os alunos tendem a ter maior domínio sobre as ferramentas, devido principalmente ao maior consumo dos artefatos midiáticos digitais. Sendo assim, podemos formar Comunidades de Práticas em que seja observada um maior equilíbrio entre professores e alunos, inclusive até uma certa inversão de papéis.

Referências

- Alpert, F. (2016). Revitalizing the live lecture class with instructor-created videos. *Sage Open*, 1-12.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK, Malden, MA: Polity Press.
- Cavanagh, M., Peté, M. (2017). Fashion students choose how to learn by constructing videos of pattern making. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1502–1511.
- Chan, C. (2015). Youth voice? Whose voice? Young people and youth media practice in Hong Kong. *McGill Journal of Education*, 41(3), 215-225.

Gilje, Ø. (2010). Multimodal redesign in filmmaking practices: an inquiry of young filmmakers' deployment of semiotic tools in their filmmaking practice. *Written Communication*, 27(4) 494-522

Halverson, E. Gibbons, D. (2009). "Key moments" as pedagogical windows into the video production process. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), 69-74.

Ivashekevich, O. (2015) Engaging a prosumer: preservice teachers interrogate motion animation. *Art Education*, 42-47.

Jekins, J. (2009). What happened before YouTube? In J. Burgess & J. Green (Eds.), *YouTube: Online video and participatory culture. Digital media and society series* Malden: Polity Press, 109–125.

Lave, J.; Wenger, E.C. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

LePage, P., Courey, S. (2001). Filmmaking: a video-based intervention for developing social skills in children with autism spectrum disorder. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 1(2), 88-103.

Levin, S. (2010). Students create videos- teaching copyrights and media literacy through student-produced documentaries. *Film Education*, 38(4), 52-55.

Martinez-Alba, G. (2014). Taking digital stories to another level: making documentaries. *TESOL Journal*, 5(4), 743-749

McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: learning from public administration about the student–university relationship. *Studies in Higher Education*, 34, 171–183.

Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, p. 19.

Morgan, H. (2012) Technology in the classroom: creating videos can lead students to many academic benefits. *Childhood Education*, 89(1), 51-53. DOI: 10.1080/00094056.2013.757534

Petersen, K., R. Feldt, S. Mujtaba, M. Mattsson. (2008). Systematic mapping studies in software engineering. In *12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 17, 71-80.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9, 1–6.

Rosli, R. M., Idrus, F. (2017). Cybernated storytelling: revitalising storytelling activities for secondary school students. *Teaching English with Technology*, 17(3), 19-34.

Siegle, D. (2009) Literacy in the 21st century: the fourth r-video recording. *Gifted Child Today*, 32(2), 14-19.

Smith, D. (2014). iTube, YouTube, wetube: social media videos in chemistry education and outreach. *Journal of Chemical Education*, 91, 1594–1599.

Smythe, S., Toohey, K., Dagenais, D. (2016) Video making, production pedagogies, and educational policy. *Educational Policy*, 30(5) 740-770.

Soares, I. O. (2014). Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26.

Stack, M. (2009). Video Production and youth-educator collaboration: opening and dilemmas. *McGILL Journal of Education*, 22(2), 299-318.

Wilson, C. (2013). Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores/ Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 194 p.

Sobre os autores

Glaucileide da Silva Oliveira - Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFRPE, mestranda em Educação pela FEUSP. Já atuou como professora de Ciências na rede municipal de Igarassu- PE. Atualmente, atua como Especialista Pedagógica na Geekie Desenvolvimento de Softwares Educacionais. Interessa-se por TIC's na educação, Letramento científico e midiático.

Agnaldo Arroio - Mini CV: Graduação em Química pela USP (1996), mestrado em Química pela USP (1999), doutorado em Ciências pela USP (2004), graduação em Bacharelado em Imagem e Som: Produção Audiovisual pela UFSCar (2004), Pós-doutorado em Educação pela USP (2005) e livre-docência em Metodologia do Ensino pela FE - USP (2011). Atualmente é professor Associado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orienta e supervisiona mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação. Representante da América do Sul no IOSTE - International Organization for Science and Technology Education (2010-2012; 2012-2014), Presidente (2018-2020). Diretor de Educação - ABQ - Associação Brasileira de Química (2013-2015; 2015-2017), Diretor de Assuntos Internacionais - ABQ (2017-2019), Coordenador do Doutorado Interinstitucional Dinter - UFPI - FEUSP. https://www.researchgate.net/profile/Agnaldo_Arroio Faculdade de Educação – USP – Brasil, Av. da Universidade, 308 – CEP: 05508-040 – Cidade Universitária – São Paulo - SP – e-mail: agnaldoarroio@yahoo.com