



# RIO

# PUC

Dissertação de Mestrado

## O lugar do audiovisual na sala de aula

Mediações possíveis no contexto educacional do Rio de Janeiro

Carlos Eduardo Paschoal Campos

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Departamento Comunicação

Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2025



Pontifícia  
Universidade  
Católica do  
Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado

# **O lugar do audiovisual na sala de aula**

## **Mediações possíveis no contexto educacional do Rio de Janeiro**

Carlos Eduardo Paschoal Campos

Orientação: Professora Bruna Sant Ana Aucar

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Comunicação pelo programa de Pós-Graduação em Comunicação, no Departamento de Comunicação.

Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2025.



Pontifícia  
Universidade  
Católica do  
Rio de Janeiro

# **O lugar do audiovisual na sala de aula**

**Mediações possíveis no contexto educacional do Rio de Janeiro**

**Carlos Eduardo Paschoal Campos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Comunicação Aprovada pela Comissão examinadora abaixo:

Professora Bruna Sant Ana Aucar

**Departamento Comunicação Social - PUC-RIO**

Professora Tatiana Helich Lopes

**Departamento Comunicação Social - PUC-RIO**

Professora Kelly Scoralick

**Centro Universitário Academia-UniAcademia**

**Rio de Janeiro, 22 de setembro 2025.**

**Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e do orientadora.**



Pontifícia  
Universidade  
Católica do  
Rio de Janeiro

## **Carlos Eduardo Paschoal Campos**

Formado em Comunicação Social-Publicidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio em 2021. Iniciou os estudos em teatro ainda na pré-adolescência, trabalhando com projeto escola, até começar no ofício de dublagem, em 2009, onde permanece atuante. No campo da Comunicação, trabalhou como ator, roteirista e assistente de direção em produções independentes. É integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Audiovisual e Consumo (LACON).

### **Ficha Catalográfica**

Campos, Carlos Eduardo Paschoal

O lugar do audiovisual na sala de aula: mediações possíveis no contexto educacional do Rio de Janeiro / Carlos Eduardo Paschoal Campos; orientadora: Bruna Sant Ana Aucar. – 2025.

133 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Comunicação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Comunicação – Dissertação. 2. Comunicação. 3. Educação. 4. Escola. 5. América Latina. 6. Brasil. I. Aucar, Bruna Sant'ana. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Comunicação. III. Título.

CDD: 302.23

*Dedico esta dissertação à Alzira Paschoal de Sousa,  
Maria de Fátima P. De Sousa e Juliana de Sousa  
Lima, mulheres que me inspiram coragem e  
delicadeza para apostar na vida.*

*Dedico também a todos os profissionais da  
Educação, que são vetores importantes na vida de  
seus alunos.*

## **Agradecimentos**

Este estudo foi financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI-RJ nº E-26/200.174/2023. Agradeço o apoio financeiro e institucional que possibilitou a realização desta pesquisa no âmbito do Laboratório de Audiovisual e Consumo da PUC-Rio.

Ao CNPq e ao programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio pela bolsa concedida no decorrer do mestrado.

À comunidade escolar e a professora que acolheu nossas oficinas e esta pesquisa com respeito e afeto. Graças a esta parceria foi possível observar o trabalho desenvolvido ao longo de um ano.

À professora Cristina Bravo, que me apresentou a possibilidade de ingressar na Pós-Graduação como mestrando, e me incentivou a trilhar este caminho.

À professora, e orientadora desta pesquisa, Bruna Aucar, pela escuta sensível e pelas conversas produtivas que possibilitaram a existência deste trabalho.

À Juan Telles, por todo afeto, apoio emocional e incentivo durante todo o mestrado.

Às minhas avós, que mesmo sem formação escolar me apresentaram a Educação como possibilidade de transformação social.

À minha mãe, Maria de Fátima, que me possibilitou estar aqui, escrevendo estas palavras, e por toda força espiritual e afetiva que emana durante minha trajetória.

À minha Mame'tu Kavunjenan e irmãos de Santo da Inzo Ngunzu ia Mukulundu Kavungo, por fomentarem a valorização da educação e do conhecimento como chave de transformação, além do apoio espiritual e afetivo.

## **Resumo**

Campos, Carlos Eduardo Paschoal; Aucar, Bruna Sant'ana. **O Lugar do audiovisual na sala de aula – Mediações possíveis no contexto educacional do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2025. 133p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa busca compreender o lugar ocupado pelo audiovisual no contexto contemporâneo da educação pública do Rio de Janeiro, a fim de entender as mediações feitas entre alunos e professores, e as mudanças no cenário da reforma do Novo Ensino Médio, realizada em 2022. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e interdisciplinar, que utilizou diferentes estratégias metodológicas, como oficinas audiovisuais, entrevistas e observação participante em um trabalho de campo realizado com uma turma de Ensino Médio de um Colégio Estadual, localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Além da parte empírica, o trabalho compreendeu a cultura visual a partir do pensamento de Jonathan Crary, Ben Singer e Muniz Sodré em consonância com a perspectiva crítica de Michel Foucault, Paulo Freire e Marília Franco. O intuito foi perceber a potência das ferramentas audiovisuais como instrumentos de leitura e expressão do mundo social, que tanto podem servir de subsídios aos processos de ensino tradicionais quanto indicar a pluralidade de escrituras que atravessam a construção da cidadania. Neste sentido, observamos que o audiovisual se torna um instrumento de disputa pela atenção do aluno, revelando-se como o desafio para a escola nos tempos atuais. Paulatinamente, também se evidenciou como uma ferramenta potente para a organização de atividades e construção e expressão de subjetividades.

## **Palavras-chaves:**

Comunicação; Audiovisual; Educação; Escola Pública; Brasil

## **Abstract**

Campos, Carlos Eduardo Paschoal; Aucar, Bruna Sant'ana. **The Role of Audiovisual Media in the Classroom – Possible Mediations in the Educational Context of Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2025. 133p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research seeks to understand the role occupied by audiovisual media in the contemporary context of public education in Rio de Janeiro, focusing on the mediations established between students and teachers, as well as the changes brought about by the 2022 reform of the New High School curriculum. It is a qualitative and interdisciplinary study that employed diverse methodological strategies during fieldwork conducted with a high school class at a state school located in the South Zone of Rio de Janeiro. In addition to the empirical component, the research draws on visual culture through the perspectives of Jonathan Crary, Ben Singer, and Muniz Sodré, in dialogue with the critical frameworks of Michel Foucault, Paulo Freire, and Marília Franco. The aim is to understand the potential of audiovisual tools as instruments for reading and expressing the social world, which can both support traditional teaching processes and point to the plurality of narratives that shape citizenship. In this sense, the audiovisual emerges as a key element in the dispute for students' attention, representing one of the major challenges faced by schools today. At the same time, it gradually reveals itself as a powerful tool for organizing activities and constructing and expressing subjectivities.

## **Keywords:**

Communication; Audiovisual; Education; Public School; Brazil.



## Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – Fluxo global da cultural visual e circulação de imagens no contexto brasileiro .....	18
CAPÍTULO 2: Observação participante, entrevistas e eventos escolares – O audiovisual em jornada pelo universo educacional .....	35
2.1 – Colégio Estadual André Maurois: complexidades iniciais e os desafios do Novo Ensino Médio.....	42
2.2 – Observação participante: oficinas audiovisuais e aulas regulares .....	45
2.3 – Entrevistas com a equipe escolar e alunos.....	62
2.4 – Eventos escolares.....	86
CAPÍTULO 3 – Celular, vida cotidiana e sala de aula – O consumo de imagens em disputa.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	121
BIBLIOGRAFIA .....	129

## Lista de figuras

Figura 1 - Primeiro dia de oficina. Turma reunida na biblioteca do Colégio Estadual André Maurois. ....	47
Figura 2 - Professora Bruna Aucar, coordenadora do LACON, apresentando a proposta das oficinas. ....	48
Figura 3: Aluno de graduação do curso de Estudos de Mídia da PUC-Rio ministrando aula de fotografia. ....	52
Figura 4: Momento teórico da oficina de audiovisual. ....	54
Figura 5: Aluna testando equipamentos durante a oficina audiovisual. ....	54
Figura 6: Alunos do Colégio Estadual André Maurois durante aula no estúdio de TV da PUC-Rio. ....	56
Figura 7: Alunas do Colégio Estadual André Maurois simulando um telejornal no estúdio de TV da PUC-Rio ....	57
Figura 8: Exibição do filme "Trocando de Pele" no Colégio Estadual André Maurois. ....	87
Figura 9: Debate entre o criador da obra e a plateia. ....	88
Figura 10: Willy Johny em conversa com alunos após a exibição do filme. ....	89
Figura 11: Maquete da turma com a qual trabalhamos. ....	92
Figura 12: Maquete construída a partir da interação com inteligência artificial. ....	93
Figura 13: Turma de Ensino Médio apresentando trabalho na Feira de Ciências. ....	95
Figura 14: Apresentação de dança no Festival Ubuntu. ....	96
Figura 15: Filme estudantil exibido no Festival Ubuntu. ....	98
Figura 16: Alunos do 3º ano do Ensino Médio discursando após a exibição do filme. ....	99
Figura 17: Professores, alunos e coordenação reunidos após as apresentações. ....	100
Figura 18: Apresentação de Maculelê do Grupo Senzala. ....	101

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender o lugar do audiovisual no contexto escolar, entendendo que a escola é espaço central na constituição do sujeito moderno, uma vez que os alunos permanecem nela desde a infância até a maturidade inicial e, através das relações de poder ali estabelecidas, concebem o mundo (Foucault, 1999).

A pesquisa nasceu a partir da experiência vivida em um projeto de pesquisa e extensão do Departamento de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e como metodologia utilizamos a observação participante segundo Russel (1988), que consiste em lançar notas de campo e entrevistas, inserindo-se na rede e convivendo com os atores mapeados, fazendo as descrições e análises da cultura nativa, mas também deixando impressas as sensações do etnógrafo. Neste sentido, foram realizadas oficinas de audiovisual, entrevistas e o acompanhamento de aulas do currículo básico no Colégio Estadual André Maurois (CEAM), localizado no bairro da Gávea, região da Zona Sul do Rio de Janeiro, junto a uma turma do 3º ano do Ensino Médio e seus professores. A imersão foi realizada em um período de um ano e meio, entre novembro de 2023 e julho de 2025.

Partimos da hipótese de que o audiovisual possui uma linguagem própria, se configurando como um espaço de resistência social e criação, para além da produção comercial (Guedes, 2022). Com isso, este trabalho pretende mostrar a primazia da imagem e seus aspectos, sobretudo no que tange o audiovisual na contemporaneidade. Neste sentido, destaca-se as complexidades da vida moderna a partir dos dispositivos ópticos. O objetivo é compreender como as oficinas audiovisuais impactaram a sala de aula, e como o audiovisual passou a ser compreendido a partir do contato com o grupo de pesquisa e com os alunos da graduação.

Como objetivos secundários, a pesquisa pretende compreender como professores e alunos se apropriam do audiovisual em seu cotidiano escolar, e entender as mediações que surgem a partir das relações com as imagens e as

ferramentas disponíveis. Mas antes, é forçoso explicar o contexto de entrada do grupo de pesquisa na escola onde este trabalho se desenvolveu.

A partir de 2023, o Governo Federal instituiu uma nova diretriz nacional para os cursos de graduação do Brasil. A Resolução n.º 7/2018 (Brasil, 2018) determina uma carga horária mínima de 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. Alicerçado por essa medida, o Laboratório de Audiovisual e Consumo (LACON) – grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Comunicação da PUC-Rio, sob a coordenação da professora Bruna Aucar (Narrativas & Consumo, 2025) – desenvolve oficinas audiovisuais para escolas públicas, sendo um projeto contemplado com a bolsa do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado 2022, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Desde a sua fundação, em 2022, o LACON se dedica a investigações teóricas e práticas sobre narrativas audiovisuais, plataformas digitais e condições de espetatorialidade com alunos de graduação, pós-graduação e profissionais de mercado. O centro de estudos promove a articulação entre pesquisa, formação crítica e compromisso social. Alinhado à Resolução n.º 7/2018, do Ministério da Educação (MEC) – que estabelece diretrizes para a extensão universitária no Brasil – o grupo começou a estruturar oficinas de audiovisual que pudessem complementar o currículo escolar e incentivar o desenvolvimento de repertórios críticos e criativos sobre o ambiente midiático contemporâneo, para aplicar os conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico em benefício de comunidades externas, especialmente em territórios marcados por desigualdades. Desta forma, o

projeto tem como objetivo realizar uma devolutiva social, no intuito de ampliar o acesso à cultura audiovisual e o fomentando às práticas cidadãs.

Com o objetivo de integrar alunos da graduação, o LACON propôs a iniciativa aos estudantes da disciplina Mídias Locais, do curso de Estudos de Mídia, do Departamento de Comunicação Social da PUC-Rio. A professora, Alessandra Cruz, e sua turma, acolheram a proposta com entusiasmo, e passaram a colaborar ativamente na construção do projeto.

No 2º semestre de 2023, foi feito o primeiro contato com a direção do Colégio Estadual no qual o trabalho se desenvolveu. A instituição foi escolhida devido ao seu histórico rico em atividades extracurriculares, à sua participação ativa na sociedade e por fazer parte da comunidade do entorno da PUC-Rio, na Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro. A coordenação da escola aprovou prontamente a realização das oficinas, encorajando toda a equipe.

Em novembro de 2023, ocorreu a primeira atuação no Colégio. O objetivo era estreitar as relações com a direção e entender melhor o público com o qual seria desenvolvido o trabalho das oficinas. Na ocasião, a turma de graduação, supervisionada por pós-graduandos, produziu um “cine clube” para a exibição do filme *Trocando de Pele* (2023), do ex-aluno de Cinema da PUC-Rio, Willy Johny. O curta-metragem de ficção científica, totalmente gravado no *campus* da Universidade, conta a história de um aluno negro que, após ser coagido por colegas, se aventura em um experimento dermatológico para mudar a cor da sua pele. Trata-se de um produto audiovisual que aborda questões raciais e de violência de classes no ambiente acadêmico. A exibição da obra, seguida de uma roda de conversa, gerou um bom debate entre os alunos, o criador do filme e os professores presentes.

No ano de 2024, as oficinas começaram a ser efetivadas na escola. Já estava estabelecida a turma com a qual trabalharíamos, e o critério de escolha foi a aderência facilitada da professora responsável – que ministra a matéria de Linguagens – em abrigar o nosso trabalho em suas aulas. A turma com a qual desenvolveríamos as oficinas estava em seu último ano do Ensino Médio, e havia o clima de entusiasmo por parte do grupo de pesquisa e dos alunos da graduação da PUC-Rio. Mas, logo nos primeiros contatos, tanto com professores quanto com alunos da instituição pública, apareceram os primeiros desafios, que estavam relacionados à falta de recursos do Colégio, à sua infraestrutura e aos desafios educacionais provocados pela Reforma do Ensino Médio.

Aprovada em 2017, durante o governo do então Presidente da República, Michel Temer, a Lei n.º 13.415/2017 – que instituiu a Reforma do Ensino Médio –, consiste na implementação de um novo currículo base para todas as instituições educacionais de nível básico e médio. A matriz curricular passou a conter as disciplinas de Português, Matemática e Inglês como obrigatórias, com 1.000 horas anuais, e mais cinco áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional).

As cinco áreas de conhecimento destacadas compreendem uma grade flexível, organizada pelo próprio estudante, e teriam o objetivo de dar-lhe autonomia para decidir os rumos de sua educação (Silva, 2018). A reforma da educação suscitou uma série de debates e conflitos, o que gerou paralisia e baixa capacidade de ação (Lotta, 2021), colocando as políticas educacionais e o Estado no centro das polêmicas, em que estas envolviam questões como luta de classes e diferentes aspectos da vida social (Ferreti, 2018). A Lei também previu aumento gradual da carga horária para o Ensino Médio brasileiro, estabelecendo um total de 3.000 horas anuais mínimas ao longo dos três anos, sendo 1.800 horas destinadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 1.200 horas aos itinerários formativos (Chérolet, 2023).

Em 2024, o Ensino Médio passou por novas mudanças, que foram estabelecidas pela Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a), cujo objetivo era adaptar o currículo às necessidades do aluno e do mercado de trabalho. A nova Lei institui outra Política Nacional de Ensino Médio (PNEM), revogando parcialmente a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), e alterando os dispositivos centrais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), definindo novos marcos curriculares e de carga horária. Desse modo, ficou estabelecido que a formação geral básica deveria conter 2.400 horas anuais, enquanto os itinerários formativos apenas 600 horas anuais. As mudanças propostas em 2024 visavam aprimorar as normatividades anteriores, reafirmando a oferta das aulas presenciais e, principalmente, a regulamentação das tecnologias no ambiente escolar (Brasil, 2024b).

Desse modo, esta pesquisa entende que é urgente qualificar a formação escolar diante da hegemonia das narrativas digitais e do avanço das tecnologias de manipulação da informação.

Tomando como objeto de estudo os alunos advindos de diversos territórios – como a Rocinha, Parque da Cidade, Rio das Pedras e Muzema –, acompanhamos, em modo de observação participante, os encontros promovidos pelo LACON, que somaram oficinas quinzenais ao longo do 1º semestre de 2024 e do 1º semestre de 2025. Além disso, durante o mês de agosto de 2024, também presenciamos aulas semanais da disciplina de Linguagens do CEAM, período escolhido pela professora da turma. Ademais, fizemos entrevistas presenciais com três professores do Colégio – a professora de Linguagens, a professora de Filosofia e o professor de Matemática, que foram entrevistados em seus ambientes de trabalho. A coordenadora da escola também nos concedeu entrevista e, além dos profissionais, os alunos igualmente participaram de forma voluntária. No total, entrevistamos sete alunas.

A primeira entrevista fizemos de forma coletiva, com a participação de dois professores e duas alunas no mesmo ambiente. Esta configuração se deveu ao caráter imprevisível do contexto escolar em que conduzimos a pesquisa. Em função da evasão escolar, do desinteresse de muitos alunos por se tratar de uma disciplina eletiva – ou seja, na qual não haveria atribuição de nota – e das restrições na agenda dos professores, foi necessário que adotássemos estratégias flexíveis e aproveitássemos os momentos de disponibilidade e abertura dos participantes. Esta foi, portanto, a oportunidade possível para a realização da primeira entrevista.

Entretanto, a presença dos professores poderia influenciar as respostas das alunas, comprometendo sua espontaneidade. Por esta razão, optamos por conduzir as entrevistas seguintes apenas com os alunos, sem a presença de professores ou demais profissionais da instituição. Ficou acordado que a identidade dos participantes e da escola seria mantida em sigilo. Nenhum dos entrevistados recebeu qualquer tipo de compensação pela participação. Ao todo, realizamos seis entrevistas, com a participação de 11 pessoas.

Ainda participamos de três eventos considerados importantes para a dinâmica do Colégio, a fim de compreender melhor as interações do grupo e suas relações com o audiovisual fora da sala de aula. Os eventos elencados foram: a exibição do curta-metragem *Trocando de Pele*, primeira incursão do LACON em novembro de 2023, que ocorreu no auditório do Colégio; a Feira de Ciências, que ocorreu no 3º andar do prédio e mobilizou turmas dos três anos do Ensino Médio, em novembro de 2024; e o Festival Ubuntu, evento cultural que reverencia e

promove as contribuições negras na sociedade, realizado em novembro de 2024. Neste último evento, além da participação dos alunos e professores, houve apresentações e contribuições de grupos culturais convidados pela instituição.

Toda parte prática desta pesquisa é calcada em um aporte teórico, cujo eixo principal consiste em reflexões que evidenciam a preponderância da cultura visual no mundo contemporâneo (Crary, 2007; Singer, 2004; Sodré, 1999). Para compreender a organização social e os mecanismos de controle, tais como os aplicados pela instituição escolar, estudamos as obras de Foucault (1999) e Paulo Freire (1981), além de artigos acadêmicos e materiais da imprensa que embasam este trabalho.

Nesse sentido, o primeiro capítulo compreende a parte teórica, que aborda a questão da cultura visual, traçando seu contexto histórico enquanto permeia a ascensão dos meios de comunicação desde o século XIX. Por meio da literatura trazida neste capítulo inicial, verificamos a relação intrínseca do audiovisual com a tecnologia, tanto no campo do cinema quanto da televisão. Neste caso, não pretendemos apontar uma possível evolução dos meios, ou do audiovisual, mas sim enfatizar que as imagens devem ser compreendidas de acordo com seu contexto histórico, e a partir das dinâmicas sociais envolvidas (Crary, 2007). O que verificamos é que a elevação do sentido da visão como aspecto/valor central da sociedade ocidental e moderna é o que orienta as mediações com as tecnologias e com a produção e propagação de imagens (Sodré, 1999).

O segundo capítulo dispõe de quatro subitem, e se ocupa em compreender a escola enquanto instituição formadora de subjetividades (Foucault, 1999). Portanto, há uma breve revisão bibliográfica que versa com o campo da filosofia e da educação, no intuito de analisar diferentes prismas e possibilidades da escola enquanto instituição, além de se verificar sua relação com o audiovisual como ferramenta pedagógica. A partir do primeiro subitem, adentramos na parte empírica da pesquisa, sendo este um trecho introdutório mais bem detalhado a respeito do começo da investigação e do início das relações com o CEAM. O segundo subitem corresponde à observação participante nas oficinas audiovisuais e nas aulas regulares mencionadas. As entrevistas com alunos e professores estão dispostas no terceiro subitem, e por fim o quarto subitem contém a observação participante nos eventos do Colégio.



No terceiro capítulo, retomamos alguns trechos de entrevistas que serão analisados a partir do aporte teórico, para entender como a interação proposta pelas oficinas audiovisuais impactou aquele ambiente, e como o audiovisual foi compreendido através do contato com o grupo de pesquisa. Este capítulo é dedicado à análise dos fenômenos, contendo questões não previstas no momento inicial da pesquisa, ao passo que busca responder aos questionamentos iniciais do trabalho.

Nas considerações finais, a pesquisa reflete sobre o estudo e a implementação do audiovisual em sala de aula, entendendo que este é um tema importante quando se trata da sociabilidade e da construção de subjetividades.

## **CAPÍTULO 1 – Audiovisual: a cultura da imagem e seus desdobramentos no Brasil.**

Jhonatan Crary (2007, p. 17) localiza o início da modernidade como um período que inaugura um “paradigma de observação”, a partir do aparecimento de dispositivos técnicos que privilegiam o campo da visão. Para ilustrar o nascimento de um sujeito observador, o autor se utiliza do modelo da câmara escura, aparelho óptico fundamental para a invenção da fotografia, que consistia em uma caixa com uma pequena abertura por onde a luz passava e projetava uma imagem invertida. Para o autor, o observador renascentista, assim como a câmara escura, dependia de um processo de individualização, revelando um sujeito interiorizado, capaz de observar o mundo de fora dele com a ajuda de dispositivos técnicos. Tal pensamento se desdobraria, segundo Crary (2007), em diversas investigações científicas, que procuram refletir sobre a importância da visão nos modelos de entretenimento e nas artes do período (Machado, 2002).

É possível dizer que o advento da modernidade, e mais intensamente na virada do século XIX para o século XX, representa esse novo momento no que tange aos modelos de visão e produção do conhecimento (Leal, 2012). Para melhor compreender essa transformação, é preciso se ater ao sujeito observador, que é aquele que vê em um determinado conjunto de possibilidades, estando – este mesmo sujeito observador – inscrito em um sistema de convenções e restrições, ou seja, as práticas sociais são um vetor e expressão deste processo (Crary, 2007).

É possível entender o final do século XIX como um momento rico, no que se refere ao campo da experimentação das imagens. Diversos inventores se esforçaram em mostrar as descobertas de suas pesquisas, aperfeiçoando técnicas fotográficas e abrindo caminho para a busca de projeção de imagens em movimento, culminando na invenção do celuloide (o primeiro suporte fotográfico flexível, que permitia a passagem por câmeras e projetores) e na construção de máquinas de projeção com técnicas mais elaboradas. Neste contexto, misturado aos espetáculos populares, lanternas mágicas e outras formas culturais, nascia o cinema, aproximadamente em 1885, ainda sem códigos estabelecidos, como é hoje (Costa, 2006).

Já no século XX, é possível afirmar que o cinema inaugura uma era de predominância das imagens. Até o ano de 1915, este dispositivo sofrerá constantes transformações em sua forma de produção, distribuição e exibição, até adquirir convenções cinematográficas como as de hoje. É importante ressaltar que o surgimento do cinema não foi algo repentino ou exclusivo de um único lugar, mas sim uma confluência de circunstâncias técnicas, e por este motivo torna-se difícil definir um descobridor (Costa, 2006).

O advento da modernidade também inaugura uma série de transformações sociais que serão fundamentais para o processo de aprimoramento do campo das experimentações imagéticas, sobretudo no que diz respeito ao cinema. A crescente cultura de consumo, a industrialização, a urbanização e o crescimento populacional são fenômenos sociais que demandaram o desenvolvimento de novas tecnologias, meios de transporte e de comunicação (Singer, 2004).

Por meio de uma abordagem tradicionalista, é possível dizer que este cinema da virada do século XIX para o século XX está em seu modo “infantil” (Costa, 1995, p. 50), em que se verificam práticas muito incipientes que impedem o observador atual de identificar o que chamamos de “narrativas”, uma vez que as cenas são montadas de modo descontínuo, as pessoas não são filmadas de perto e a câmera é fixa. Trata-se de uma visão um tanto determinista da linguagem cinematográfica, em que ocorre uma espécie de desenvolvimento progressivo. Contrapondo tal visão, a nova historiografia do cinema aponta para o contexto no qual esta arte emerge, ou seja, o processo de transformação do cinema é atravessado por uma série de traços culturais da virada do século, como novas formas de percepção introduzidas pelo advento da vida moderna nas cidades (Costa, 1995).

Essa perspectiva historiográfica do cinema, surgida no final dos anos 1970 e estudada por Costa (1995), servirá como aporte reflexivo desta dissertação, com o intuito de compreendermos o contexto das primeiras imagens em movimento e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo até a atualidade, no que tange à produção e à exibição de imagens e as relações que, a partir delas, se desenvolvem.

É possível verificarmos que os filmes deste primeiro momento do cinema estavam pouco preocupados em desenvolver um enredo ou expressar ideias. O intuito era exibir a máquina e suas potencialidades, assim como o movimento das coisas e o processo de “ludibriar” os olhos. Enquanto alguns filmes exibiam desfiles cívicos ou a vida cotidiana das cidades, outros reproduziam cenas feitas em estúdio,

com dançarinas e números circenses. Tais exhibições possuíam um caráter de diversão popular, e não eram tidos como grandes apresentações artísticas. Os filmes estavam presentes em lugares públicos, como feiras e praças, contando com a exibição em espetáculos de variedades (Costa, 1995).

A primeira década do século XX marca o surgimento dos longas metragens. O processo de industrialização cinematográfica ainda estava distante, mas é neste período que os realizadores percebem a necessidade de esticar a duração da obra para se justificar o valor dos ingressos, tornando a atividade mais lucrativa. A partir disso, diversos recursos foram utilizados, como as cartelas e os diálogos nelas inseridos, que foram fundamentais para o aprimoramento psicológico das personagens. Outro recurso bastante utilizado era o plano (trecho de filme rodado ininterruptamente) e o contraplano, colocando o público em seu campo de visão. Os enquadramentos foram se modificando com o intuito de aprofundar as complexidades da obra (Ballerini, 2020).

Se o período de 1885 a 1915, conhecido como “primeiro cinema”, foi marcado pela corrida entre inventores, artistas e empresários, em torno deste novo meio de comunicação e entretenimento, o período seguinte é marcado pela estabilização do cinema como arte autossustentável, onde os Estados Unidos, especificamente Hollywood, insere a sétima arte em seu modelo cultural massivo. Tal feito começa em 1909, quando produtores americanos visavam aumentar seu poder econômico e competir com mais força frente aos filmes europeus, propondo a regulamentação da distribuição e exibição de filmes, criando a *Motion Picture Patents Company* (MPPC) (Ballerini, 2020).

De um lado, empresários do mercado cinematográfico atravessavam muitos embates políticos e econômicos para firmar sua estrutura industrial. De outro, havia cineastas interessados em experimentar códigos e técnicas, muitos já existentes, que em composição viriam a se tornar o que hoje é entendido como a linguagem clássica do cinema. Um dos maiores expoentes do período é David Llewelyn Wark Griffith (D. W. Griffith), responsável pelo filme *O Nascimento de uma Nação* (1915), que deu impulso técnico, estético e narrativo para o cinema dos Estados Unidos (Ballerini, 2020).

A obra de Griffith tem como pano de fundo a Guerra Civil Americana, e gira em torno das famílias Stonewall e Cameron, que representam o Norte abolicionista e o Sul escravista, respectivamente. Os protagonistas são amigos de

longa data, mas são obrigados a se enfrentarem em batalhas sangrentas em decorrência de suas disputas ideológicas, o que culmina na vitória dos estados do Norte. É preciso destacar que o filme de Griffith entra de forma controversa para a história do cinema, uma vez que a narrativa possui uma perspectiva escravista, sendo utilizado pela própria Ku Klux Klan (KKK)<sup>1</sup> para angariar membros. É preciso enfatizar que a obra é baseada no romance *The Clansman* (1905), de Thomas Dixon Jr, ex-reverendo batista da Carolina do Norte, que tentou fazer um retrato da organização (UOL Notícias, 2017).

Para os nostálgicos rebeldes do Sul, os klanistas adquiriram logo o status de heróis e o retorno à atividade política aconteceriam inesperadamente após o lançamento do filme baseado no romance de Thomas Dixon: “O nascimento de uma nação” de D. W. Griffith em 1915, que teve certo apoio do então presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson (SALDANHAS, 2013, p. 248).

Embora muitos teóricos reivindiquem Griffith como criador da linguagem hollywoodiana, o que se sabe é que, de 1906 até 1918, as inovações de *O nascimento de uma nação* – tais como técnicas de continuidade, iluminação, planos fechados, montagem e o modo de enquadramento – já existiam em outras obras (Ballerini, 2020).

Outro fator de grande impacto no cinema, que ajudou essa arte a se consolidar, foi a chegada do som. Em 1927, a Warner Bros. lançou o primeiro filme parcialmente sonoro da história, intitulado *O cantor de Jazz*, cuja captação se dava em um disco de vinil, e tal sistema foi chamado de “Vitaphone”. Quando os autofalantes começaram a ser instalados nas salas de cinema, as vendas de ingresso cresceram em relação aos anos anteriores, representando forte aderência do público com tal inovação. A presença do som nas obras trouxe grandes desafios para as produções, que passaram a operar com mais câmeras e a depender de estúdios de filmagens, até que a técnica fosse melhor desenvolvida futuramente (Ballerini, 2020).

Existem dois fatores de suma importância para a consolidação da indústria cinematográfica dos Estados Unidos como potência mundial, pelo menos até o fim

---

<sup>1</sup> Sociedade secreta terrorista e racista, criada ao final da Guerra de Secessão nos Estados Unidos da América (Saldanhas, 2013).

da década de 1940: o *Studio System* e o *Star System*. De acordo com o primeiro modo de operação, o *Studio* era a organização que de fato “mandava” nos filmes, estabelecendo uma cadeia de produção liderada pela figura dos produtores. O modelo estaria em oposição à lógica dos filmes de autor, estilo muito comum no cinema francês, onde o “dono” do filme é o autor-diretor. Enquanto isso, o *Star System* ficava responsável por fabricar estrelas, celebridades, com as quais o público se identificava. Os estúdios hollywoodianos, em sua maioria, mantinham contratos fixos e longos com atores, que ficavam mundialmente conhecidos e, muitas vezes, as obras eram pensadas a partir destas personalidades (Ballerini, 2020).

Mais do que mudanças tecnológicas, demográficas e econômicas, a modernidade, junto à expansão e saturação do capitalismo, provocou modificações profundas nas experiências e práticas sociais (Singer, 2004). Visto isso, é possível dizer que as experimentações relacionadas à imagem em movimento não ocorriam apenas no campo do cinema. Ainda no século XIX, cientistas se dedicavam a encontrar possibilidades de transmissão de imagens à distância, como é o caso do alemão Paul Nipkow, que em 1884 patenteou uma proposta de transmissão de imagens à distância. Esta empreitada lhe rendeu o crédito de fundador da técnica da televisão. O estudioso produziu um disco com pequenas perfurações que, ao girar em alta velocidade, projetava à grandes distâncias a imagem de uma pequena cruz. Tudo isso graças à descoberta de que o selênio possuía a propriedade de transformar energia luminosa em energia elétrica. O feito foi comprovado em 1873 pelo irlandês Willoughby Smith. Ainda no século XIX, os estudos de Smith são ampliados e se inventa a célula fotoelétrica (Abreu e Silva, 2012).

Constantin Perskyi, apresentou, em 1900, ao Congresso Internacional de Eletricidade de Paris uma tese que descrevia o funcionamento de um equipamento com base nas propriedades fotocondutoras do selênio, transmitindo imagens à distância. O título daquele trabalho era “Televisão”, palavra que criou a partir da reunião de dois termos: 1) tele, que pode ser traduzido do grego por longe, e 2) videre, que em latim significa visão (Abreu e Silva, 2012, p. 2).

Assim como o cinema, a televisão não teve um único descobridor, mas é o resultado de múltiplas experimentações e contribuições ao longo da transição do

século XIX para o século XX. É neste sentido que, em 1923, o engenheiro russo, Vladimir Kosma Zworykin, desenvolve um dispositivo de TV inteiramente eletrônico, lhe rendendo a primeira patente deste tipo de aparelho, e dois anos depois, em 1925, o escocês John Baird realiza a primeira transmissão à distância de imagens em movimento com um sistema próprio (Missika e Wolton, 2012).

O período de 1920 a 1939 é de grande transformação para o campo televisivo, em que as técnicas que envolvem o novo meio de comunicação são aprimoradas e empresas do ramo são estabelecidas e consolidadas, como é o caso da *British Broadcasting Corporation* (BBC), fundada em 1922, e realizadora da primeira transmissão no mundo com imagem composta por 240 linhas, considerada de alta definição para os padrões técnicos (Abreu e Silva, 2012).

O início da Segunda Grande Guerra, em 1939, impactou a televisão, assim como o cinema. Os conflitos ocorreram, em sua maioria, em território europeu, interrompendo as programações televisivas, que naquele período tinham como característica o *Ao Vivo*, funcionando de modo similar ao rádio, com pequenos intervalos. Eram comuns, antes das batalhas bélicas, as transmissões de discursos e eventos importantes, como as Olimpíadas. As transmissões só retornaram ao final da Guerra, em 1945, e, em decorrência deste fato, empresas norte-americanas foram capazes de melhor desenvolver a nova mídia em seu país, tornando-se referência mundial (Abreu e Silva, 2012).

Os conflitos relacionados às Grandes Guerras Mundiais, a expansão do capitalismo e a crescente cultura de consumo provocaram não só redefinições demográficas, mas também o avanço para a cultura da imagem, que fica explícito no interesse pelo desenvolvimento no campo do cinema e da televisão e sua consolidação como indústria cultural. Este ambiente moderno é marcado pelo hiperestímulo, pela urbanização crescente e pela presença massiva dos meios de comunicação (Singer, 2004). A cultura da imagem não só acompanhou tais transformações, como ganhou centralidade na dinâmica social (Crary, 2007). Durante a Segunda Guerra Mundial, Hollywood ainda vivia seu período áureo, enquanto a TV americana se especializava ainda mais. O fim dos conflitos marca a retomada dos trabalhos nos estúdios europeus de cinema, assim como nas empresas de televisão, tanto na instância técnica como na artística (Ballerini, 2020).

O cinema, por exemplo, desenvolveria movimentos importantes como o neorrealismo italiano, que rompia com uma espécie de positivismo característico

do cinema clássico, assim como os *clichês* muito utilizados pelo cinema americano. Trata-se de um movimento artístico cinematográfico preocupado em capturar a “verdade”, mesmo no campo da ficção. O neorrealismo rompe com os padrões estéticos e as narrativas clássicas até então vigentes, complexificando as personagens – que fogem do maniqueísmo – e propondo filmagens em locais reais, à revelia dos estúdios. As imagens, neste movimento artístico, não têm apenas a função da história (que deve se fechar em si mesma), pelo contrário, insinuam novos sentidos para a narrativa (Guéron, 2013).

Não se trata do neorrealismo voluntariamente “descrever” da maneira clássica de se estruturar um filme. Trata-se de uma abertura, de uma quebra e de um esgotamento de possibilidades de sentidos, que está tanto nos filmes, quanto no próprio sentido da história da Europa na maneira como ela acontece na Itália. É a Itália que, segundo Deleuze, não se encaixa em nenhum sentido fechado, em nenhum clichê de guerra que julga, enquadra, racionaliza e justifica cada acontecimento da História (GUÉRON, 2013, p. 3).

Outro movimento importante no decorrer deste período, que muitos teóricos chamam de “cinema moderno”, é a *Nouvelle Vague*, caracterizada pela estética do fragmento, funcionando como uma espécie de laboratório artístico da imagem em movimento. Esta escola artística, nascida na França no decorrer da década de 1960, incorpora o acaso e a polifonia às suas narrativas, assim como formas atribuídas ao documentário, à literatura e às outras artes visuais (Manevy, 2006).

Incorporando estilos e posturas da pop art ao teatro épico, da colagem ao ensaio, dos quadrinhos a Balzac, Marx e Manet, a *Nouvelle Vague* acabou por sintetizar uma original incorporação crítica da cultura material e imaterial ao redor, da cultura atual e dos museus (MANEVY, 2006, p. 222).

A *Nouvelle Vague* expressava, através de seus filmes, as vivências dos jovens enlutados, que foram formados a partir da Segunda Guerra e cresceram com a Guerra Fria, e protagonistas da sociedade de consumo. Este movimento, que modificou a forma de se fazer e pensar o cinema, trazia em suas imagens as



frustrações e expectativas de uma geração massificada, hiperestimulada por imagens publicitárias, assim como por imagens televisivas (Manevy, 2006).

Certamente, outros movimentos ocorreram no campo do cinema ao longo do século XX, porém não é o objetivo deste trabalho destrinchar cada um deles. Aludir ao neorrealismo italiano e à *Nouvelle Vague* sugere como o campo das imagens, sobretudo as imagens em movimento, não é definido apenas pelo aparato técnico. Pelo contrário, como demonstra Crary (2007), a sociedade moderna se mostra cada vez mais como instrumentalizadora de seu olhar, pondo-o no centro de importância dos sentidos, e ao fazer isso, solidifica ainda mais a cultura da imagem dentro da sociedade de consumo (Sodré 1999).

Assim como o cinema, a TV também passa por um processo de aprimoramento no que tange à produção, à captação e à transmissão das imagens em movimento. É o caso do videoteipe, que consiste em um gravador de imagens que se utiliza de fitas magnéticas de uma ou duas polegadas armazenadas em carretéis de plástico. Esta tecnologia surge no final da década de 1950, e com isso os programas televisivos já não precisavam estar exclusivamente nos estúdios, e dessa maneira se abriu a possibilidade para novas formas de captar imagens (Abreu e Silva, 2012).

Transmitir jogos, passeios na cidade e no campo ou na praia, mostrar tendências da moda para a mulher que está em casa e já adquiriu os eletrodomésticos que lhe facilitam a vida, é garantir a audiência. É garantir os patrocinadores da publicidade, que financiam os programas da TV (ABREU e Silva, 2012, p. 4 e 5).

Abreu (2012) ainda afirma que a televisão começa a concentrar, especialmente neste período de meados do século XX, a atenção da audiência, produzindo a sensação de verdade e criando tendências de consumo. A década de 1960 marca ainda outro fato importante no que se refere à cultura da imagem: o lançamento do satélite Telstar, em 1962. Foi o primeiro satélite de transmissão ponto a ponto. Futuramente, na mesma década, outros satélites seriam lançados, possibilitando a comunicação intercontinental. Começa-se, então, a se falar em *sociedade global*, onde as imagens circulam mais livremente entre os territórios do Globo (Missika e Wolton, 2012).

Por essa altura já três satélites geoestacionários faziam a cobertura da totalidade do planeta. Mas os anos 60 não foram apenas o início da "era dos satélites": é um período em que pouco a pouco se vai tomando consciência das potencialidades econômicas, mas também culturais, sociais e políticas, de um meio agora transformado num fenómeno verdadeiramente universal. Era a altura em que intelectuais como Marcuse viam na televisão "o símbolo da sociedade de massa" (Missika e Wolton, 2012, p. 4).

Já na década de 1970, a chegada das cores ao mundo televisivo intensificou o deslumbramento do público. Tal feito modificaria o modo de produção desta mídia, uma vez que trazia nova dinâmica ao trabalho dos atores, no desenho de iluminação, na confecção dos cenários e figurinos. A chegada das cores trouxe vida e mais realidade à televisão (Abreu e Silva, 2012).

Outro fator de grande impacto para a cultura da imagem foi a criação da internet, em 1940, a partir do projeto *Advanced Research Projects Agency Network* (Arpanet). O intuito era construir uma comunicação resistente a falhas ou a interferência local, se utilizando de computadores conectados. A internet tem sua difusão em meios corporativos e no público consumidor no final da década de 1960. O projeto inicial, financiado pelo governo dos Estados Unidos, tinha cunho bélico, mas com o seu aprimoramento, foi possível utilizá-lo para a transmissão de imagens, sons e diversos tipos de mensagens (Santos, 2013).

Nas décadas posteriores, a difusão da internet representou uma revolução no sentido de esta nova mídia ser um núcleo base de outras transformações tecnológicas, econômicas e sociais (Mendes, 2006). Neste sentido, é possível deduzir que havia impactos significativos no campo da circulação das imagens em movimento.

O surgimento e a evolução de novas possibilidades tecnológicas são sempre acompanhados de um processo de adaptação aos meios em si e ao uso que se faz dos mesmos, ocorrendo muitas vezes a apropriação da linguagem, do estilo e de características de uma mídia por outra (Thurler, 2005, p. 1).

Para o campo das imagens em movimento, a internet possibilitou uma grande transformação. Nas décadas finais do século XX surgia a TV digital, já como um exemplo de adaptação e confluência de mídias. A interatividade, a alta

qualidade das imagens e do som, e o aumento da oferta dos programas televisivos são características que marcam esse momento da cultura das imagens (Santos, 2013).

O processo de digitalização foi construído pelas indústrias do complexo eletroeletrônico, que passaram a ser vistas como força dinamizadora da economia, inventando e desenvolvendo produtos que abrem ou ampliam segmentos de mercado, criando novos padrões de comportamento socioculturais e de consumo (Santos, 2013, p. 41).

A informatização da televisão provocou uma ruptura em seus moldes clássicos, culminando em uma convergência midiática, através de múltiplos meios de comunicação. Desse modo, surge o que Santos (2013) denomina de “espectador-internauta”, que é aquele que não se contenta apenas com o conteúdo televisivo, mas, munido de todo aparato multimidiático, se informa e consome aquilo que lhe interessa também em outros espaços de comunicação.

O cinema também sofreu impactos significativos com o advento da internet, que possibilitou a criação de novas janelas de exibição, inclusive em campos informais. Se por um lado havia a democratização do acesso aos filmes, por outro a pirataria impactava negativamente produtores e exibidores formais. A ilegalidade da circulação de imagens também representa rupturas paradigmáticas para a indústria do cinema, uma vez que cria outro modo de experiência com o vídeo, fomentando um sistema paralelo de exibição, produzido pelos próprios consumidores (Meili, 2015).

Este cenário se intensifica ainda mais a partir dos anos 2000, quando surgem modelos eficientes de compressão de imagens. Outras mídias digitais também foram responsáveis pelo aumento das cópias domésticas, como CDs, DVDs e gravadores caseiros, bem como pela melhora da internet e pela convergência entre televisão e computador (Meili, 2015).

Como visto até este momento, há nas sociedades ocidentais a cultura da imagem, em que a visão é o sentido principal, como demonstra Crary (2007). Deste modo, a visão orienta uma série de experimentações no campo da imagem, desenvolvendo aparatos técnicos que “armam o olho”, expandindo suas

potencialidades ao passo que fomentam novas formas de experienciar o mundo (Sodré, 1999). A partir disso, é forçoso pensar no contexto específico do Brasil, ou seja, como tal cultura chega neste território, e como ela se desdobra em seu cenário econômico e social.

No que se refere ao Brasil, há de se dizer que o país está pouco presente nas histórias e enciclopédias de cinema mundial. Não significa que tais experimentações imagéticas não ocorreram aqui, pelo contrário. É sabido que, em 1896, apenas um ano depois da descoberta do cinematógrafo, houve, em São Paulo, uma exibição pública de imagens promovida pelos irmãos Lumière, e, logo em seguida, os irmãos Segreto filmariam as primeiras imagens realizadas em solo brasileiro (Salles, 2016). Ocorre que a história do cinema brasileiro é permeada de lacunas, de mortes e renascimentos, operando em uma espécie de ciclos, marcados por descontentamentos, deificações e desaparecimentos. Outro marco desta cinematografia é o caráter balbuciante, sempre confrontado com a indiferença nacional ou internacional. Acrescentamos a isto, o fato de que grande parte de seu acervo, especialmente o que corresponde ao início do século XX, está perdido (Desbois, 2016). Outro fator que pode explicar a fragilidade deste cinema se dá pelo recorte de classe. É possível dizer que, dada a sua relação com a tecnologia da época, houve certa restrição no que tange à produção e à exibição de tais imagens relegadas às classes altas e médias, ou seja, uma grande parcela da população brasileira ficaria excluída do consumo de tais imagens.

É possível dizer, mesmo assim, que o cinema brasileiro, desde as suas experimentações iniciais, se configura como a primeira forma audiovisual da nação. E se este cinema enfrentou dificuldades no começo do século XX, ainda enfrenta na contemporaneidade. A televisão, por sua vez, sucessora deste cinema, parece ter se estabelecido e se desenvolvido de maneira consolidada, aproximando-se das massas com o passar dos anos, estando presente na maioria dos lares e conquistando um lugar de importância nas camadas mais populares da sociedade.

A televisão chegou ao Brasil em 1950, e teve no rádio a sua maior influência, característica que demarca o diferencial da dinâmica brasileira. Outra questão a ser observada é que as emissoras estavam localizadas em áreas urbanas, e sua programação dialogava diretamente com essa população. Outro ponto de destaque, que contribuiu para a consolidação desta nova mídia, foi a aposta governamental através de concessões públicas. É importante compreender que os governos

ditatoriais e democráticos apostaram, e ainda apostam, na televisão como instrumento de comunicação com a população (Mattos, 2010). É possível dizer, ainda, que foi em torno deste veículo que se tornou possível disseminar às massas a ideia de uma nação forte, unida e soberana.

O Estado continua a exercer um forte controle sobre a indústria cultural brasileira, em parte devido à dependência dos veículos de massa em relação aos subsídios oficiais. Esta dependência cresce em importância quando se tem conhecimento de que o setor bancário nacional (a quem as empresas de comunicação recorrem para obter financiamentos, visando o funcionamento rotineiro ou planos de expansão) é conduzido ou diretamente supervisionado pelo governo, que é também quem continua determinando a política econômico-financeira do País através de decretos, medidas provisórias, portarias (Mattos, 2010, p. 5).

Desde o seu início no país, a televisão se consolidou como um modelo de negócios também dependente do suporte publicitário, assim como do modelo dinâmico desse setor. Assim, as emissoras avançaram cada vez mais na empreitada de atingir as massas, se comunicar com “o grande público”. Uma estratégia fundamental para o sucesso disso está na despolitização (implícita ou explícita) do discurso, assim como na simplificação das mensagens e das narrativas (Sodré, 2023).

É possível afirmar que a televisão representou, por muito tempo, e talvez ainda represente, no imaginário social, o acesso ao que há de mais moderno e democrático. É importante demarcar que, no contexto do Brasil, a TV foi, durante muitos anos, e talvez ainda seja, uma das principais fontes de informação e entretenimento da população (Santos e Luz, 2013).

Em 2023, 94,3% dos 78,3 milhões de domicílios particulares permanentes no Brasil possuíam televisão segundo pesquisa intitulada *O acesso à internet e a televisão e posse de celular para uso pessoal em 2023*, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024a). Mas cabe pensar que tipo de televisão a população está consumindo. A pesquisa aponta ainda que 88% dos domicílios com televisão no país recebiam o sinal da TV aberta, constituindo 65 milhões de moradias. A pesquisa aponta que houve uma queda em comparação ao

ano anterior, onde constava o dado de 65,5 milhões de domicílios com sinal de TV aberta, ou seja, 91% dos domicílios com televisão no país.

Ainda é preciso dizer que, dos domicílios com televisão no Brasil, em 2023, 42,2% possuíam acesso ao serviço pago de *streaming* de vídeo, representando 31,1 milhões de domicílios. A televisão por assinatura correspondia, naquele mesmo ano, a 25,2%, ou seja, 18,6 milhões de domicílios com TV no país. Também se faz forçoso dizer que o consumo da TV paga e/ou do *streaming* de vídeo não anula o consumo de TV aberta (IBGE, 2024b).

A partir desses dados, verifica-se a importância da televisão enquanto fenômeno comunicacional. Apesar de suas variações e diferentes formas de consumo, é possível afirmar que a TV ainda produz grande impacto na formação do imaginário social, por meio de representações, e na dinâmica da sociedade, através da política de linguagem, atuando na gestão da vida social através da sedução, motivação e persuasão (Sodré, 2023).

Nesse sentido, a televisão é eficaz em favorecer o modelo de sociedade capitalista e seu modo de produção, uma vez que possibilita novas alternativas ao capital quando valoriza os bens de consumo através da publicidade, além de entreter e instruir (Mattos, 2010). A sua eficácia pode ser demonstrada a partir de sua adaptação ao longo do tempo, convergindo para outras telas e aparelhos, criando um sistema complexo de comunicação em multiplataformas.

Ao passo que essa transformação ocorre, a sociedade é impactada, e impacta a televisão, como em uma espécie de retroalimentação. Se em sua fase inicial (1950 – 1960) a TV foi marcada pelo imprevisto e pela influência do rádio, onde havia carências tecnológicas, o crescimento da publicidade aliado à criação de redes nacionais, estabelecendo um modelo de negócio e financiamento mais sólido, configuraram a expansão e a consolidação da TV no Brasil (Mattos, 2010).

É importante enfatizar que a telenovela é o gênero mais influente da TV brasileira, desempenhando um papel crucial na formação da identidade nacional. Não por acaso, durante o período da ditadura militar, esse gênero foi utilizado como ferramenta ideológica para a transmissão de ideais nacionalistas. Observa-se que, por meio da telenovela, alguns modismos e comportamentos são popularizados, além de serem abordados temas sensíveis à sociedade, o que provoca debates públicos.

Outro gênero importante a ser destacado são os programas de auditório, que dialogavam com as classes mais populares, ampliando sua influência nesse setor. A cultura do espetáculo e o sensacionalismo empregado nas narrativas passaram a ser ferramentas relevantes da narrativa televisiva, acompanhando a modernização do jornalismo, que explorava cada vez mais o formato “ao vivo”, além do surgimento de novos formatos, como os *reality shows*.

Avançando ao longo do tempo e das transformações, a TV e sua indústria passam a investir cada vez mais em conteúdos multiplataformas, motivadas pela concorrência com a internet. A interatividade tornou-se uma premissa importante, que se sofisticou ao longo do tempo, até evoluir para uma convergência total, na qual a experiência televisiva se torna híbrida e complexa, mesclando diferentes plataformas e redes sociais (Mattos, 2010).

Sendo assim, é possível observar que a adaptação da TV aos novos tempos se expressa não só em seu modelo de negócios, mas, sobretudo, nas narrativas que produz e exhibe, demonstrando um profundo alinhamento com a sociedade a qual está inserida, reproduzindo sua forma de trabalho e reforçando estes valores sociais (Sodré, 2023).

Não é de se espantar que tanto esforço tenha alcançado eficácia e gerado proximidade com o “grande público”. Pode-se dizer, também, que um fator que estreitou ainda mais esta relação foi a chegada da internet e a transição da TV analógica para o digital, demarcando um caráter diferente do que se conhecia até então. A internet trouxe consigo uma linguagem própria, de caráter móvel, mutável e interativo; e, à medida que o acesso a essa nova mídia se estabeleceu, a televisão passou a se adaptar a essa nova realidade (Santos e Luz, 2013).

Logo no início da década de 1990, iniciaram-se as discussões a respeito da TV digital no Brasil, sendo essa mudança marcada por inúmeras disputas políticas. Estava em jogo a democratização da comunicação, com a participação efetiva da população por meio da interatividade digital e do acesso a serviços públicos, especialmente considerando que o aparelho de TV estava presente na maioria dos lares brasileiros, inclusive em regiões de difícil acesso.

Porém, é possível afirmar que a principal transformação efetivamente realizada foi a demanda das emissoras por uma melhoria na qualidade da imagem. O debate a respeito da inclusão, a ampliação do número de canais com programação menos homogênea e conteúdos representativos das diferentes populações do Brasil

foi sufocado, tendo chegado pouco ao “grande público”, consumidor de televisão. Assim, o debate passou a ser regido e implementado por objetivos técnicos (Maurício, 2012).

O impacto da internet também se deu no âmbito da recepção. Sua chegada modificou a forma de consumir o audiovisual, e se antes o conteúdo era estático, agora é possível escolher o momento de assistir, pausar, acelerar e interagir (Barbosa, 2014). Abriu-se, então, a possibilidade para o surgimento de plataformas de exibição, cujo acesso poderia ser pago ou gratuito, a exemplo na Netflix e do YouTube, respectivamente, cujo conteúdo tinha como referência tanto o cinema quanto a TV. Embora ainda não possua uma linguagem própria, prevalecendo o hibridismo estético, é possível notar, especialmente em plataformas como YouTube e redes sociais como Instagram e TikTok, a prevalência de vídeos curtos e a expansão das imagens caseiras (Barbosa, 2014).

É forçoso observar, especificamente no caso do Brasil, as mudanças socioculturais que se relacionam com o avanço da internet, o surgimento de novas tecnologias e a permanência delas na sociedade. É possível dizer que enquanto ferramenta de comunicação, a televisão é eficaz em atender às demandas da classe dominante brasileira, que objetiva construir um sentimento de unidade em torno dos signos da nação (Sodré, 2023).

O caso brasileiro é ainda mais específico porque, ao longo do tempo, a classe dominante se esforçou, por meio de inúmeros métodos, para construir uma sociedade aos moldes da Europa e, posteriormente, dos Estados Unidos da América. Paulatinamente, empenhou-se em apagar as contribuições estéticas, filosóficas e materiais dos povos originários e africanos (Nascimento, 2016). Dessa forma, podemos compreender que a televisão brasileira foi uma importante ferramenta, ao se popularizar entre as classes mais baixas, para a disseminação de um ideal social civilizatório ocidental-branco-europeu, enquanto negava a existência do racismo no cerne de sua dinâmica social, permeando as relações construídas (Gonzáles, 1983).

Apesar disso, há uma instância de coesão social, por meio da comunicação de massa e, especificamente, da televisão, que opera como fator de união, criando um sentimento de pertença coletiva, fomentando uma cultura comum e promovendo debates públicos. Essa mídia passa, então, a funcionar como intermediária entre os indivíduos e as instituições políticas e culturais. Também é possível compreender o público como parte ativa nesse processo de comunicação, interpretando, adaptando



e atribuindo sentido às mensagens televisivas a partir de suas experiências (WOLTON, 1990).

É possível entender a TV como a representação de um sistema que se pretende hegemônico e expansionista, apontando para a transnacionalidade, cuja crença é a de um desenvolvimento em via única para todos os cantos do país e para todo o globo. Contudo, ao observar as mediações da população, tanto em seu exercício de comunicação quanto em relação a esse próprio sistema e sua principal plataforma de informação, é possível notar que o modelo entra em crise quando a demanda por participação social ganha força em múltiplas instâncias de poder, e novas tecnologias são disponibilizadas nesse sentido (Barbero, 2004).

Tal modelo maciço, segundo Barbero (2004), toma novos contornos à medida que os usos sociais dessas novas tecnologias, de caráter transversal, se inscrevem no cotidiano. Essa dinâmica afeta o funcionamento da sociedade civil, criando uma rede eletrônica, um novo tecido que passa a suprir as velhas formas sociais. No que se refere ao Brasil, observamos um crescente questionamento aos modelos homogeneizantes e às referências europeias e norte-americanas. Movimentos negros, por exemplo, foram capazes de levar a luta antirracista a diferentes polos de discussão, tensionando o debate inclusive na televisão. Cresce, nesse sentido, a demanda por representatividade, pautando a construção de novas narrativas. Podemos deduzir que esse debate alcança múltiplas esferas sociais, incluindo a sala de aula, passando pelo questionamento de métodos e conteúdos ensinados.

No que tange ao audiovisual, termina a imposição de programações homogêneas, criando a sensação de mais controle por parte do espectador, que agora pode produzir sua própria grade de exibição a partir de seus gostos. Dessa maneira, observamos um público cada vez mais fragmentado, assim como a segmentação do consumo e a individualização da demanda nos bancos de dados. Essa dinâmica, frequentemente vista como um grande avanço proporcionado pela tecnologia, merece ser complexificada, pois possibilita um isolamento ainda maior, condicionado às possibilidades econômicas do consumidor, relegando a demanda de comunicação ao confinamento e reduzindo-a à mera venda de informação (Barbero, 2004).

É imperativo compreender que, para se ter acesso ao mundo das relações em que se insere o audiovisual, é preciso entender que o espectador é constituído por

ambiguidades, rupturas e conciliações em relação à homogeneidade, configurando-se muitas vezes por assimilações e pontos de fuga (Barbero, 2007). O olhar do observador é moldado segundo o tempo histórico e o contexto que constituem seu corpo e sua psique (Crary, 2007). Sendo assim, é cabível afirmar que tais fatores são constituintes da subjetividade do espectador atual, e podemos compreender, ainda, que o atrito de forças entre o velho modelo massivo e o novo modelo fragmentado se manifesta no campo de sua percepção, modificando sua relação com o audiovisual.

Como visto neste capítulo, a relação com o sentido da visão provocou uma série de transformações nas sociedades ocidentais, seja no campo simbólico, econômico e social, culminando em uma nova forma de percepção e compreensão do mundo (Singer, 2004). Ora, se Crary (2007) e Sodré (1999) estão certos ao afirmarem que a visão, e, por consequência, a cultura visual, são elementos centrais para a sociedade ocidental moderna, cabe refletir a inser o dessa cultura nas institui es que organizam essa mesma sociedade. O campo do audiovisual, objeto desta pesquisa, revela-se potencialmente fértil para a verifica o do pensamento desses dois autores, uma vez que as imagens em movimento despertam interesse e motivam intera es por meio de múltiplas m dias na contemporaneidade, especialmente no que tange ao consumo e   produ o de imagens (Santos e Luz, 2013).

Sendo assim, destrinchar as imagens produzidas e consumidas pela sociedade, em seu contexto, parece ser um caminho para a sua compreensão. Para complexificar a questão, cabe refletir na rela o entre tais imagens e o ambiente dedicado   forma o de cidadãos (Freire, 1981), considerando como se d  sua utiliza o como recurso pedagógico e se tal intera o reforça ou reflete criticamente o contexto social contemporâneo.

No capítulo seguinte, aprofundaremos o estudo a respeito da escola enquanto institui o fundamental para a forma o das subjetividades e a domestica o dos corpos (Foucault, 1999). Além disso, destrincharemos a rela o entre essa institui o e o audiovisual, bem como a parte empírica da pesquisa.

## **CAPÍTULO 2: Observação participante, entrevistas e eventos escolares – O audiovisual em jornada pelo universo educacional**

É a partir da obra de Foucault (1999), *Vigiar e Punir*, que se pretende refletir criticamente a respeito da instituição escolar neste trabalho. O autor aponta caminhos importantes a serem considerados ao se fazer tal análise, e que podem mapear a dinâmica das relações que ocorrem em sala de aula.

A modernidade traz consigo uma série de estratégias para o controle dos corpos, sendo, segundo o autor, a mais eficaz a de torná-los dóceis e úteis. Para isso, as instituições funcionam como aparato de execução desse projeto, responsáveis por sua eficácia, pois o corpo é compreendido como objeto e alvo de poder. Passa-se, então, a investir em seu aperfeiçoamento, bem como em sua submissão e utilização. Essas estratégias operam de forma contínua e sutil, sem o uso da força, dispensando relações custosas de violência, mas alcançando resultados equiparáveis.

Foucault (1999) aponta que, a partir dos séculos XVII e XVIII, a disciplina configura-se como uma forma geral de dominação. Trata-se de uma coerção ininterrupta, que permite o controle minucioso do corpo e de suas operações, impondo a relação utilidade-docilidade. Essa forma de dominação implica uma espécie de manipulação calculada de gestos e comportamentos, inserindo os corpos em uma dinâmica de poder capaz de esquadrihá-los, desarticulá-los e recompô-los.

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, que se repetem [...] entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (Foucault, 1999, p. 165).

Parece interessante, para ilustrar a perspectiva foucaultiana, observar o filme *O Fio da Memória*, de Eduardo Coutinho (1991) (Ciné Antiqua IV, 2021). Ao

investigar o imaginário popular a respeito do negro brasileiro, e como se configura a identidade cultural desta população, o cineasta traz, em dado trecho do longa-metragem, uma coleta de depoimentos em sala de aula. A dinâmica ocorre entre uma mulher branca, crianças negras uniformizadas e um livro de História. Nesta cena, fica evidente o seguinte fato: a instituição, representada pelo livro e pela professora, junto às crianças negras, enxerga a África como um conglomerado único e a partir da perspectiva da escravidão. Logo, é possível compreender, sob esta ótica, que tais pessoas eram vistas como força de trabalho, desprovidas de história, de subjetividade e de humanidade.

No contexto brasileiro, a escola também atuou como mecanismo de apagamento das contribuições africanas, submetendo corpos negros ao condicionamento de força de trabalho, enquanto lhes impunha referenciais filosóficos, estéticos e políticos de matriz branca-europeia. Tal processo visava submeter as populações negras não apenas ao controle físico, mas, sobretudo, ao controle mental, por meio da ideologia da branquitude (Nascimento, 2016).

Retornando a Foucault (1999), fica evidente que tais técnicas, apesar de sua sutileza, configuram o que se chama de “microfísica do poder”, e definem um modo de investimento político e detalhado do corpo. Para isso, é necessário que os regulamentos sejam minuciosos, funcionando a escola a partir de uma lógica econômica. Aqui podemos verificar a preocupação em formar jovens aptos para o ambiente universitário ou técnico, com o objetivo de uma melhor colocação no mercado de trabalho. O autor aponta que são dessas minúcias, e de todo esse detalhamento e dinâmica de poder, que surge o homem moderno, ou melhor, a sua noção a partir do humanismo moderno.

As minúcias do regulamento, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (Foucault, 1999, p. 167).

A distribuição dos indivíduos pelo espaço é um meio de procedimento da disciplina, separando um local fechado em si mesmo, heterogêneo a todos os outros. Na sala de aula, cada indivíduo estará em seu lugar, e em cada lugar haverá um indivíduo. É preciso evitar as distribuições por grupos, pôr em prática táticas que

coíbam a deserção, a vadiagem e a aglomeração, estabelecendo presenças e ausências, e medir as qualidades ou os méritos (Foucault, 1999). A partir desses procedimentos, como aponta o filósofo, a instituição passa a conhecer, dominar e utilizar.

É possível observar que enquanto a universidade constrói discursos científicos a respeito do mundo, a escola reivindica para si a autoridade de transmiti-los, sendo essas instâncias as únicas validadas pelas esferas de poder social. Enquanto prática discursiva, a ciência produzida por essas instâncias funciona de modo a excluir outros espaços de saber, colocando-se como mecanismo único de compreensão de mundo, baseada na escrita e na ordem linear (Da Silva, 2023).

Retomando o pensamento de Sodré (1999) acerca da cultura visual e da televisão brasileira – e incluindo, nesse escopo, o audiovisual que circula nas plataformas e redes sociais – observa-se também uma instância de domestica o voltada   utilidade e   assimila o do mundo capitalista. Nesse sentido, pode-se afirmar que, além da escola, o audiovisual atua como instância de aprendizado, mobilizando conteúdos distintos dos escolares, mas igualmente voltado   forma o de consumidores (Sodré, 2023).

A rela o entre a escola e o audiovisual  , muitas vezes, pouco amistosa, associando o audiovisual de massa – presente na televisão, nas redes sociais, nas plataformas e nos serviços de *streaming* – a um produto de baixo nível e de caráter alienante. Sendo assim, tende-se a consider -lo como um elemento capaz de desviar a aten o do aluno e compreender sua capacidade de aprendizado (Franco, 2004).

Outro desafio enfrentado   a dificuldade em reconhecer o jogo social que estrutura a dinâmica de poder – uma lógica profundamente enraizada nas elites brasileiras e sustentada por valores brancoc ntricos.   medida que o debate avança, exigindo novas estratégias e tecnologias de participa o, a estrutura de poder se reorganiza para preservar sua própria lógica de funcionamento. Assim, constrói-se a aparência de mudança ou progresso, quando, na verdade, tudo permanece essencialmente como está (Sodré, 2023).

Não se trata de supervalorizar as plataformas, a televisão e suas imagens, tampouco de construir a alegoria do audiovisual como o representante do avanço social.   necessário, porém, adotar parcim nia – sobretudo no caso brasileiro, em que o acesso   educa o foi historicamente negado a uma ampla parcela da popula o (Nascimento, 2016). Importa reconhecer o jogo de forças políticas que

distingue o consumo das massas daquele das elites – sejam estas intelectuais ou de outra natureza –, distinção que, no âmbito do audiovisual, torna-se particularmente evidente.

Esta é a premissa de que se deve partir a educação hoje: a realidade social e psicológica dos indivíduos está impregnada pelo consumo da comunicação audiovisual. A escola não precisa criá-la artificialmente [...] produzindo e trabalhando com os chamados audiovisuais educativos. O professor – ele também um consumidor audiovisual – deve buscar a compreensão da natureza dos processos de desenvolvimento da linguagem audiovisual. Esse conhecimento o capacitará como um espectador especializado [...]. As mídias audiovisuais [...] têm um papel fundamental como veículo e catalizadores para a construção de conhecimento (Franco, 2004, p. 35).

Pode-se afirmar que, desde as primeiras décadas do século XX, o cinema passou a ser, aos poucos, reconhecido como ferramenta pedagógica no Brasil, o que evidencia que essa relação não é recente. Em 1924, com a institucionalização do pensamento da Educação Nova – orientado pelo anseio em construir um país moderno e progressista –, o cinema foi concebido como sintoma e recurso de uma educação moderna. Apenas em 1936, no entanto, Getúlio Vargas criou uma comissão instaladora responsável pela fundação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), cuja atuação consistia na exibição, nas escolas, de filmes recreativos, com cobrança de ingresso, e de filmes educativos, exibidos gratuitamente em salas de aula. O instituto vigorou até 1966, e é considerado, segundo Marília Franco (2024, p. 27), “[...] a mais sólida experiência de cinema educativo no Brasil”.

Em seu trabalho, a autora aponta uma série de questionamentos a respeito da descontinuidade do trabalho do INCE, assim como o não aproveitamento de seus filmes e demais materiais por parte do aparelho educacional. Junto a isso, Franco (2004) convida à seguinte reflexão: é preciso se atentar ao contexto histórico, onde diversas forças sociais se levantam e interagem muitas vezes de modo conflituoso. O Instituto nasceu amparado pela política varguista, em uma sociedade dominada pelo elitismo e aristocratismo, e os reformadores da educação eram justamente os filhos da classe dominante.

Temos que reconhecer que a criação do INCE beneficiou-se desse delineamento da política brasileira. Interpreto o interesse em instalá-lo e supri-lo de recursos como uma forma de fortalecer o, ainda jovem, Ministério da Educação e Saúde Pública, contribuindo para dar-lhe uma feição moderna, progressista e democrática. Infelizmente, interpreto também, que a continuidade da existência do INCE, por trinta anos, deveu-se ao cumprimento muito discreto dos objetivos pedagógicos para os quais fora criado (Franco, 2004, p. 28).

A autora ainda aponta para a ideologia que estava refletida na elaboração dos currículos, assim como na articulação dos diversos níveis de ensino. Tudo isso denunciaria uma velha concepção liberal e aristocrática, que era relativa à educação e estava voltada para as carreiras liberais.

Franco (2004) ainda sublinha uma “educação fora de lugar”, uma vez que o audiovisual, ao crescer e ao se expandir por todo o território nacional, através do cinema estadunidense e da televisão, criou uma contradição no corpo social, ocasionando a diminuição do papel da escola na formação da personalidade de crianças e adolescentes, ao passo que crescia a influência da mídia nesta instância.

O consumo das mídias audiovisuais aciona mecanismos profundos de projeção/identificação, desencadeando processos de vivência afetiva tão intensos e modelares quanto os da experiência empírica. Quando a criança chega às mãos do educador, já tem plantada, dentro de si, a semente da contradição entre o que lhe fazem desejar e o que lhe é possível realizar (Franco, 2004, p. 33).

Parece razoável afirmar que o audiovisual, uma vez que compõe o cotidiano do aluno fora dos limites da escola, pode funcionar como elemento desorganizador da estrutura proposta pelo modelo clássico escolar.

Nesse sentido, é forçoso romper com a lógica tradicional e bancária do modelo escolar e observar a sala de aula através da educação problematizadora, proposta por Paulo Freire (1981). Essa concepção sustenta que o campo da educação pode atuar como agente de transformação social, operando no sentido de promover a libertação do indivíduo, que, ao retomar a autonomia sobre si, recupera também a sua capacidade de agir no mundo.

A partir desse ponto, é possível observar pistas que complexificam a sala de aula, assim como a relação entre professores e alunos que, neste modo de educação,

já não é mais hierarquizada, e é reconstruída a cada turma, a cada circunstância, a cada espaço. Neste processo, o conhecimento é construído conjuntamente e em diálogo, ou seja, o educador também é educado a partir da relação com os educandos, que também se tornam educadores (Freire, 1981).

Há outro aspecto, na obra de Freire, que merece atenção: a construção de saber, dotada de um dinamismo constante, a partir das relações em sala de aula, e que não ocorre de maneira isolada. A construção de saber é mediada pelo mundo, e aqui se pode incluir tanto o mundo subjetivo dos indivíduos quanto o mundo material. Há, nesta abertura, um lugar certo para o audiovisual, uma vez que a cultura da imagem se impõe cada vez mais. Isso situa o debate a respeito da relação entre mídia (audiovisual) e escola além do paradigma dos efeitos, ou sobre os efeitos ideológicos e morais, mas torna possível a observação de mudanças sociais e culturais, que conectam as novas condições do saber às novas formas de sentir (Barbero, 2004).

Ao olhar a sala de aula sob esse prisma proposto por Freire (1981), é possível notar que o audiovisual está cada vez mais próximo do diálogo escolar, e não representa uma ameaça, muito menos substitui a escola (Barbero, 2004). É possível que, neste ambiente, propenso ao diálogo e à construção conjunta de conhecimento, as imagens dispostas em múltiplas plataformas sejam questionadas, reconstruídas e repensadas. Ou ainda, é possível que seja justamente em sala de aula a possibilidade de acesso a narrativas outras, que não estejam disseminadas com facilidade no *streaming*, na televisão ou no cinema comercial, como filmes entendidos como alternativos e experimentais, obras que propõem diferentes reflexões sobre o mundo social, assim como outras possibilidades estéticas.

De todo modo, as imagens fragmentadas das redes sociais, ou as narrativas homogêneas e sua estética, presentes no *streaming*, na televisão e no cinema comercial, são consumidas por uma parcela considerável da população, e comunicam e reforçam o mundo globalizado, brancocêntrico, e que se propõe homogêneo (Sodré, 2023). Nelas, é possível perceber a dinâmica social presente, desde sua produção até o consumo. Parece razoável pensar em seu impacto e em seu papel para a manutenção da cultura visual.

Nesse sentido, a sala de aula pode ser um lugar importante para observar como professores e alunos se apropriam dessas imagens, e também para entender



as formas de mediação que surgem a partir da relação que eles estabelecem com essas imagens e com as ferramentas disponíveis.

Para compreender tais relações, esta pesquisa apostou na observação participante, que consiste em conviver com os atores mapeados, inserindo-se em sua rede, fazendo descrições e análises da cultura nativa, mas também deixando expressas as sensações do etnógrafo (Bernard, 1998). Neste sentido, a interação deste pesquisador se deu com os alunos da graduação, que atuariam como facilitadores da oficina ministrando o conteúdo em sala de aula, com os próprios alunos da turma e sua professora. Ainda sobre nosso caminho metodológico, também realizamos entrevistas, segundo a técnica de coleta de dados descrita por Gil (2002) quando destrincha o conceito de pesquisa-ação.

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Daí por que se torna difícil apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente. (...) Ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada. Assim, o que se pode, à guisa de delineamento, é apresentar alguns conjuntos de ações que, embora não ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas da pesquisa-ação. (Antônio Carlos Gil, 2002, p.143).

Diversas técnicas são abordadas nesta forma de pesquisa, e para este trabalho escolhemos o questionário como uma das ferramentas disponíveis. Optamos por este caminho devido a identificação de uma relação de desigualdade entre professores e alunos, no contexto analisado. Dada esta relação, todas as técnicas utilizadas não seguiram um padrão fixo, portanto este trabalho optou por elementos flexíveis, como o caso do questionário, que teve as perguntas alteradas de acordo com os participantes. O objetivo era elevar o nível argumentativo dos participantes e, conseqüentemente, o trabalho interpretativo desta pesquisa (Gil, 2002). Também é forçoso informar que todos os participantes deste trabalho autorizaram a gravação das entrevistas e dos registros de imagem.

## **2.1 – Colégio Estadual André Maurois: complexidades iniciais e os desafios do Novo Ensino Médio.**

As interações com a escola na qual esta pesquisa se desenvolveu começaram em 2023, e perduraram até o ano de 2025. Inicialmente, o grupo de pesquisa LACON promoveu a exibição de um filme, com o intuito de estreitar relações com a instituição e conhecer o público com qual trabalharia. As oficinas audiovisuais, onde se desenvolveu a observação participante desta pesquisa, assim como as observações em aulas regulares e entrevistas, aconteceram no decorrer do ano de 2024. As oficinas foram realizadas quinzenalmente, com cinco encontros. Realizamos cinco encontros para entrevistas, em que participaram, no total, onze pessoas. Acompanhamos três eventos escolares, e observamos três aulas durante o mês de outubro de 2024. No total foram dezesseis encontros, somando entrevistas, oficinas audiovisuais e eventos escolares.

Em agosto de 2023, ocorreu a primeira reunião do grupo de pesquisa com a coordenadora pedagógica, para alinhar o cronograma e as atividades que seriam desenvolvidas posteriormente. Os integrantes do LACON haviam levantado uma espécie de histórico da escola. Aquela instituição tinha algo em seu passado que nos mobilizava. Fundada logo após o golpe militar, o CEAM propunha um ambiente diferente e plural, se tornando um terreno fértil para discussões, organizações estudantis e atividades culturais.

Os alunos não tinham medo de se posicionar. Na escola, havia os militantes organizados na Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e na Ação Popular (AP), que eram os mais engajados na construção da AMES Rio. Vários desses militantes, inclusive, foram mais tarde para a luta armada contra a Ditadura Militar Fascista<sup>2</sup> (Annunziata, 2024)

---

<sup>2</sup> Trecho de reportagem do jornal A Verdade, 30 de março de 2024. Disponível em: <https://averdade.org.br/2024/03/a-luta-dos-estudantes-do-colegio-estadual-andre-maurois-contra-a-ditadura-militar/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

Naquele tempo, boa parte dos alunos eram de classe média, como é apontado pela matéria destacada. Atualmente, a situação é diferente, pois a maioria dos alunos advém de regiões favelizadas e periféricas. Diante deste cenário, encontramos um ambiente pulsante, com diversos cartazes espalhados pelos corredores, contendo reflexões a respeito de temas como racismo, violência escolar, misoginia, entre outros. Isso nos fez crer que a cultura de estímulo ao pensamento crítico e autonomia dos alunos permanece viva na Instituição.

Mas, tão logo chegamos, fomos apresentados às complexidades daquele ambiente. Um aluno do 1º ano do Ensino Médio nos acompanhou até a sala da coordenação, e quando indagamos a respeito do vestibular, para nossa surpresa, ele mostrou total desinteresse, tanto pela prova quanto pela vida universitária. Segundo seu discurso, a universidade parecia um universo distante e incondizente com sua realidade ou objetivos, e tal fato nos intrigou bastante. Esta circunstância nos pareceu um paradoxo, pois tivemos boas recomendações da escola, em que os seus índices de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) eram altos. Mas o quadro de otimismo parece ter mudado no contexto de pós-pandemia.

Ao nos encontrarmos com a coordenadora pedagógica, conversamos sobre a situação e percebemos que não se tratava de um caso isolado, mas sim de algo recorrente na escola: muitos alunos, inclusive os que estavam no ano final do Ensino Médio, não se interessavam, ou não viam sentido no vestibular. Desde então, começamos a pensar nos motivos que os faziam agir de tal modo.

Por outro lado, os profissionais da escola pareciam empenhados em mudar tal mentalidade nos alunos, vendo a nossa chegada como uma forma de estímulo ao trabalho que já desempenhavam: colocar a universidade no horizonte daqueles jovens. Era nítido o desejo de que o trabalho acontecesse, porém, algumas adaptações deveriam ser feitas, como a adequação das oficinas para a aula de algum professor que acolhesse o projeto, o envio de documentação com pedidos de autorização por parte do Departamento de Comunicação da PUC-Rio, e ainda a valorização de temas que o colégio já estava trabalhando com seus alunos.

Depois desta reunião, ficou explícito que precisaríamos compreender melhor a dinâmica daquela escola, e isso envolvia entender algo fundamental e desafiador para a instituição e os profissionais que ali atuam: a reforma do Novo Ensino Médio (NEM). Este assunto pautou muitos encontros, e mesmo quando não era o foco, de alguma maneira ele esteve presente, como que permeando as relações

e tecendo uma nova maneira de lidar com o ensino público. Portanto, para compreender a dinâmica do audiovisual naquele contexto – que era nosso principal objetivo –, foi preciso buscar entender essa nova proposta de ensino.

E, 2024, com o início do ano letivo, a escola passou por mudanças na direção e nossas reuniões aconteceram com a nova coordenação, que enfrentava muitos desafios administrativos, como conflitos entre alunos e professores, regulamentação da situação de estudantes no sistema de internet utilizado pelo Estado do Rio de Janeiro, além da falta de recursos para o bom funcionamento da escola. Mesmo assim, o grupo de pesquisa foi bem recebido, e nosso trabalho ainda era visto como um estímulo ao trabalho dos professores e para a formação dos alunos. Fomos acolhidos por uma professora de Língua Portuguesa, que naquela circunstância lecionava uma matéria intitulada *Linguagens*. Tal matéria pertencia à gama de “eletivas”, matérias que não pontuavam, o que ficará mais explícito posteriormente. A partir disso, já tínhamos uma turma para trabalhar e ministrar as oficinas que estávamos preparando na PUC-Rio.

A respeito da reforma do NEM, é sabido que foi aprovada em 2017 pelo então Presidente da República, Michel Temer, mas começou a ser implementada no ano de 2022. Inicialmente, a proposta consistia em um currículo base para todas as instituições de nível médio, contendo Português, Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias, com 1.800 horas anuais, e mais cinco áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional), com 1.200 horas anuais.

As cinco áreas de conhecimento destacadas tornavam a grade flexível, organizada pelo próprio estudante, e teria o objetivo de dar-lhe autonomia para decidir os rumos de sua educação. Na prática, disciplinas como História, Geografia, Biologia, Química, Sociologia, Filosofia, Física, Artes e Educação Física tornaram-se eletivas. A reforma enfrentou, e ainda enfrenta, críticas por parte dos diferentes setores educacionais, além da sociedade civil, ocasionando inúmeros debates, emendas e novas reformas, como ocorreu em 2024, aumentando a carga de ensino para 3.000 horas anuais, sendo 2.400 horas para o currículo básico e 600 para as trilhas eletivas. A nova lei revogou, em parte, o projeto de 2017, enfatizando a importância das aulas presenciais e o maior controle dos dispositivos tecnológicos dentro das dependências da escola. Mesmo assim, a implementação das novas

diretrizes de ensino enfrentou, e ainda enfrenta, inúmeras dificuldades devido à falta de recursos disponíveis e às conjunturas sociais dos alunos, profissionais e instituições (Lotta, 2021).

No que diz respeito à escola onde o grupo de pesquisa atuou, o cenário revela-se um tanto mais complexo. A partir da experiência vivida, podemos compreender o seguinte: há a ideia de certa autonomia por parte dos alunos para escolher uma espécie de “caminho formativo”, optando pelas áreas de exatas, humanas ou linguagens; porém, essa escolha fica condicionada à oferta de disciplinas pela escola. Paulatinamente, o mesmo aluno se vê privado de matérias que eram obrigatórias no currículo anterior e que continuam sendo exigidas nos vestibulares.

Outro ponto de intenso debate, e que permeia a relação entre os professores e alunos, é o fato de muitas matérias não contarem com a avaliação de pontos para a aprovação do aluno. As matérias eletivas, por exemplo, não são pontuadas, e contam apenas com a presença do aluno, como é o caso da matéria intitulada *Linguagens*, lecionada pela professora que acolheu as oficinas audiovisuais oferecidas pelo nosso grupo, e que permitiu que esta pesquisa se desenvolvesse em suas aulas.

É certo que a implementação da reforma é muito recente, mas seu impacto é visível na dinâmica escolar. Há certa confusão até por parte de alguns profissionais em explicar a dinâmica do que deveria ser, e o que de fato acontece em sala de aula. O assunto segue em debate, e tem recebido críticas dos professores e demais profissionais da educação, como constatado nas entrevistas. Também é forçoso dizer que os alunos que participaram desta pesquisa se sentem prejudicados pela reforma e sem condições de competir de modo justo com alunos de escolas particulares ou de cursos preparatórios.

## **2.2 – Observação participante: oficinas audiovisuais e aulas regulares**

Iniciaremos o processo descritivo de incursão na escola pelas oficinas, porque foi justamente na primeira delas que esta pesquisa se delineou como uma possibilidade concreta – e essa aula inicial merece uma atenção narrativa mais

cuidadosa. Naquele momento, teríamos o primeiro contato com a turma, e os alunos da graduação da PUC-Rio já estavam com todo o material preparado. O objetivo era apresentar aos alunos o projeto e a equipe responsável por conduzir as aulas.

As oficinas audiovisuais foram pensadas de modo que se privilegiasse a prática, com exemplos que, de algum modo, estivessem vinculados às discussões atuais na sociedade e às temáticas abordadas na escola. O planejamento era instruir a turma a respeito da gramática audiovisual, fomentando exercícios em sala de aula, de modo que, após os quatro encontros quinzenais, os alunos, divididos em grupos, produzissem curtas-metragens com dispositivos móveis. As oficinas foram desenvolvidas em torno do tema *Cyberbullying e violência na escola*, em consonância com a demanda da coordenação pedagógica, que elegeu essas questões como parte de sua agenda escolar.

O primeiro dia de oficina, ministrada no dia 26 de abril de 2024, foi dedicado a falar sobre roteiro e suas especificidades, assim como fotografia, som, continuidade e montagem em produções audiovisuais. O encontro ocorreu na biblioteca da escola, um lugar amplo e com a estrutura necessária para exibição de filmes. A equipe da PUC-Rio chegou antes dos alunos secundaristas, e a professora de Linguagens se mostrava animada com a experiência. O espaço disposto era composto de cadeiras e mesas, que se aglomeravam em ilhas, formando grupos pela sala. A sensação era de que não havia um espaço central de transmissão de saber, a não ser quando a tela foi colocada. Neste momento já era possível saber o ponto principal do ambiente.

Figura 1 - Primeiro dia de oficina. Turma reunida na biblioteca do Colégio Estadual André Maurois.



Fonte: próprio autor

Os alunos chegaram conversando sobre temas diversos, já que aquela não era sua primeira aula do dia. Demonstravam familiaridade e carinho pela professora, enquanto nos observavam entre uma fala e outra. Na ocasião, a coordenadora do LACON apresentou a equipe e expôs os objetivos centrais da proposta, falando brevemente sobre a universidade, sobre o campo do audiovisual e, em seguida, passou a palavra a um dos estudantes de graduação, responsável por conduzir aquela aula.

É preciso dizer que durante todo esse momento introdutório, os alunos interagiam com o celular e conversavam entre si, discretamente. Alguns mantinham a mochila em cima da mesa, apoiando a cabeça, parecendo dormir. Poucos eram os que de fato fitavam os olhos em quem estava falando. É possível dizer que havia um esforço em fazer com que os alunos interagissem com a aula, pelo menos nos primeiros momentos.

Figura 2 - Professora Bruna Aucar, coordenadora do LACON, apresentando a proposta das oficinas.



Fonte: próprio autor

Para esse encontro, os alunos da graduação escolheram exibir dois curtas-metragens, com a finalidade de exemplificar a parte teórica a respeito da elaboração do roteiro e da montagem. Esses filmes eram: *Primeira Impressão* (2005), de Christian Santos, e *A batalha do passinho* (2013), de Emilio Domingos. A primeira obra, de aproximadamente dois minutos, é uma provocação a respeito dos preconceitos sociais, focando no racismo. O curta começa com um homem negro, sem camisa, correndo pelas vielas e ruas de uma favela do Rio de Janeiro. As imagens evocam um clima de tensão, sugerindo uma perseguição, até que, ao final, se descobre que se tratava de uma brincadeira de pique-esconde, em que um participante precisa encontrar o outro. Já *A batalha do passinho* (2013) é um documentário que investiga uma maneira peculiar de dançar *funk*, surgida em 2008, e que vem crescendo na periferia do Rio de Janeiro desde então. A ideia, com essas duas obras, era falar sobre ficção e documentário, complexificando suas fronteiras e adentrando na questão dos gêneros cinematográficos.



Ao término do primeiro filme, os jovens começaram a falar a respeito das imagens, e, a partir das provocações do facilitador da aula, foram além da mera identificação do gênero do filme ou dos elementos distinguíveis do roteiro que a tela apresentava. Esse momento rendeu debates a respeito do que os alunos nomearam de “racismo”, identificando-o como um fenômeno social presente em seu cotidiano, falando de seu território e de sua relação com as pessoas e o espaço onde vivem.

Nesse momento, tomamos ciência de que alguns ali eram da favela da Rocinha e Parque da Cidade, na Zona Sul do Rio de Janeiro; outros eram moradores das comunidades de Rio das Pedras e Muzema, na Zona Oeste da mesma cidade. A partir de suas narrativas, que correlacionavam as imagens do filme *Primeira Impressão* ao seu próprio cotidiano, os alunos passaram a tecer, juntos, um pensamento a respeito da dinâmica racial, que acontecia na escola, em seus bairros e em suas relações.

É certo que este não era o objetivo da aula, e a conversa abstraiu para um ponto onde foi necessário retornar, propondo a exibição do segundo filme, *A batalha do passinho* (2013), que teve apenas uma parte exibida, por conta do tempo de aula. Ao término, os comentários gravitaram em torno da questão do gênero cinematográfico, sendo discutida a fronteira entre ficção e documentário. Os alunos respondiam bem às provocações feitas pelos facilitadores, a respeito de tais diferenças, até que o tema foi complexificado, falando a respeito de obras ficcionais baseadas em fatos reais, ou ainda de imagens poéticas e performances em documentários.

De todo modo, a temática de ambos os filmes parecia próxima à vivência dos alunos, fato que foi ressaltado por alguns deles. Havia momentos em que alguém se utilizava das imagens para ilustrar algo que havia vivenciado em seu cotidiano. Nesses momentos, quando o mundo social dos alunos aparecia e era debatido a partir de suas vivências territoriais e familiares, era possível vislumbrar sua forma de consumir e se comunicar através de imagens.

A partir dessa dinâmica, um objeto em particular destacou-se em relação aos demais: o celular. Ao trazer para a discussão o cotidiano por meio das imagens, assim como sua relação social e as dinâmicas de interação dentro e fora da escola, percebemos que o celular foi ganhando importância. Em grande parte, as relações eram mediadas por esse objeto, tanto na produção quanto no consumo de imagens.

O tema alcançou tal relevância entre os alunos, que o *status* social, naquele contexto, passou a ser definido com base na marca do celular e em seu potencial de produção de imagens. Nesse cenário, destacou-se uma aluna que não possuía aparelho celular. Neste trabalho, ela será identificada como “Aluna A”, e reaparecerá em entrevista posteriormente. A ausência do dispositivo a tornava alvo frequente de comentários jocosos, situação que pudemos testemunhar. Para aquele grupo, não ter um celular equivalia a estar desconectado do mundo, e, portanto, socialmente excluído.

Esse primeiro encontro consistiu em um grande resumo a respeito de aspectos básicos do cinema. Depois disso, conversou-se sobre as atividades práticas propostas, como a gravação e montagem de curtas-metragens. Para isso, deveriam se organizar em grupos à sua escolha. Ao final do encontro, os alunos da graduação da PUC-Rio anotaram os nomes e temas de possíveis grupos para a realização dos filmes.

Novamente, houve burburinho, e os alunos pareciam preocupados com a complexidade do que estávamos pedindo. A produção cinematográfica parecia algo distante para aquele grupo de jovens, em que eles não percebiam que a linguagem audiovisual estava em seu cotidiano, através do celular e de tudo o que assistiam. Observando a discussão, começamos uma rápida conversa a respeito do arcabouço imagético e referências audiovisuais daquele grupo. Ficou nítido o acesso a obras como o seriado *Friends* (Warner, 1994-2004), doramas, filmes de ação e um consumo considerável de ficção audiovisual através de plataformas de *streaming*, como Netflix, mas também de outras, que são gratuitas ou não estão totalmente regularizadas.

A partir dessa conversa, e de um breve “mapa de consumo”, o grupo começou a pensar em outras estéticas possíveis, podendo escolher o gênero do filme que gostariam de realizar. Discutimos, neste caso, a diferença entre ficção e documentário, assim como seus pontos em comum. Neste momento, os alunos começaram a relatar sua vivência escolar, contando situações inusitadas, como o caso denominado por eles de “explana”. Segundo os alunos, uma pessoa da escola, supostamente um aluno, teria criado um perfil na rede social Instagram, onde divulgava casos de encontros amorosos e detalhes da vida íntima de pessoas que pertenciam àquela comunidade escolar. Este caso gerou grande complicação para a administração do Colégio, uma vez que se começou a especular quem seria o dono

ou a dona do perfil, ocasionando acusações e ameaças a diversos estudantes. O perfil foi apagado da rede social misteriosamente, sem que ninguém tenha desvendado sua autoria.

O segundo encontro da oficina ocorreu no dia 10 de maio de 2024, onde foi exibido o filme *Eu não quero voltar sozinho* (2010), obra de Ribeiro, que traz a sexualidade como tema principal. A obra é um registro da vivência de uma pessoa cega em sua primeira experiência amorosa, enquanto lida com uma amiga e uma mãe superprotetoras. Trata-se de um romance adolescente, cujo enredo versa sobre descobertas e perspectivas de mundo.

A título de curiosidade, o filme de Ribeiro pertencia, em 2011, ao Programa “Cine Educação de Direitos Humanos”, e enfrentou censura, por parte do governo do Acre, depois de ser exibido em sala de aula, e confundido como parte do *kit* anti-homofobia, elaborado pelo MEC, ocasionando forte reação por parte de religiosos daquele estado (Extra, 2011).

A obra já era conhecida por alguns estudantes que participavam da nossa oficina. Ao contrário da aula anterior, a temática da homoafetividade não suscitou tanta discussão, sendo possível dedicar mais tempo ao debate sobre o processo de escrita de roteiros, que possui diversas especificidades. Também se falou sobre continuidade, o uso da claquete e sobre aspectos de montagem cinematográfica, como o desenho de som. É possível dizer que foi uma aula mais técnica. Os alunos secundaristas puderam manusear uma claquete, e ter em mãos um modelo de roteiro, o mesmo do filme.

No dia 07 de junho de 2024 ocorreu o quarto encontro do projeto. Na ocasião, o foco era a fotografia, e a aula foi ministrada em um ambiente diferente. Em vez da biblioteca, estávamos agora na sala de aula, o espaço convencional dos alunos. Eles entraram e se sentaram nas carteiras, enquanto um aluno da graduação se colocou à frente, no lugar próprio de quem ministra as aulas, próximo a um quadro branco. A professora de Linguagens foi para o fundo da sala, e eu acompanhei o encontro, no intuito de estar mais próximo aos alunos, podendo observá-los melhor.

Figura 3: Aluno de graduação do curso de Estudos de Mídia da PUC-Rio ministrando aula de fotografia.



Fonte: próprio autor

O encontro começou com algumas indagações a respeito dos curtas que os alunos deveriam produzir. A turma já estava dividida em grupos, e os nomes foram passados pela professora que nos acolheu. Ficou combinado que os minutos finais da aula seriam dedicados à orientação para os dias de filmagem.

Ao começar a discussão temática daquele encontro, muitos alunos se encontravam de cabeça baixa, apoiados em suas mesas, interagindo com o celular, ou conversando baixo entre si. O assunto da aula gravitava sobre a proporção do quadro, teorias a respeito de imagem, foco, iluminação, noções de plano e contraplano. Neste momento, apenas o aluno de graduação falava, trazendo algumas referências que eram exibidas em uma tela projetada. Algumas perguntas eram feitas, mas poucas pessoas respondiam, e quanto mais afastado se estava da área principal, ou seja, onde tradicionalmente fica a figura do professor, menos interação havia, paulatinamente, mais predominância do celular.

Após este momento introdutório, o aluno de graduação sugeriu que todos pegassem seus celulares. A maioria ali, senão todos, tinha um aparelho. Ocorreu,

então, uma espécie de “despertar” da turma. De repente, era como se todas as atenções se voltassem para a frente, as cabeças baixas começaram a levantar, corpos inertes e sonolentos ganharam vigor e energia.

O aluno de graduação, que ministrava a aula, instruiu os alunos a respeito das configurações de cada aparelho celular, e eles deveriam usar a câmera para a parte prática da aula. Neste momento, falava-se muito a respeito de movimentos de câmera, e não apenas da fotografia enquanto imagem parada.

A proposta era de que os alunos capturassem imagens de si, do ambiente, ou do que quisessem, a partir de toda a teoria discutida, mas que experimentassem a câmera de seus celulares a partir das configurações consideradas ideais para se filmar. O intuito era instruí-los para produzir seus próprios filmes. Neste momento, foi possível observar que muitos ali já estavam habituados a uma espécie de gramática audiovisual, mesmo não sabendo nomeá-la tecnicamente. O audiovisual parecia tão internalizado na vivência dos alunos que eles começaram a contestar as referências trazidas, expondo seus gostos e sua noção estética, que muitas vezes contradizia o material levado como base. Por exemplo: houve uma aluna que achava mais interessante a captura de imagens onde o objeto principal não estava no centro do quadro, como é comumente idealizado. Nesta ocasião, começou-se a falar sobre conceito, propostas estéticas e noções de belo, ou de harmonia.

Figura 4: Momento teórico da oficina de audiovisual.



Fonte: próprio autor

Figura 5: Aluna testando equipamentos durante a oficina audiovisual.



Fonte: próprio autor

Ao final da aula, o aluno de graduação retomou o assunto da produção dos curtas-metragens, abrindo para perguntas. A grande dificuldade consistiu em definir os temas e o conceito de cada filme, mas a violência racial foi o primeiro assunto a aparecer como proposta vinda dos próprios alunos, de um dos grupos, especificamente. Logo em seguida, outro grupo decidiu falar sobre *bullying*, enquanto outro optou por fazer um documentário sobre o caso do “explana”, mencionado anteriormente. Outro dado que merece atenção é: todos os grupos pensavam em borrar as fronteiras entre documentário e ficção, trazendo para as obras o recurso da performance e arquivos pessoais.

Como previsto inicialmente, o encerramento desse primeiro módulo de 2024 foi marcado por uma visita dos alunos do Colégio à PUC-Rio, onde participaram de uma imersão no estúdio de televisão do Departamento de Comunicação. Nessa ocasião, puderam experimentar, de forma prática, diferentes funções de uma produção audiovisual profissional – operando câmeras, *teleprompter*, mesa de corte e outros equipamentos. A visita também possibilitou a gravação dos trechos finais dos projetos experimentais desenvolvidos ao longo das oficinas, todos realizados com *smartphones*, reforçando a proposta de democratização do audiovisual e protagonismo dos jovens na criação de conteúdos.

Este encontro extra ocorreu no dia 14 de junho de 2024. Os alunos saíram da escola acompanhados da professora, e encontraram nosso grupo na entrada principal da PUC-Rio. Todos seguiram juntos até o Departamento, onde foram encaminhados para o estúdio de TV. É preciso dizer que, se nos outros dias de oficina havia muitas faltas, neste último dia todos os alunos da turma compareceram. Eles pareciam atentos à aula, cujo tema ainda era sobre fotografia, e não interagiam com o celular. Observavam a movimentação de estagiários da PUC-Rio, que operavam os refletores, e a partir de um monitor começaram a discutir sobre iluminação.



Figura 6: Alunos do Colégio Estadual André Maurois durante aula no estúdio de TV da PUC-Rio.



Fonte: próprio autor

Havia ali um clima de confraternização. Os alunos e a professora pareciam mais informais, diferentemente do que encontramos na escola. Também pareciam mais íntimos dos alunos da graduação, e apresentavam interesse no mundo universitário, fazendo perguntas a respeito do ENEM. As perguntas iam para além do curso de Comunicação, era visível o interesse também em outras áreas, em outros departamentos.

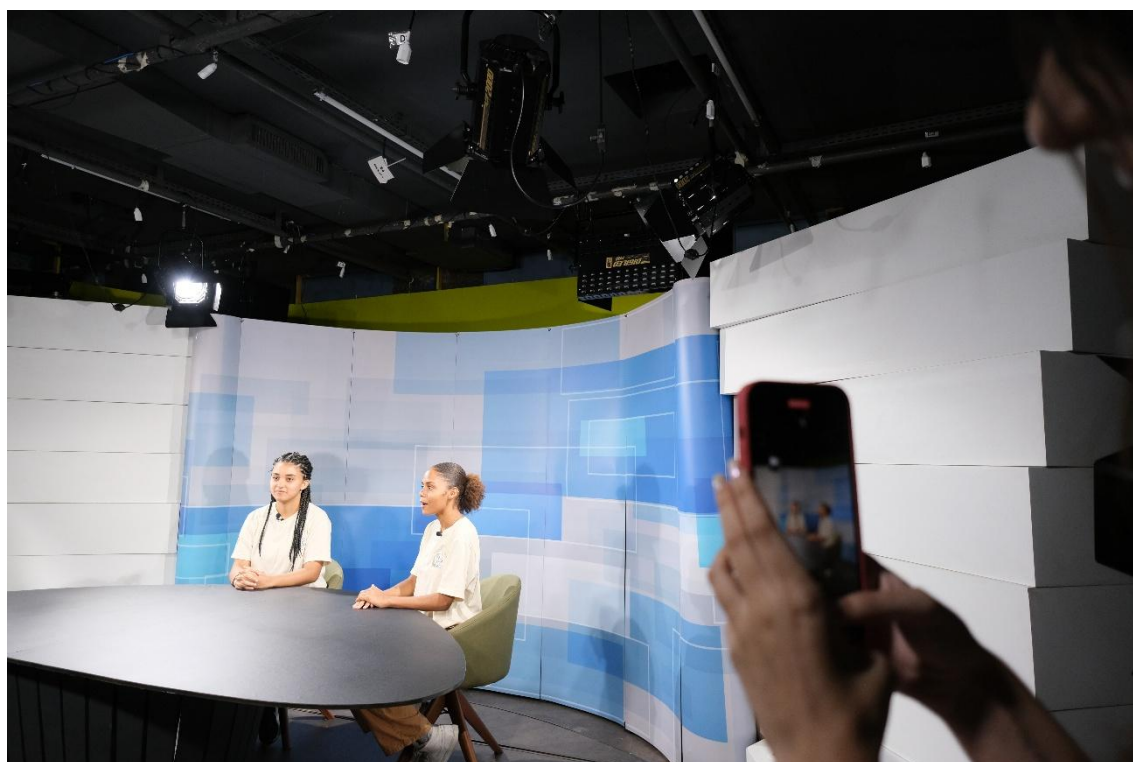
Após a aula no estúdio de TV, guiamos os alunos até o setor de Assessoria de Imprensa, e depois para o Laboratório de Comunicação (LabCom), responsável por produzir toda a comunicação institucional do Departamento. Nestes locais, foi possível notar certo entusiasmo por parte dos profissionais da universidade, professores e estagiários. Surgiram histórias de ex-alunos do CEAM, e que atualmente trabalham na PUC-Rio. Parecia haver algo que conectava os alunos do Ensino Médio àquelas outras pessoas já formadas ou em processo de formação profissional. Encontramos professores empolgados e curiosos com as visitas. Os corredores universitários pareciam tomar outra vida, rompendo com a rotina cotidiana. Por sua vez, os alunos almejavam conhecer todo o *campus*, outros



departamentos. Nesse momento, quase que em nossa despedida, ouvimos a seguinte frase de uma aluna: “Agora estou até pensando em fazer o vestibular”.

A visita à PUC-Rio nos pareceu um ponto de virada na perspectiva dos jovens estudantes do Ensino Médio. Se, ao chegarmos na escola, nos deparamos com o vestibular e a universidade fora do horizonte dos alunos, neste último encontro, aquelas mesmas pessoas já vislumbravam e falavam sobre a possibilidade de suas vidas profissionais serem atravessadas pela academia. Também é importante dizer que, mesmo a escola pertencendo a comunidades dos arredores da PUC-Rio e os alunos transitando pela região da Gávea, muitos nunca tinham adentrado o *campus* da nossa universidade.

Figura 7: Alunas do Colégio Estadual André Maurois simulando um telejornal no estúdio de TV da PUC-Rio



Fonte: próprio autor

O semestre acadêmico findou e vieram as férias de julho para os alunos da escola onde trabalhamos. Após algumas discussões, decidimos retomar contato com a coordenação escolar, e com a professora de Linguagens, a fim de planejar meu retorno àquele ambiente, agora para observar as aulas regulares. O intuito era observar mais de perto a turma, uma vez que alguns detalhes nos chamavam muito

a atenção, como o fato do uso do celular em sala de aula, e a aproximação latente do aluno com o universo do audiovisual. É importante enfatizar que, naquele ano, o uso do celular nas dependências do colégio enfrentava limitações, mas não como ocorreu em 2025, com a sanção da Lei n.º 15.100 (Brasil, 2025), que proíbe definitivamente a utilização do aparelho na Educação Básica, a nível nacional, a não ser para fins pedagógicos. No período em que realizamos esta pesquisa, estava em vigor a Lei n.º 5.222/2008 (Brasil, 2008), que restringia, de modo mais abrangente, o uso de dispositivos tecnológicos, sem especificar o celular. Além disso, esta lei se restringia apenas aos Colégios Estaduais do Rio de Janeiro.

A observação participante nas aulas regulares do Colégio ocorreu durante o mês de outubro, pois esse foi considerado o momento mais adequado pela professora que nos acolheu. Ao todo, acompanhamos três aulas ao longo de três semanas, intercalando com entrevistas a professores, alunos e à coordenação. O calendário escolar já havia avançado para o 3º bimestre e, segundo a professora, esse período apresenta índices elevados de faltas e evasão, o que foi comprovado durante a observação. A turma encontrava-se bastante esvaziada e os alunos presentes demonstravam pouca participação.

Mesmo assim, aquela turma era considerada uma das melhores, devido ao seu índice de produção, que, segundo a professora, se refletia no engajamento nos projetos escolares, no fluxo de escrita e na participação em sala de aula. Por esse motivo, foram escolhidos para participar das oficinas audiovisuais. Naquela ocasião, o foco dos alunos se voltava para a Feira de Ciência, atividade que valeria ponto para algumas matérias. A professora de Linguagens deveria instruí-los e orientá-los na confecção dos trabalhos, portanto, a maior parte das aulas era atravessada por essa temática. Muitos alunos utilizavam essa aula para fazer seus trabalhos, justificando, assim, sua ausência.

As aulas aconteciam em diferentes ambientes, alternando entre a biblioteca e a sala de aula convencional. A professora adotava um tom informal no diálogo com os jovens, abordando aspectos da vida escolar e refletindo criticamente sobre questões sociais, sempre em conexão com o tema que seria trabalhado na Feira de Ciências: as drogas ilícitas. Era comum que tanto ela quanto os alunos se dirigissem perguntas sobre como desenvolver os trabalhos, buscando ideias e sugestões para a elaboração dos projetos.

O uso do celular em sala de aula era constante, e era perceptível que este instrumento funcionava como uma espécie de fuga, ou distração. Era comum que os alunos assistissem partidas de vôlei, e comentassem entre si, mas o que predominava era a rede social *TikTok*, onde se assistia a vídeos curtos de temas variados, como culinária, vídeos de humor e danças. Porém, o que mais interessava àqueles jovens era a vida cotidiana dos influenciadores digitais. Acompanhava-se aquela rotina como se assistisse a um *reality show*, porém com imagens de curta duração e ações fragmentadas por cortes secos, rápidos e descontínuos, dando ideia de aceleração do tempo.

Outra rede muito utilizada era o Instagram, principalmente o recurso dos *stories*, onde as imagens ficam armazenadas temporariamente. Os alunos, além de visualizarem tal recurso, também faziam fotos de si e dos outros. Era comum que o tom das conversas paralelas, a respeito de algo que se viu na internet, extrapolasse o assunto trazido pela professora, abrindo um parêntese na aula.

Era nítido que aqueles alunos já possuíam intimidade entre si, uma vez que muitos ali estudaram juntos desde o 1º ano do Ensino Médio. Mas suas interações, mesmo estando lado a lado, pareciam estar quase sempre mediadas pelo aparelho celular, sendo atravessadas por imagens que circulavam nas redes. Era comum a confecção de memes, espécie de charges digitais, e figurinhas (adaptação dos memes) utilizadas na rede WhatsApp.

Era possível ver, logo na entrada da escola, um aviso de que a utilização do celular e de outros aparelhos estava proibida nas dependências da escola. Tal recomendação era baseada no artigo primeiro da Lei n.º 5.222, de abril de 2008, e se restringia às escolas estaduais do Rio de Janeiro. Para utilizar estes aparelhos, o aluno deveria ter uma autorização da coordenação. Mesmo assim, tanto o cartaz quanto a Lei eram ignorados, e todos utilizavam o celular livremente.

Era muito comum, durante as aulas, que os alunos relacionassem sua vida cotidiana com fragmentos de cenas ou situações que personagens ficcionais enfrentavam. Tais referências vinham de universos distintos do entretenimento, como as séries de *streaming*, novelas e programas de TV. Isso ficou ainda mais evidente quando, em uma das aulas, se fez a leitura de um conto, intitulado *O dia em que explodiu mabata-bata*, do autor moçambicano Mia Couto, presente no livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa* (2023). Nesta ocasião, após a leitura do conto, a professora de Linguagens começou a refletir com os alunos a

respeito das imagens que a obra trazia, buscando pontos em comum entre a cultura moçambicana e a brasileira. Ao trazer elementos culturais africanos para a sala de aula, os alunos e a professora começaram a questionar, de modo crítico, imagens estabelecidas na indústria cultural do Brasil, a exemplo de personagens como o Saci Pererê e Dona Benta, a partir da obra de Monteiro Lobato.

A contestação e releitura de tais figuras se deram a partir da obra audiovisual *Sítio do Picapau Amarelo*, exibido pela Rede Globo de Televisão, em 2001, mas não se findou neste exemplo. Os alunos relacionaram as imagens do seriado, especialmente a Dona Benta e Tia Anastácia, com o Programa *Mais Você*, exibido pela mesma emissora de televisão, onde a protagonista do matinal é uma mulher branca, e sua auxiliar de cozinha é uma mulher negra. Em suma, o recorte racial, de algum modo, estava sempre posto e discutido em sala de aula, a partir de provocações da professora, e o assunto era debatido com naturalidade pelos alunos, mas sempre contextualizado ou exemplificado a partir de referências audiovisuais.

Outros dois momentos que merecem destaque ocorreram durante aulas próximas a dois importantes eventos da escola: a Feira de Ciências e o Festival Ubuntu. O primeiro é uma atividade escolar formal, na qual a turma, dividida em grupos, seria avaliada por diferentes professores, que atribuiriam pontuações conforme as disciplinas. Já o segundo, trata-se de uma atividade extracurricular, mas que mobiliza um alto nível de engajamento por parte dos alunos.

Para a Feira de Ciências houve uma aula em que foram debatidas formas de se apresentar a temática das drogas ilícitas, e a minha presença suscitou a discussão a respeito do audiovisual. Os alunos demandavam a necessidade de uma tela específica, um monitor para exibir vídeos, mas os recursos escolares desta monta eram escassos. Discutiram-se outras formas de exibir os trabalhos, como através da exibição de cartazes com campanhas e até mesmo um histórico imagético a respeito de alguns tóxicos, como o cigarro, a partir da publicidade. Viram-se as possibilidades do uso do celular, com o auxílio dos fones de ouvido, para a exibição de curtas-metragens, peças audiovisuais ou trabalhos gráficos feitos pelos próprios alunos.

A mesma questão surgiu quando se começou a discutir o que a turma apresentaria para o Festival Ubuntu. Na ocasião, a professora de Linguagens trabalhava o livro *O Pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França (2020), e a turma deveria fazer um curta-metragem que seria exibido no auditório. A professora e

alunos esperavam de mim uma espécie de mentoria e, juntos, discutimos a respeito do processo de produção de um filme.

Os alunos já estavam organizados em equipes, como pesquisa, figurino e arte, roteiro, elenco e montagem. Em algumas dessas equipes havia um número grande de pessoas, e a pretensão era fazer uma obra de cinco a dez minutos. A pesquisa já estava em estado avançado, mas o roteiro ainda parecia indefinido, impedindo o andamento de outras equipes. Uma das alunas da turma seria a diretora do curta.

Instruí os grupos a repensar o tempo de duração da obra, e no impacto desse fator na produção. Retomei o filme exibido durante as oficinas, que tinha pouco mais de um minuto, e, mesmo assim, contava uma história provocativa, mobilizando o espectador. Também ressalttei a importância de se chegar a um acordo em relação ao roteiro, pois ele nortearia toda a produção. Em seguida, pensamos nas locações, propondo ambientes para além da escola. Os estudantes se animaram com a possibilidade de filmar no Parque da Cidade, uma área de conservação municipal localizada no bairro da Gávea, na Zona Sul carioca, de entrada gratuita e próxima ao colégio.

Conversamos a respeito da captação de áudio e da fotografia, ressaltando a importância da iluminação natural e suas modificações durante o dia. Debatemos a respeito da continuidade, assim como da existência de aplicativos que auxiliariam nos dias da gravação, a exemplo do claquete digital, elemento de muita importância para a organização dos vídeos. Falamos sobre o roteiro técnico e o *storyboard*, recurso que auxilia na definição de planos e otimiza o tempo de produção durante uma diária de *set* de filmagem. Para isso, foi sugerido que fizessem desenhos simples das cenas que pretendiam filmar.

A respeito da montagem, propus que se pensasse em diversos recursos, como filtros, distorções de imagem, interferência no tempo de cada plano, imagens de arquivo e até mesmo a liberdade poética de inserir performances produzidas pelos próprios alunos, entre uma cena e outra. Apresentei a possibilidade de se filmar objetos como recurso estilístico, funcionando como metáforas, provocando sensações e contribuindo com a história a ser contada. Neste sentido, sugeri que produzissem imagens de apoio no ambiente onde filmariam o curta. Como se tratava de um parque com muitos recursos naturais, os alunos poderiam filmar as correntes de água, os pássaros e outros bichos locais, assim como os movimentos

das plantas e tudo o que pudesse contribuir com a história, ou o que sua imaginação e sua sensibilidade artística permitissem.

Havia muito a se pensar, e todos pareciam bem focados. É preciso dizer, ainda, que estavam apegados às suas ideias originais, portanto, nem todas as instruções foram seguidas. Um grupo era líder de toda produção, e defendia o que deveria ser feito. Tratava-se de um trabalho desafiador. Mesmo tendo uma relação de longa data, era perceptível que a turma possuía suas diferenças e distanciamentos, mesmo assim, o audiovisual propunha diálogos e o estreitamento das relações. Grupos que antes estavam separados e espalhados geograficamente pela sala de aula, agora tinham que conversar, propor e debater ideias. Algo os unia, e eles estavam dispostos a buscar informações e produzir suas ideias em conjunto.

### **2.3 – Entrevistas com a equipe escolar e alunos**

É preciso dizer que o primeiro encontro para entrevistas ocorreu de modo diferente do esperado, primeiro porque ainda se buscava um método específico de abordagem para o diálogo, tanto com professores quanto com os alunos, e segundo por conta da inconstância na presença da turma, devido às suas agendas e interesses.

Esperávamos encontrar a turma cheia e propor uma conversa com o intuito de mapear o consumo de audiovisual dos que estavam ali, porém, para a nossa surpresa, apenas duas alunas estavam presentes. Antes da aula de Linguagens, estas mesmas alunas conversavam com um professor de Matemática que as instruía sobre uma prova que fariam nas semanas seguintes. Percebemos que havia uma relação de proximidade pelo comportamento um tanto descontraído do professor.

A professora de Linguagens nos apresentou ao professor que, ao vê-la, começou a recolher seu material, entendendo que seu tempo na sala já havia acabado. Neste instante, propusemos que conversássemos – eu, as alunas, a professora de Linguagens e o professor de Matemática –, o que foi aceito por todos os presentes. Iniciamos a conversa abordando a questão das novas tecnologias, especificamente o uso do celular e as relações possíveis a partir deste dispositivo.

Aluna A – “Eu sei que a memorização tá muito mais no nosso cérebro, pessoas, anos e anos vivendo só nesse olhar, do próprio corpo, até porque eu acho que grava muito melhor o ambiente, tem o olfato”.

Professor – “Você quer ver uma coisa? Você vai num show, ‘eu quero ver o cara’, ‘eu quero ver a banda’, aí tem um pessoal gravando... aí eu falei, ‘cara, tem um monte de gente na minha frente gravando, e eu não consigo ver!’ Aí será que ele, ela, que tá gravando, vai chegar em casa e vai ficar assistindo o vídeo em casa? Eu quero sentir a presença!”

Professora – “Ele não vê, todo aquele cenário *ao vivo* ele tá vendo pela câmera, ele podia tá vendo pela casa dele”.

Aluna A – “E sabe qual é o problema? Eu gosto de gravar, eu gosto de tirar foto, mas tem o momento adequado. Nos melhores momentos, num show, a minha música preferida vai tocar, eu duvido que vou perder meu tempo gravando! Vou pedir, no máximo, pra alguém que não tá nem aí, pra gravar pra mim [...]”.

Professora – “[...] Parece que o ‘estar ao vivo’ não é para estar ‘ao vivo’. É para você gravar, para você postar. Então, assim, eu parei de postar, eu já tive Facebook, as pessoas rústicas têm Facebook, mas eu desfiz, já não tenho há muito tempo. E o Instagram eu tinha poucas fotos. Mas eu gosto de ter, porque compro muitas coisas pelo Instagram. Roupas de academia... aí eu vou no Instagram, porque eles anunciam quando tem promoção. Esse casaco, por exemplo, eu comprei pelo Instagram”.

Nesse momento, perguntamos se todos ali se sentiam seguros comprando pela internet ou pelas redes sociais. As alunas sinalizaram que mantinham a desconfiança, inclusive instruía os pais a não comprarem para que não caíssem em golpes. De imediato, a professora retomou a fala:

Professora – “Mas aí você tem que ter a manha, você vai na página, você vê os comentários, você percebe os comentários. Por exemplo, a Shopee, porque eu não tenho paciência de comprar pela Shopee? Porque dizem que os comentários são pagos. Então, quando você vai ler os comentários, quando eles são muito similares, você vê que a galera tá sendo paga realmente. [...] Cara, eu sigo o Dr. Ursinho, amo o Dr. Ursinho! É um dermatologista maravilhoso, e ele dá dicas de produtos bem acessíveis, economicamente falando, e que dão resultado. E aí você vê os

comentários, e são reais! Aí ele fala: ‘testa, e comenta aqui’. [...] Eu gosto do Instagram para comprar, estou sentindo falta porque estou no detox”.

Professor – “Eu voltei para o Instagram, mas eu tava achando que estava perdendo muito tempo vendo vídeo, aí pensei: ‘poxa, eu tinha que estar lendo um livro’”.

Professora – “É isso, a gente se culpa”.

Professor – “E a maioria das coisas são fúteis. Mas eu tenho essa questão também, às vezes eu tenho alunos que querem mandar uma mensagem, é a nova geração, não é que eu adore, mas é bom até pra ver ‘será que colocaram alguma foto minha lá?’. E também algum familiar, ou amigo que quer mandar alguma mensagem, então não posso sair desse mundo, não posso ficar totalmente *off*”.

Aluna B – “Eu acho que é sobre ter controle. Porque a gente perde muito o controle das coisas, ultimamente, com a tecnologia. É muito fácil perder tempo no Instagram, então, tipo assim, eu fiz um jejum das redes sociais também, de dez dias, aí eu vi como o meu dia era produtivo sem as redes sociais. Eu consegui voltar para as redes sociais, mas eu valorizo muito mais o meu tempo do que eu valorizava antes, porque eu vi a diferença que isso fez”.

Nesse momento, a partir do que eles disseram, questionamos a respeito do contato com vídeos curtos ou cortes rápidos, características das redes que todos ali utilizavam. O principal ponto era se o uso excessivo desse recurso visual afetava, principalmente, as alunas em seu processo de aprendizado, e se tal fato reduzia a atenção ao assistirem uma aula de 50 minutos, sem interrupções.

Alunas – “Sim, muito!”

Aluna B – “Eu fiz isso ontem! Eu achei um site da PUC, onde eles estão dando curso *online* de graça. Eu entrei em um, e aí a aula estava no 1.0 [se referindo à velocidade do vídeo], e a moça estava tão devagar, e eu tinha tanta coisa para fazer, louça para lavar, aí eu botei no 1.5, e a aula foi mais rápida, e eu pude fazer as coisas que tinha que fazer”.

Perguntei se ela havia conseguido assimilar o conteúdo, compreendendo as questões abordadas na aula *online*, e construir algum pensamento a respeito desse mesmo conteúdo.



Aluna B – “Sim, eu acho que vai do que a gente estabelece como prioridade, e do quanto que a gente realmente precisa daquilo. Porque eu não ia deixar de fazer minhas outras coisas. Mas eu não ia deixar de assistir minha aula para fazer as outras coisas”.

Aluna A – “Tem isso também, da prioridade, por exemplo, o áudio. Quando eu tô gostando de alguém, e essa pessoa me manda um áudio, eu me sinto na obrigação de ouvir o áudio daquela pessoa normal. Eu gostava de uma menina recentemente, e ela mandava muito áudio, era sufocante, mas eu penso comigo: ‘eu não gostaria que fizesse isso comigo’, me banalizar, então eu vou respeitar a pessoa. Se eu tivesse pessoalmente, eu ia ouvir. [...] Tem que ter sensibilidade, e eu acho que tá se perdendo muito isso. Tipo assim, eu tive uma criação privilegiada, em questão de aprendizado. Meus pais se formaram há pouco tempo, mas eles sempre foram pessoas muito cultas. Meu pai, todos os dias, três horas do meu dia, ele dava aula de Filosofia, Sociologia, Teologia, pra gente. Porque a minha família é cristã, e ele sempre leu muito a Bíblia. Então, eu aprendi a ter paciência na marra. Por exemplo, celular: meu celular está todo ruim [...] eu fiquei mais de três anos sem celular [Neste momento, todos se espantaram e repetiram juntos: ‘três?’], depois tive de novo, perdi de novo, fiquei mais dois anos sem, e eu só pego os velhinhos, esse celular tá muito travado”.

Esta era a mesma aluna que, durante as oficinas, estava sem celular, razão pela qual os outros alunos teciam comentários jocosos a respeito do fato. Retomamos esta questão, rememorando aquela relação que tinha chamado a atenção. Perguntei como foi para ela ficar sem celular e como ela lidava com os comentários dos colegas.

Aluna A – “Eu aprendi a conviver sem celular, eu cresci sem celular, praticamente. Então assim, isso me ajuda muito a ter uma maturidade com relação à dosagem do uso. Eu baixei o TikTok agora, eu acho a maior perda de tempo. Eu baixei só por... sei lá, vou baixar né, mas assim, eu sempre fui contra TikTok, acho que é um aplicativo quase inútil. ‘Ah, mas aprende coisas’, joga no YouTube, também aprende. Só que eu baixei. Eu sou do tipo que se eu percebo que tô passando muito tempo no aplicativo, eu não vou desinstalar. Ele vai ficar aqui, mas eu não vou usar”.

Professora – “Maturidade”.

Aluna A – “Mas tem gente que não consegue fazer isso, e eu super compreendo. Cara, isso de eu passar sem celular, as pessoas me “zoavam” muito, só que eu falava assim: ‘realmente, eu não tenho celular, e eu não posso tirar foto na hora que eu quero, eu não posso conversar com as pessoas na hora que eu quero, porém eu aproveito muito mais a vida em alguns aspectos’. E, hoje em dia, eu gosto muito de tirar fotos, mas no âmbito artístico. Se eu pudesse, eu quero ter um *hobby* de fotografia mesmo, e eu sou muito narcisista. Eu amo tirar foto minha, postar, é porque minha conta é privada, mas se eu pudesse, eu seria tipo ‘blogueirinha’, mas eu não sigo nenhuma influenciadora, nem nada, porque eu acho muita perda de tempo [...] se eu fosse seguir alguém, para influenciar na minha vida, eu sigo dois perfis de Direito, acho que um outro de Fotografia, e de Artes. Só, porque de resto, ‘Ah, mas eu amo a Beyoncé’, mas não vai mudar nada na minha vida, entendeu? Eu entendo quem segue, mas eu sou muito assim, sou muito prática”.

Dessa aluna tivemos a confirmação de que a rede que mais usava era o Instagram, que, para ela, tinha a funcionalidade de autorretrato, onde ela poderia se ver, falar sobre si e se autovalorizar imgeticamente, reforçando valores positivos do *self* através das imagens que produzia. Ela comentou que utilizava muito a diagramação da *selfie*, com fotos de rosto, ou então do espaço, para que todo o corpo aparecesse na tela. Essa narrativa foi uma surpresa para os professores presentes, porque não esperavam que tal aluna tivesse grande apreço pela própria imagem. Inclusive, ela se reconheceu no mito de Narciso, trazendo esta narrativa para a conversa.

Aluna A – “Mas eu acho que essa questão do uso do celular atrapalha muito a nossa vida. Eu acho que todo mundo deveria tirar um tempo, para pelo menos fazer esse jejum de celular, de aparelhos [...]. Eu já vi uns vídeos na internet, de testes, que falam ‘oh, eu vou te pagar, sei lá, quanto de dinheiro para ficar sem o celular’, e a pessoa não consegue. Se tornou uma dependência, é vicioso. É sobre o *marketing* digital, como induz nossa cabeça e o nosso cérebro a consumir aquilo”.

A aluna, nesse ponto, começou a trazer referências fílmicas para aludir ao que estava dizendo. Porém, não recordava o nome da obra, sendo ajudada pela

professora que fez menção à série *Black Mirror* (Netflix, 2015-2025) e ao filme *O dilema das redes* (Netflix, 2020). Não se tratava dessas referências, então a aluna contextualizou o roteiro, no intuito de compor imagens da dependência tecnológica, quase trazendo uma autoridade para os seus argumentos.

Professora – “As pessoas andam com o celular na mão, caminham com o celular na mão”.

Aluna B – “É como se tivesse virado parte da gente”.

Nesse momento, perguntamos se as alunas conseguiam estudar pelo celular, ou construir seus trabalhos escolares por esse aparelho. Foi dito que não. Ambas preferiam realizar suas tarefas pelo computador no que tange aos estudos e à escrita de trabalhos, argumentando a respeito do tamanho da tela e da possibilidade de distrações. Percebi que quando elas necessitavam de foco, recorriam a outro aparelho, e de alguma maneira isso as ajudava a romper com os estímulos das redes sociais. A maior parte dos trabalhos era feita pelo computador, e o recurso dos *slides* eram muito utilizados. A “Aluna A”, apesar de possuir alguma formação em recursos digitais, não dispunha do aparelho necessário, portanto, preferia realizar seus trabalhos manualmente. A respeito dos trabalhos escolares, questionamos sobre o uso dos *slides* como única opção pensada para as apresentações em sala de aula:

Aluna B – “Eu acho que depende muito da área, e das pessoas que a gente tá trabalhando. Tem pessoas que são mais visuais, então precisam do *slide*. Tem pessoas que são mais do texto, então no quadro você vai e escreve”.

Aluna A – “Eu acho que tá mais predominante nas faculdades e nas escolas, mesmo com recursos limitados, de projetor, tudo agora é muito digital, a gente vê isso aqui na turma”.

A partir disso, questionamos se, por conta dessa relação com o digital, ainda seríamos capazes de pensar e criar imagens que saíssem desse escopo, ou dessa gramática, usando outros materiais. O principal ponto era indagar se perdemos a capacidade de pensar em imagens para além do digital.

Aluna B – “Sim. Porque o digital está muito mais fácil agora, a gente não teria esse esforço, bastaria só um *click*”.

Aluna A – “Mas isso eu vejo que se perdeu muito a criatividade, se criou um padrão social. Até as atividades humanas não são mais humanas, eu vejo gente usando *chat GPT* para fazer redação!”

Nesse momento, perguntei se elas já utilizaram esse recurso de Inteligência Artificial (IA). A resposta foi afirmativa, porém, a utilização se dava de modo limitado, não direcionando a ferramenta para a conclusão dos trabalhos, e sim para que ela as instrísse a chegar à resposta almejada, como, por exemplo, criar uma rotina de estudos para o vestibular ou listar uma bibliografia necessária para alguma matéria. Uma das alunas reconheceu que até utilizava a ferramenta, em raras exceções, segundo ela, para concluir alguma tarefa em momentos de muita demanda. Também é importante dizer que ambas utilizavam a versão gratuita.

Outro ponto interessante a respeito desse debate sobre ferramentas digitais foi que a “Aluna A” começou a falar de um aparelho para desenhos, que faz obras digitais. Tratava-se de uma tela, onde a pessoa pode desenhar livremente, tendo esta sua única funcionalidade. A aluna reconhecia que a pessoa não “perdia o talento” por utilizar este recurso, mas ela se via como “amante do papel”, justamente porque este método, considerado tradicional por ela, possuía a falha, e para tal aluna, era este fator que tornava as obras mais interessantes. Segundo ela, a falha não tinha mais lugar em nossa sociedade, onde as pessoas estavam em busca constante por perfeição, o que ficaria refletido nas imagens produzidas, sobretudo em redes sociais como o Instagram.

Aluna A – “Eu acho que está perdendo a autenticidade, tá criando um padrão”.

Aluna B – “Parece que a gente tá perdendo a humanidade que a gente tinha, na nossa idade, eles não conseguem mais identificar quem eles são. Porque eles pegam a personalidade de outra pessoa no Instagram e criam aquilo ali, então vai se multiplicando várias versões daquela pessoa”.

Professora – “E esse padrão, também de fotos. Falo isso por conta dos lugares que se tornaram ‘instagramáveis’, por conta de filmes, por causa de séries. Exemplo: o Parque Lage. Eu frequentava lá nos anos 2000, eu trabalhava com aprendizagem, e a gente levava os aprendizes para fazer piquenique lá. Era um parque normal. Já

tinha aquela piscina, já tinha aquela vista incrível, e eu não lembro dos moleques fazerem fila. Agora, as pessoas vão para fazer filmagem de casamento, fazer filmagem de 15 anos, fazer filmagem porque estão grávidas, e tirar aquela foto do Cristo. Aí você vê aquela fila imensa! Você tem uma fila gigante de pessoas que vão tirar a mesma foto, provavelmente fazendo a mesma pose, no mesmo lugar. Tiram foto, fazem vídeo do macaquinho e vão embora, é isso”.

Novamente, o assunto gravitou em torno do celular e do seu uso para a criação de imagens padronizadas que obedecessem a uma mesma estética visual, pautada na rede social Instagram. Avançando no tema, se discutiu a respeito do aparelho, reconhecendo que havia a primazia, pelo menos em relação aos desejos por bens de consumo, por um produto específico: o Iphone, da marca Apple. O debate seguiu por caminhos críticos, ao contrário do que se via comumente, no discurso de valorização da marca. As alunas e os professores presentes reconheceram que existiam dois aspectos que faziam com que as pessoas valorizassem a marca mencionada: a câmera e a capacidade extensa de armazenamento. A “Aluna A”, em um tom mais crítico, trouxe seu ponto de vista dizendo que a qualidade das imagens produzidas pelo aparelho não era tão boa como todos pensavam, e que se tratava mais de uma convenção habitual. As pessoas estariam acostumadas, portanto, a consumirem essas imagens. Outro fator que esta mesma aluna ponderou, era o fato de que os utensílios de apoio deviam ser comprados em separado, encarecendo ainda mais o produto, ao passo que o consumidor ficaria refém de seus recursos, não havendo alternativa de comunicação com outros sistemas operacionais.

Aluna A – “Para você ver: o que o mercado está dando? O que a sociedade busca. E o que tão buscando nos aparelhos?: foto e armazenamento. Antes tinham outros interesses, hoje em dia é foto e armazenamento”.

A partir dessa fala, a outra aluna tomou a palavra, afirmando que sua geração era caracterizada por dificuldades em manter a memória. Ela destacou o uso do celular, em âmbito pessoal, para registrar momentos que precisaria lembrar futuramente. A aluna mencionou também situações em que retomava as fotos para

lembrar das circunstâncias e das pessoas, buscando reviver o mesmo sentimento da ocasião.

Adentrando a questão da produção de imagens, perguntamos se eles viam as redes sociais, especialmente aquelas cuja primazia era a imagem e o audiovisual, como uma ferramenta utilizada para a expressão de si próprios ou então para se construir uma narrativa específica do mundo, um modo particular onde coubesse a crítica ou algum modo autônomo de se falar sobre a sociedade. Essa mesma aluna tomou a palavra, seguida pelos professores, enfatizando que a maior parte das narrativas que se encontrava nas redes, especialmente Instagram, era filtrada, e obedecia a um mesmo padrão, onde todos apareciam felizes, recortando momentos de alegria, como viagens, jantares e festas. Segundo os professores, isso causava, nos consumidores dessas imagens – ou seja, os seguidores – certa inveja, ao compararem sua vida cotidiana, considerada por eles monótona, com a vida retratada em tais imagens, muito mais interessante.

A “Aluna A” expressou o seu estranhamento em relação ao hábito de gravar todas as etapas do cotidiano, corroborando o argumento dos demais, que era mais comum encontrar narrativas de felicidade do que de tristeza. Para ela, seria vexatório gravar um vídeo chorando e depois postar, ou expor seus problemas pessoais para os seguidores acompanharem. A aluna fez questão de enfatizar seu estranhamento diante da necessidade que as pessoas tinham em tornar público, através de imagens, algo de foro íntimo.

A mesma aluna continuou sua crítica, citando perfis que analisavam postagens de seguidores, dando-lhes dicas de como poderiam criar imagens mais agradáveis e mais aceitas de si, nas redes. A todo o momento, falava-se da falta de autonomia e personalidade, referindo-se a pessoas que se espelhavam em famosos, copiando seu estilo de se vestir. Nesse momento, veio, novamente, uma referência fílmica. Sem lembrar o nome da obra, a aluna nos explicou o que lhe chamava a atenção: a protagonista vestia-se de modo considerado “brega”, usando a mistura de cores que desejava, sem se importar com as convenções sociais. Isso, analisado pela “Aluna A”, tratava-se de autenticidade. Ela utilizou essa narrativa para ilustrar seu comportamento no que tange ao consumo de roupas. A aluna se via de modo similar à protagonista do filme que citou.

Adentrando a temática cinematográfica, foi perguntado sobre o consumo de audiovisual, especificamente a respeito de obras ficcionais, que mais gostavam de

assistir. Esta mesma aluna elencou uma série de gêneros que não gostava, como terror e ação, preferindo drama e romance. Sua crítica girou em torno dos cortes rápidos, e das imagens em sequência acelerada, quase distorcendo a realidade, não lhe permitindo entender a obra. Havia, para ela, uma preferência social por esse tipo de filmes e séries, onde existia o protagonismo da violência e dos efeitos especiais.

Segundo ela, o suspense lhe fazia pensar, e por isso apreciava tanto o gênero. Ela elencou algumas obras, como *Sherlock Holmes* e *CSI*. Além disso, ela citou a obra *Maudie*, de Aisling Walsh, exibida pela Netflix, tratando-se de um drama romântico. A aluna ressaltou aspectos da fotografia e direção de arte, como as cores, e a montagem, falando do tempo das imagens, que era mais longo do que o convencional.

O professor de Matemática tomou a palavra, ressaltando a fala da aluna, pontuando a questão geracional. Segundo ele, os filmes com que estava habituado eram muito diferentes, onde havia a primazia da fotografia e do tempo mais alongado das imagens, características que pareciam ter desaparecido na atualidade. Em conversa, a aluna disse que os jovens de hoje já não buscavam por isso, portanto, a indústria cinematográfica se dedicaria ao que é mais lucrativo, agradando ao gosto dos consumidores.

Também se falou sobre as adaptações literárias para o cinema, e um aspecto que foi muito ressaltado pelo professor e pela professora de Linguagens foi sobre a perda que se tinha ao serem feitas tais adaptações. Para eles, havia uma quebra de expectativas, onde o leitor, ao se tornar espectador da obra, sairia frustrado. Ou seja, o audiovisual, muitas vezes, não dava conta da grandeza literária, revelando lacunas em seu roteiro. Outro aspecto ressaltado foi justamente a parte lúdica do livro, em que o leitor criava as próprias imagens em exercício imaginativo, e tal dinâmica se perdia quando este leitor se tornava espectador. Portanto, o ato de ler um livro marcaria um consumo muito particular, subjetivo, enquanto o consumo do audiovisual teria caráter mais raso, popular e massificado.

Professora – “O filme te dá tudo pronto, ainda que tenham filmes incríveis, com essa questão da fotografia, das músicas, do som, das pausas, porque as pausas e os silêncios são muito importantes”.

Aluna B – “E o silêncio estimula muito a nossa imaginação. Eu lembro que primeiro eu assisti os filmes de Harry Potter, depois eu li os livros. E depois eu fui assistir

aos filmes de novo, aí eu ‘pera aí, tá faltando uma cena’! Não, não tinha essa cena no filme, era minha cabeça! Então ajuda a gente a criar na nossa cabeça”.

A conversa se encaminhou para o final, com os entrevistados ressaltando o padrão americano presente na estética e no roteiro das obras da indústria audiovisual, ocorrendo mais comumente no *streaming*. De acordo com a professora, existia um discurso criado a respeito de obras alternativas, produzidas em outros polos cinematográficos, como o caso dos doramas, mas que a fundo, obedeciam a um mesmo padrão americano de contar histórias, imperando as imagens rápidas, os cortes constantes, a narrativa linear e clássica, e as mesmas fórmulas de gênero.

Outro aspecto levantado neste encontro foi sobre o fato de que essas imagens falavam sobre o mundo atual, ou seja, é como se ilustrassem – não pelo que expressavam, mas pela sua própria composição e ritmo – o mundo capitalista moderno. Portanto, a professora defendia que tais imagens deveriam ser olhadas e entendidas de modo que, a partir delas, também se compreendesse o mundo, assim como era feito com a literatura.

Em outra entrevista, conversamos com a professora de Filosofia (Professora B), e adentramos na questão do desinteresse e na evasão dos alunos em relação às aulas. A profissional relatou que, antes do magistério, trabalhou por algum tempo com eventos de tecnologia, e depois de prestar concurso passou a dar aulas de História. Ela contou que sempre buscou trabalhar com recursos interativos, como produção de audiovisual a serviço de sua matéria.

Professora B – “Mas o que eu percebi: eu vi os primórdios da internet, e isso veio com o discurso de difundir a informação, a comunicação. Ok, acho que nos seus primórdios isso até acontecia. Hoje, com a rede social, eles não se aliam mais com a criatividade. Eu acho que está tudo muito ali para eles. A sensação que eu tenho quando entro em sala de aula é que eles têm vontade de passar o dedinho e tirar a ‘professora chata dali’”.

A professora em questão, apontou que utilizava de recursos próprios, como projetor, para provocar os alunos a partir de filmes documentais e de outros gêneros. Porém, ela ressaltou que tais recursos não pareciam ser suficientes para desenvolver um processo de comunicação e transmissão de conhecimento em sala de aula,



ênfatizando a dificuldade que tinham em compreender certos aspectos do universo dos alunos.

Professora B – “A comunicação está diferenciada. Por exemplo, eu sou do tempo do jornal de papel, então eu lia muito jornal. Então hoje não tem mais papel, então você pega essas matérias nos *sites* e vê que elas estão pontuadas, elas não aprofundam muito e terminam. Não tem um parágrafo finalizando. Você olha e pensa: ‘ué, acabou?’ Isso me assusta, porque eu vejo isso nos alunos. Quando eles vão escrever, não têm esse cuidado, eles também escrevem em tópicos. Eu não sei se é da geração, essa geração que é instantânea e causa muita ansiedade neles”.

Nesse ponto da entrevista, ela falou que também começou outra formação – em psicanálise – e a partir do contato com esta ciência, passou a refletir mais sobre a sala de aula e sua relação com a tecnologia e com o audiovisual. Com esse dado, perguntamos se ela acreditava se havia algum tipo de impacto no processo de aprendizagem dos alunos que estavam habituados ao consumo de imagens fragmentadas, rápidas e sem necessariamente contar uma narrativa, como era muito comum em algumas redes sociais. A professora respondeu afirmativamente.

Professora B – “Eu acho que temos que estudar a comunicação com o professor, porque geralmente é a última profissão que alguém quer ter. Existe o modelo antigo do professor que punia, acho que não deve mais ser assim, porque o conhecimento não deve ser uma punição, mas se confunde o professor com alguém que tem que entreter e não ensinar. Então falo muito isso em sala de aula: às vezes aprender é chato, é cansativo, e para algumas pessoas é até doloroso, dependendo da condição da pessoa”.

A professora apontou o caso da plataforma de vídeos YouTube, em que ela disse que era algo bom para a transmissão de conhecimento, com recursos audiovisuais interessantes, mas ela acreditava que o desinteresse pelo conhecimento continuava a prevalecer. Portanto, segundo ela, os conteúdos benéficos para os alunos acabavam não chegando ao público de destino.

Professora B – “Eu sinto que as pessoas querem a tela, mas, ao mesmo tempo, elas estão cansadas da tela”.

Para a profissional entrevistada, a tecnologia não era ruim. Ela até se colocava como uma entusiasta da tecnologia, porém reconhecia que as pessoas estavam dependentes, no sentido de se relacionarem entre si a partir da tecnologia. Segundo a professora, os jovens sentiam a necessidade de estar conectados porque todos estavam, e romper com esse sistema de comunicação significaria estar apartado do mundo. Paulatinamente, a interação com esses meios de comunicação, especificamente o celular e sua gama de redes sociais, causaria angústia devido ao excesso e dependência.

A todo momento, a professora costurava sua narrativa com aspectos da sala de aula e sua experiência enquanto psicanalista. Ela trouxe exemplos desses dois campos, falando da angústia que as pessoas sentiam em relação às “curtidas”, quando outros usuários comentavam e se mostravam interessados nos vídeos e fotos de determinado perfil, e no esforço que as pessoas faziam para parecerem felizes, mesmo sabendo que se tratava de uma fantasia. Aqui fica evidente a ideia de simulacro, segundo Baudrillard (1996), onde se cria um ambiente desconectado da vida real, mas que ganha vida própria e importância no mundo real.

Professora B – “Essa questão de proibir o celular, a gente precisa ter muito cuidado, porque às vezes de fato é uma necessidade de comunicação com os pais, às vezes não. Então, precisamos pensar o que é essa nova perspectiva. São alunos que, por mais que tenham acesso à informação, eles não sabem buscar a informação. Ou, então, são os alunos mais desinformados que eu já tive. Ao longo dos anos, venho notando isso, eles não sabem muita coisa, e não só porque a escola não instruiu, mas informações básicas de vida, como onde é o centro da cidade onde se mora”.

A questão central dessa professora era o fato de não saber se a escola e os professores conseguiam desenvolver no aluno capacidades críticas para refletir sobre o consumo audiovisual e de tecnologia. Ela apontou alguns fatores que dificultavam esse processo: primeiro, a dificuldade em conquistar a atenção dos alunos, dada a falta de recursos internos e externos; segundo, a falta de resistência que os alunos tinham em captar mensagens subliminares e subtextos de obras

maiores, como filmes de mais de 20 minutos. Neste sentido, a entrevistada ressaltou sua preocupação com o tipo de comunicação que os alunos consumiam. Ela enfatizou o advento de uma linguagem universal, como uma espécie de padronização de códigos visuais e linguísticos, que acabavam por interferir em culturas locais.

Ao ser questionada sobre o fator geracional, se este seria um fator de interferência na relação dentro sala de aula e no processo de aprendizagem, a professora respondeu que havia sim uma questão diferenciada neste tema, mas, na realidade, segundo ela, a ideia de juventude era que estaria deslocada. Para ela, o jovem atualmente não teria mais o perfil questionador ou provocativo, pelo menos em sala de aula. As interações ou questionamentos se davam em ordem protocolar: se ela iria ou não à aula e quais os dias de avaliação. Ela ressaltou a sutileza do processo, em que os alunos interagiam de modo protocolar, buscando informações precisas e, mesmo se estavam em sala de aula, não prestavam atenção ao que era falado, demonstrando desinteresse pelo conteúdo.

Professora B – “A apatia deles, segundo uma colega psicanalista que eu tive, é como se fosse o antigo movimento de revolta. É como se fosse a nossa revolta de antigamente. Aquilo me assustou, porque apatia como revolta, eu acho muito ruim, né? Eu não vejo meus alunos como incapazes, só porque estamos numa escola pública. Quando eles se envolvem, quando a gente consegue trazer esse envolvimento, quando a gente tem chance, e quando a gente dá essa chance para eles também, eles são muito criativos!”

Outro ponto que merece atenção é o fato de que a professora refletia muito sobre o fato de a mentalidade dos alunos estar anestesiada, e isso se devia ao fato de que muitos deles também precisavam utilizar medicação. A professora não entrou em detalhes sobre quais medicações os alunos tomariam, nem seus motivos.

Professora B – “Eu acho que eles paralisam, porque é muito. Muito som, muita cor. E as trocas são vazias, é um *emoji*. Acho que é por isso que também, hoje, existe essa polarização tão grande, por exemplo, a questão da Netflix ou qualquer outro *streaming*: você tem uma gama muito grande de opções, de coisas para assistir, para escolher, e aí você acaba escolhendo sempre o mesmo. Porque aquela é a sua bolha.

Então, se você gosta de dorama, você vai assistir só dorama. Eu, por exemplo, que sou do tempo da TV aberta, ou por assinatura, o máximo que você escolhia era o canal, e o restante era o canal que escolhia o que você ia ver, acho isso, de ter que escolher, muito chato”.

Na atualidade, há um modo de interação, segundo a professora, onde o consumidor possui inúmeras opções de escolha e os resultados dependem exclusivamente desse consumidor. Ela questiona a si mesma se o leque de conhecimento é realmente ampliado a partir dessas escolhas. Para ela, o audiovisual atravessa a vivência cotidiana das pessoas, funcionando como elemento de construção da subjetividade e, novamente, ela citou a experiência na clínica de psicanálise:

Professora B – “Por exemplo, aquele filme *Barbie* (2023), todos os meus pacientes, de idades diferentes, faixa de renda diferentes, sexualidade, todos falaram do filme, e cada um com uma abordagem. E sempre tem alguma coisa de retratar o sentimento que vem do audiovisual. Por exemplo, *A substância* (2024), esse filme foi uma sessão de análise inteira com um paciente muito jovem que queria fazer alguns procedimentos estéticos e ele deixou de fazer por causa desse filme. Foi muito interessante”.

Apesar de reconhecer a influência do audiovisual como aspecto importante para a construção de subjetividade, a professora enfatizou que ainda não conseguia compreender a linguagem que mais acessava os jovens das turmas onde lecionava, por mais que ela utilizasse filmes e referências televisivas como recursos pedagógicos. A entrevistada relacionou assuntos de filosofia à temática de alguns filmes, e os exibiu para os alunos. Porém, ela notou que existia dificuldade, por parte da turma, em se ater aos elementos que ela destacava. Por exemplo, ela relatou que quando pedia para que prestassem atenção aos diálogos, eles acabavam se atentando a outros elementos da obra, e não ao que foi pedido. Os debates também não costumavam ser frutíferos, ficando apenas no campo do gosto. Os alunos não discutiam o filme.

Professora B – “É muito vazio, está muito raso para trabalhar assim, então para mim é angustiante. Eu acredito no cinema, até no YouTube, tem muitos vídeos que são interessantes e eu trago para a sala de aula, porque são mais curtos, então ele condensa melhor, porque tem o visual e a forma de falar. Então, às vezes, um assunto que eu vou levar duas aulas para abordar, o cara consegue fazer em 15 minutos. Eu acho fantástico! Mas não há troca, essa é minha angústia”.

A entrevistada ressaltou, mais uma vez, a sua crença no audiovisual como ferramenta de construção do pensamento crítico. Ela falou do seu desejo de experimentar a exibição de algum filme provocativo para os alunos fora do ambiente escolar e, talvez, os jovens se sentissem mais livres. Ela enfatizou que a escola, enquanto instituição, e toda sua gama de relações, deveria ser revista, de modo que se estabelecesse uma comunicação real com os alunos. A professora acredita em um processo de educação que vá além dos limites físicos do colégio, porque a entrevistada considerou que existia uma perda de sentido do ambiente escolar por parte dos alunos.

Professora B – “Eu percebo que com a inteligência artificial a gente consegue ensinar a máquina a pensar, mas a gente não está conseguindo ensinar o aluno a pensar. Ainda mais como professora de Filosofia e História, que são matérias que você pode fazer o aluno voar. Eu me sinto extremamente frustrada, porque é sempre isso: ‘porque eu preciso aprender isso?’ E é nessa hora que eles precisam aprender o maior número de matérias, aprender a raciocinar de diversas maneiras. É por isso que existem tantas matérias. Não é só a matéria em si, mas é saber que existe aquela forma de pensar e meu cérebro criar alternativas para os diversos problemas que eu terei ao longo da minha existência. Eu não sei se a gente está conseguindo passar isso para os alunos”.

Perguntei se a reforma do Ensino Médio também era um fator importante que interferia na relação do aluno com a escola, e a entrevistada respondeu afirmativamente. Ela reconheceu que a escola pública, especificamente o colégio onde trabalha, não possuía estrutura para abrigar a reforma.

Professora B – “Eu sou formada em História e tive que dar aula de Robótica, sem robô e sem computador. A maior tecnologia que eu tinha para dar aula era um *pilot* e um quadro branco. E era uma matéria sem nota”.

Ela relatou que, a nível da Escola Estadual, o novo modelo de educação implantado ainda era difícil de se compreender. Fora isso, o espaço físico também limitava a possibilidade de escolha do aluno e a grade curricular, uma vez que o colégio em questão não conseguia dispor de um cardápio amplo para ofertar, muito menos funcionar de modo integral como se esperava. Além disso, ela relatou a retirada de matérias importantes para a formação dos alunos de Ensino Médio, como História, Geografia e outras, que só passaram a ser obrigatórias para algumas trajetórias, escolhidas pelos alunos. Portanto, ela evidenciou certa confusão por parte dos próprios professores, fato que se agravava quando esses profissionais precisavam lecionar matérias com ementas abstratas e que não estavam em sua área de conhecimento, como era o caso da matéria *O que rola nas Redes*.

Para compreender melhor a dinâmica do NEM, e seu impacto na formação dos jovens que estão no 3º ano escolar, entrevistei a coordenadora do Colégio.

Coordenadora – “Tem essa grade do Ensino Médio, onde existem as disciplinas que chamamos de ‘eletivas’, mas é diferente da faculdade. A eletiva do Ensino Médio não tem critério de avaliação, não tem nota. O rendimento do aluno é medido pela frequência dele. Ele não é avaliado pelo desempenho, e sim pela frequência. Muitas vezes, para o aluno, faltar nessa eletiva não é um problema, porque ele se garante nas outras matérias. Esse é um grande problema. Você pega uma grade do 3º ano, eles foram fazer o ENEM sem Sociologia, sem Filosofia, sem História, porque entraram eletivas no lugar. Isso porque você tem ‘trilhas’, então você tem *Matemática e suas Tecnologias*. Aí você joga vários tipos de matemática, como Matemática Financeira, Educação Financeira, e você tira disciplinas que teria que ter, como História, Geografia, então eles ficam sem a base dessas disciplinas a partir do 2º ano. O 1º ano é um currículo tradicional, e o no 2º ano e no 3º essas matérias vão saindo”.

A coordenadora também lecionava aulas regulares de português no CEAM. Os alunos do 3º ano de 2024 compunham o primeiro grupo a vivenciar a reforma

do Ensino Médio. Portanto, a entrevistada ressaltou a falta de entendimento em relação às novas diretrizes de ensino, pontuando a decepção dos alunos. Segundo a coordenadora, houve a quebra de expectativa, por parte dos alunos, onde se idealizava um tipo de formação, mas a implementação da reforma acabou por gerar lacunas na trajetória desses estudantes, impactando sua relação com a instituição.

Coordenadora – “Eles se decepcionaram muito, e se desestimularam. Então veio o Novo Ensino Médio e junto com isso a questão da tecnologia, o celular. Isso é uma pá de cal para o jovem de escola pública, porque você tem dois estilos de Ensino Médio: o da escola pública e o da escola particular. O Novo Ensino Médio da escola particular tem horário ampliado, tem suporte em relação às disciplinas obrigatórias. No Ensino Médio da escola pública, a nível estadual, isso foi jogado num mesmo período. Não teve ampliação de carga horária, teve substituição”.

A entrevistada ainda ressaltou que, devido a essas questões, a escola deixou de ter sentido para muitos alunos, uma vez que alguns deles eram colocados em “trilhas” que não escolheram. Em tese, os estudantes teriam que optar por conta própria, porém, dada a realidade da instituição, ou seja, a falta de oferta ampla das “trilhas” e a falta de estrutura material e humana para sustentá-las, os alunos eram adequados dentro de um quadro limitado de opções. Era comum, segundo a coordenadora, haver alunos que seriam de Humanas, mas que estavam na “trilha” de Exatas, por exemplo. Seria diferente, também, do Ensino Técnico, onde o aluno termina sua trajetória com capacitação para o mercado de trabalho. Ou seja, além da falta de entendimento do NEM, e todas as dificuldades de implementá-lo, as diretrizes escolares não eram capazes de validar o aluno para o mercado de trabalho.

Ao abordar o tema da tecnologia, especificamente o celular, a coordenadora ressaltou a necessidade de uma lei efetiva, proibindo o uso nas dependências do colégio. Segundo ela, o uso excessivo do aparelho representava grande risco, não só para o processo de aprendizagem, mas também para a vida do jovem. Existiam cartazes espalhados pela escola, avisando a restrição do uso do dispositivo, além disso alguns professores também endossavam, em suas aulas, a necessidade de afastamento do celular.

Coordenadora – “Se você consegue trazer esse celular para o contexto pedagógico, de fato, e não só o celular, falando de audiovisual, existem vários outros recursos; mas se você traz como recurso pedagógico audiovisual, onde você possa trabalhar, aí sim acredito que a gente tenha uma chance de reverter essa contramão na educação que a gente está vivendo”.

A entrevistada falou, ainda, sobre a necessidade de uma política pública efetiva, que fosse capaz de incluir o audiovisual e a tecnologia como recursos pedagógicos, fornecendo estrutura, como internet, bons equipamentos, sistemas de rede para que os alunos pudessem produzir e interagir com os conteúdos. Ela enfatizou, neste sentido, o histórico do Colégio onde se desenvolveu esta pesquisa, marcada pela luta no campo da educação, por uma escola pública de qualidade, e que, nos últimos anos, foi sucateada financeira e estruturalmente. Ficou evidente a perda de recursos, mas também o engajamento de toda a equipe de funcionários que desenvolveu projetos no Colégio, na tentativa de se reerguer e se reestruturar.

Coordenadora – “A gente tem o material humano. A gente pode não ter o material financeiro, estrutural, mas a gente tem o material humano, o conhecimento, a ciência. E a parceria com a PUC-Rio vem muito nesse sentido, e são esses projetos que movem a escola, que dão um sentido. Essas parcerias vêm ajudando inclusive nos recursos, porque a gente consegue doações de material, de equipamentos, ou então a gente consegue levar os alunos à Universidade, como no Departamento de Comunicação, e para isso o projeto dos professores faz com que a chama da escola se mantenha acesa”.

É importante ressaltar que o Colégio em questão possuía alguns projetos interdisciplinares, e muitas vezes temáticos, como se verá adiante, liderados por professores. A instituição é reconhecida por esse trabalho, e além do engajamento em redes sociais, existiam trabalhos internos como *podcasts*, rádio estudantil e clubes de leitura.

Diante de um ambiente rico e engajado, era preciso ouvir os alunos, o público diretamente impactado pela reforma e a geração nativa da cultura digital. O objetivo era compreender melhor sua relação com a instituição e as mediações que faziam com os meios de comunicação e seu conteúdo. Nesta entrevista,



participaram três alunas que serão identificadas, respectivamente, como: “Aluna C”, “Aluna D” e “Aluna E”. A conversa ocorreu no pátio da escola, e sem a presença de professores ou de outros profissionais.

No intuito de criar um ambiente mais descontraído, comecei perguntando sobre o que as alunas consumiam, em relação ao audiovisual, e onde consumiam. Os gostos variaram entre duas delas, gravitando em torno do gênero policial, suspense, doramas e *animes*. A preferência de duas delas estava nas séries, e sua principal plataforma de consumo era a Netflix. Entretanto, a “Aluna E” respondeu:

Aluna E – “Eu, pelo contrário, não gosto de filme e não gosto de série. Eu até tento, mas sei que vou parar e não vou terminar. Eu gosto muito de TikTok. Eu também gosto muito de YouTube, antes eu até assistia mais, mas o TikTok chegou. No YouTube, eu assisto muito Felipe Neto”<sup>3</sup>.

A “Aluna C” tomou a fala, dizendo que assistia frequentemente *Autonomous Sensory Meridian Response* (ASMR) coreano no YouTube, que se trata de um conteúdo criado para gerar algum tipo de sensação no espectador, geralmente relaxantes e agradáveis. Os vídeos trazem sons suaves e estímulos visuais lentos e repetitivos. A “Aluna C” começou a falar sobre a pirataria, ressaltando o acesso facilitado a conteúdos de vídeo como séries e filmes, sem ser necessário pagar pelas plataformas. Ela citou You Com e Pobre Flix como exemplos, também ressaltando as plataformas gratuitas, que eram segmentadas no campo de *animes*. Grande parte do consumo audiovisual das entrevistadas advinha desses *sites*.

Avançando na conversa, abordei a questão do celular. As alunas relataram que sentiam que o aparelho dificultava o foco durante as aulas, e que no início do ano letivo a escola era mais rigorosa quanto ao uso, com inspetores verificando nas salas se algum aluno estava infringindo a regra, ou até mesmo retirando os usuários da sala de aula. Também havia uma caixa, segundo a “Aluna D”, que ficava na mesa dos professores, onde se colocavam os celulares. Porém, a situação foi flexibilizada. Perguntei, então, se o acesso deliberado a aplicativos como o TikTok – onde há a predominância de vídeos curtos, com pouca informação e imagens desconexas –

---

<sup>3</sup> Ator, empresário e youtuber. Seu canal possui 46,7 milhões de inscritos, tornando-o o maior youtuber solo do Brasil. Além de esquetes humorísticas, Neto também produz vídeos com críticas a comportamentos e atitudes de artistas e famosos.

interferia no processo de aprendizagem delas, dificultando a permanência em uma aula de 50 minutos.

Aluna D – “Sim, a gente está muito acostumada a vídeos curtos, então a gente não consegue prender nossa atenção em coisas longas. Eu sinto isso, tanto que eu não consigo assistir a um filme longo de uma vez, eu durmo, eu me distraio”.

Aluna C – “Por isso que eu prefiro série, eu não consigo assistir filme. A série tem pequenos episódios, e aí se você não quiser mais assistir, você para e continua depois. O filme, se você parar e continuar depois, vai ter muita coisa que você vai esquecer e precisar voltar”.

Elas também relataram que não conseguiam assistir à televisão, ou até mesmo a séries, sem estar em contato com o celular. A “Aluna C”, por exemplo, relatou que geralmente fotografava o conteúdo que estava assistindo para compartilhar com sua rede de amigos. Duas entrevistadas também disseram que gostavam de assistir a jornais e utilizavam o celular simultaneamente para conferir notícias e interagir com sua rede de amizade. Apenas uma delas, a “Aluna E”, não acionava o celular enquanto assistia ao jornal. Ela ainda ressaltou que gostava dos programas de notícias, como *Jornal Nacional*, *Fala Brasil*, *RJ1* e *RJ2*, todos da TV Globo.

Além do TikTok, outras redes eram utilizadas pelas alunas, mas com intenções específicas. O Facebook, por exemplo, era utilizado para recordar datas importantes, ou então para acessar jogos. O Instagram era mais usado no intuito de interagir com as pessoas através de fotografias e vídeos, e expor momentos e lugares que achavam interessante.

Apesar da familiaridade com o celular, e a interação a todo momento, as entrevistadas relataram que não conseguiam utilizar o aparelho para estudar. Isso ocorria, segundo elas, devido ao tamanho da tela, então preferiam o computador de mesa ou portátil. Mesmo assim, a “Aluna C” disse que conseguia fazer coisas mais práticas com o aparelho, usando a plataforma Canva para elaborar currículo a partir dos modelos disponíveis. Mas, no geral, o celular não era utilizado para elaborar trabalhos escolares. É importante ressaltar que as plataformas e aplicativos utilizados para escrita de texto e montar *slides* também são disponíveis no computador, e elas preferiam este último para trabalhos. Ao serem questionadas

sobre a não utilização de recursos audiovisuais em trabalhos expositivos, as alunas argumentaram a respeito da falta de estrutura e equipamentos como impeditivos. Dadas as circunstâncias, perguntei se elas viam sentido na escola enquanto instituição. A resposta foi unânime: “não”.

Aluna C – “Principalmente no Ensino Médio, acho que isso contribuiu para a gente pensar que não tem sentido a escola. Principalmente porque não tem escola sem ensino, e não tem ensino se não tem professores capacitados para dar a aula que eles foram feitos para dar. Por exemplo, nossa professora tem formação em Português. Ela já foi diretora aqui, e hoje ela dá o quê? Linguagens, uma eletiva. Tem uma professora de Química que dá *Projeto de Vida*. Tem *O que rola nas redes*”.

Aluna E – “É tanto nome doido!”

Aluna C – “Enfim, a gente não tem Geografia, a gente não tem Filosofia, Biologia, não tem Física, não tem História. E os professores que passaram anos nessas faculdades vêm só para passar a sua matéria, só que maquiada de outra coisa”.

Aluna D – “Sabe como eu sinto isso? O pessoal do 3º ano, há dez anos, estava estudando para fazer o vestibular. Só que o Novo Ensino Médio está influenciando as pessoas do 3º ano a entrarem no mercado de trabalho logo, não veem futuro no ensino. Eu mesma, estou fazendo pré-vestibular, mas penso: ‘cara, do que vale?’. Porque, realmente, entrar no mercado de trabalho parece ser bem mais atrativo do que seguir essa vida estudando”.

Aluna E – “E o que eu acho mais triste ainda é ver que isso só mudou na escola pública, porque na escola particular está lindo”.

Aluna C – “E no nosso 3º ano, a gente é moldado só para ser o assalariado, e nunca quem paga o salário. Isso é ridículo, porque na escola particular eles continuam estudando para serem nossos patrões, e a gente estudando para ser assalariado”.

Aluna E – “E a gente nem pode escolher. Tinha no *site* da rematrícula, do 2º ano, os itinerários para a gente escolher, as trilhas. Era: Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias e Humanas e suas Tecnologias”.

Aluna C – “Cada trilha só pega uma parte. Tipo, Matemática, a pessoa tem 23 tempos de várias matemáticas e as matérias que seriam obrigatórias foram separadas em eletivas, e você tem que escolher a menos pior, e se tiver vaga ainda.

Humanas tem só Biologia, Química, Física e só. Eu tive que esperar o 2º bimestre para mudar, e ver se tinha vaga no que eu queria”.

Aluna D – “E as matérias que deveriam ser obrigatórias foram cortadas, por exemplo, a gente escolheu Linguagens, então só vamos ter matérias relacionadas a Linguagens. O básico é Inglês, Matemática, Sociologia e só. As outras matérias não têm. E o pessoal de Matemática também só tem Matemática”.

É forçoso ressaltar que as entrevistadas faziam curso preparatório para o ENEM, o pré-vestibular. Elas relataram que sua rotina de estudos era exaustiva, chegando em casa após as dez horas da noite. Segundo elas, os alunos que não investiam tempo ou dinheiro no pré-vestibular estavam trabalhando. A “Aluna D” ainda refletiu sobre as dificuldades vividas, neste mesmo colégio, por sua irmã, que se formou em 2013. Na época, ao se formar, a escola não lhe deu as bases necessárias para a aprovação na universidade, mesmo com o Ensino Médio tradicional. Segundo a “Aluna D”, a irmã só foi aprovada na segunda tentativa, então ela se questionava: “se as gerações que passaram pelo ensino tradicional não conseguiram aprovação imediata, como ficará a situação dos formados pelo Novo Ensino Médio?” Neste ponto, perguntei sobre suas perspectivas de futuro. Todas elas relataram que essa insegurança as fazia pensar em não ter filhos. Mas caso tivessem, não os colocariam na escola pública. A “Aluna C” ainda disse que não se via na universidade, e para ela isso significava estar submetida ao mercado de trabalho, em condições precárias, caso não fosse aprovada em algum concurso público. Elas disseram que essa era uma perspectiva compartilhada, e muitos jovens da escola pensavam da mesma maneira.

Ainda em busca de compreender a relação dos alunos com a instituição, com a tecnologia e com o audiovisual, fizemos mais uma entrevista, dessa vez na biblioteca, após uma aula de Linguagens. Dessa vez, um grupo maior estava presente, mas poucos falaram. Na ocasião, iniciei a entrevista perguntando sobre o que os alunos consumiam, e muitos deles demonstraram interesse em romances, ficção científica, suspense e terror. Amazon, Netflix, HBO e Disney Plus eram as plataformas mais acessadas pelos entrevistados.

A respeito das redes sociais, o TikTok novamente foi o mais comentado, revelando que era o aplicativo mais utilizado pelos alunos. Não havia, de acordo com eles, um horário específico ou pré-determinado para o consumo da rede e,

inclusive, muitos deles revelaram o uso durante as aulas. Ainda falaram que sentiam o impacto do consumo excessivo de vídeos curtos dificultando o funcionamento de sua atenção durante as aulas e em seu processo de memorização das informações. Segundo uma das alunas presentes, ainda havia a possibilidade de acelerar as imagens no YouTube, por exemplo. Este era um recurso que ela sempre utilizava.

Ao serem questionados sobre o sentido que a instituição teria na formação deles, a resposta também foi unânime. Todos os entrevistados responderam que não possuíam expectativas ou a crença de que a escola iria instrumentalizá-los para a entrada na universidade, tampouco para o mercado de trabalho.

Aluna F – “A gente faz na escola o que poderíamos fazer em casa. A gente vem para cá, para ter aula de *Projeto de Vida*, e acaba que a gente não tem o conteúdo, então a gente mexe no telefone, mexe no Twitter, no TikTok, no Instagram”.

Todos os alunos em questão se sentiam prejudicados em relação aos alunos das escolas particulares. Eles ressaltaram que não se sentiam preparados e, mesmo as pessoas que faziam curso preparatório, se sentiam cansadas devido à rotina intensa, sendo obrigadas a conciliar os estudos com o trabalho. É importante ressaltar que parte significativa desses entrevistados trabalhava, e esse grupo de estudantes trabalhadores não estava em nenhum curso de pré-vestibular.

Aluna G – “Eu saio da escola e vou direto para o trabalho. Aí eu chego em casa seis horas e tenho que estudar as poucas matérias que a gente tem aqui, aí eu janto e durmo, porque às cinco horas tenho que acordar para estar aqui”.

Os alunos em questão relataram que não dispunham de um canal de comunicação com a instituição onde suas queixas eram acolhidas. Portanto, grande parte do tempo eles utilizavam para reclamar da falta de didática dos professores e das matérias eletivas, em que apenas a presença contava como caráter avaliativo. Retomando o assunto inicial da entrevista, perguntei se os alunos conseguiam perceber as redes sociais como mecanismo de autodiscurso, como ferramentas para refletir sobre o mundo, e se eles faziam uso dessas ferramentas nesse sentido. Muitos responderam que sim, utilizavam as redes para falarem de si, expondo seus gostos e compartilhando conteúdos que achavam interessantes entre os amigos.

Houve uma tentativa, inclusive, de utilizar o Instagram para denunciar alguns conflitos escolares, fato que não foi bem-visto pela coordenação, o que culminou na exclusão da conta. Devido a esse fato, os alunos não entendiam as redes sociais como um canal possível de diálogo com a direção da escola.

Foi uma entrevista rápida, devido à necessidade de os alunos saírem da escola e cumprirem com a carga horária de seu trabalho. Como dito antes, percebi que eles viam a ausência da professora como uma oportunidade de se queixarem sobre a administração da escola e a didática de muitos professores que lecionavam matérias eletivas. De todo modo, foi importante ouvi-los e perceber as mediações feitas com a tecnologia e o audiovisual.

## 2.4 – Eventos escolares

Três eventos escolares merecem atenção desta pesquisa, devido à mobilização estudantil e de professores, assim como sua relação com ferramentas audiovisuais, sendo dois deles os principais da instituição. Tais eventos serão detalhados a seguir, mas antes cabe nomeá-los: o primeiro foi a realização de um cine clube, com a exibição de um curta-metragem seguido de debate com o diretor; o segundo evento foi a Feira de Ciências, que mobilizou diferentes disciplinas e turnos da escola; e, por último, o Festival Ubuntu, que evocou a questão racial, muito debatida pelos alunos com que trabalhamos, e mobilizou grupos escolares e agitadores culturais da cidade do Rio de Janeiro, como grupos de capoeira, companhias de dança e outras expressões artísticas.

- Cine clube

Ainda em 2023, nossa primeira incursão no CEAM ocorreu por meio da realização de um “cine clube”, que reuniu alunos de graduação e de pós-graduação da PUC-Rio. A atividade consistia na exibição do filme *Trocando de Pele*<sup>4</sup>, do ex-aluno da PUC-Rio, Willy Johny, seguido de debate sobre processos produtivos com

---

<sup>4</sup> O curta *Trocando de Pele* foi selecionado oficialmente para o Encontro de Cinema Negro Zózimo Bubul, em 2023, um importante festival do audiovisual negro que ocorre no Rio de Janeiro.

a presença do criador da obra. O evento ocorreu no principal auditório da escola, no dia 25 de novembro de 2023, e reuniu cinco turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. O filme foi projetado na parede do auditório com um projetor digital levado pela equipe do LACON, e após exibição do curta, um grande debate foi promovido. O diretor, Willy Johny, participou da conversa junto com a professora Bruna Aucar e alunos de graduação e pós-graduação da PUC-Rio. Johny relatou as motivações que o levaram a criar a narrativa, além das dificuldades que enfrentou no processo de realização da obra. A ideia era propor uma discussão em torno da temática racial, além de fomentar o investimento intelectual, por parte dos alunos, no vestibular, apresentando a universidade como um horizonte possível.

Figura 8: Exibição do filme "Trocando de Pele" no Colégio Estadual André Maurois.



Fonte: próprio autor

Figura 9: Debate entre o criador da obra e a plateia.



Fonte: próprio autor

Johny, por sua vez, possui uma trajetória muito semelhante à dos alunos da escola, pois também é fruto da educação pública, foi aluno bolsista na PUC-Rio no curso de Cinema, entre 2019 e 2023, e atualmente trabalha como produtor na TV Globo. Ele vivia em condições de vulnerabilidade social, no interior do Maranhão, quando conseguiu bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni), do Governo Federal, para ingressar na universidade, e hoje realiza o sonho de trabalhar no mercado profissional do audiovisual.



Figura 10: Willy Johny em conversa com alunos após a exibição do filme.



Fonte: próprio autor

É preciso dizer que havia certa preocupação com a dinâmica que tal evento tomaria, pois reunia elementos para se construir um discurso motivacional, onde apresentaríamos um exemplo de redenção, um caminho a ser seguido por todos. Queríamos evitar, ao máximo, o tom paternalista, e estudamos maneiras eficazes de apresentar a universidade como possibilidade, sem comunicá-la como via única.

O auditório estava lotado, várias turmas estavam ali. Os professores estavam com muita expectativa, e a todo momento tentavam controlar o barulho e incentivar os alunos a prestarem atenção. Por sua vez, o público parecia livre. Alguns saíram no meio do filme, outros se esforçavam para prestar a atenção e, muitos, apesar da aparente timidez, se mostraram interessados na conversa posterior – o que podemos encarar como o momento principal do evento. Pode-se dizer que não foi uma exibição convencional, como em uma sala de cinema, uma vez que havia a dificuldade de equipamentos, ruídos e iluminação externa interferindo na experiência. Ao final, muitos alunos abordaram a equipe do LACON para tirar

dúvidas, compartilhar contatos e, principalmente, mostrar interesse em participar de nossas atividades.

Com o distanciamento adequado, foi possível perceber que tal encontro ilustrava muito bem o que seria nossa presença na escola, e as mediações com os temas que surgiram em sala de aula. A conversa com o diretor do curta-metragem suscitou o interesse de alguns alunos, tanto pelo mundo acadêmico como pelo audiovisual em si, e ainda possibilitou que conhecêssemos, num primeiro momento, os interesses dos alunos e sua relação com as propostas pedagógicas da escola. O filme também fez com que repensássemos nossa prática no ambiente universitário, entendendo que aquele espaço, muitas vezes, funcionava como mecanismo de embranquecimento e apagamento de outras violências.

Neste dia, logo após a conversa, dialogamos com alunos já inseridos no mercado de trabalho e conhecemos pessoas que investiram em formação técnica na área de *design*, fomentando um diálogo mais técnico, a partir de perguntas sobre as cenas e decupagem. Conhecemos alunos atuantes em projetos da própria escola, como a produção de *podcasts* estudantis e a rádio escolar, com certo conhecimento e domínio técnico. Esses alunos foram fundamentais, inclusive para a realização da exibição.

Outro ponto que merece atenção, e que pode ilustrar a relação vivida entre o grupo de pesquisa, a escola e os alunos, é o próprio filme de Johny. A narrativa é uma ficção científica, que parece ocorrer num futuro distópico, onde um jovem negro, recém-ingresso em uma universidade, é submetido a um processo de embranquecimento físico, modificando completamente suas características. A metáfora foi debatida e discutida entre o criador da obra e os alunos, e é possível observar o papel que as instituições de educação têm no processo de embranquecimento psíquico da população (Nascimento, 2016). Muitos alunos ali se reconheciam como pessoas negras, e possuíam um discurso crítico a respeito da dinâmica social perpassada pelo racismo. Eles identificavam e debatiam as desigualdades no campo do ensino e na vida fora da escola.

- Feira de Ciências

No decorrer da pesquisa, durante a fase de observação participante nas aulas regulares e entrevistas, ocorreu a Feira de Ciências, já no 3º bimestre do ano letivo.

Tal evento tinha caráter interdisciplinar, contando com o apoio de diversos professores que faziam a mentoria dos alunos, enfatizando suas matérias. É importante dizer que essa atividade contava pontos para algumas disciplinas, onde alguns professores seriam os avaliadores.

Mesmo com toda a organização, era possível notar certo clima de tensão entre os alunos e a instituição, no que diz respeito à obtenção de itens básicos e necessários para a elaboração das apresentações. Ora, a escola ofereceria uma parte do material, mas os alunos deveriam listar o que seria necessário e entregar sua demanda a quem estava na coordenação. Ao que parece, segundo os alunos, muitos desses itens não foram entregues. A comunicação era ruidosa, ocasionando estresse e tensões com professores e a coordenação.

Aluna D – “Como podem cobrar uma atividade valendo pontos, onde temos que pagar do próprio bolso o material necessário para a apresentação, sendo que somos alunos de escola pública?”

A vivência desse evento evidenciou as tensões cotidianas na escola, e os alunos com quem trabalhamos relataram a dificuldade que tiveram na comunicação com a escola. Eles reconheciam que havia inúmeras dificuldades entre os alunos, especialmente nas séries iniciais do Ensino Médio, que tinham um comportamento que desafiava a autoridade escolar, como a insistência em entrar sem uniforme. Porém, esses alunos traziam a demanda de que as denúncias que tinham não eram ouvidas, e sentiam que a direção não as levava em conta. Nessa ocasião, relataram que suas reclamações eram articuladas na internet, através de páginas do Facebook ou pelo antigo Twitter e, de algum modo, a escola fazia com que tais canais fossem silenciados.

O dia da Feira de Ciências foi de grande agitação. Os alunos pareciam nervosos devido aos avaliadores, mas ainda assim estavam empolgados. Os trabalhos romperam a expectativa da professora de Linguagens, que esperava que suas turmas utilizassem recursos diferentes do convencional, como cartolina e isopor. Todos os trabalhos continham tais recursos, e nenhum deles trazia o audiovisual como ferramenta, mesmo os alunos tendo usado, mesmo que abundantemente, referências imagéticas e audiovisuais em suas pesquisas, até mesmo para ilustrar o que queriam fazer, mostrando à professora, nas aulas

regulares, como foi o caso de um grupo, que através de uma IA, criou um protótipo para maquete.

Figura 11: Maquete da turma com a qual trabalhamos.



Fonte: próprio autor

Figura 12: Maquete construída a partir da interação com inteligência artificial.



Fonte: próprio autor

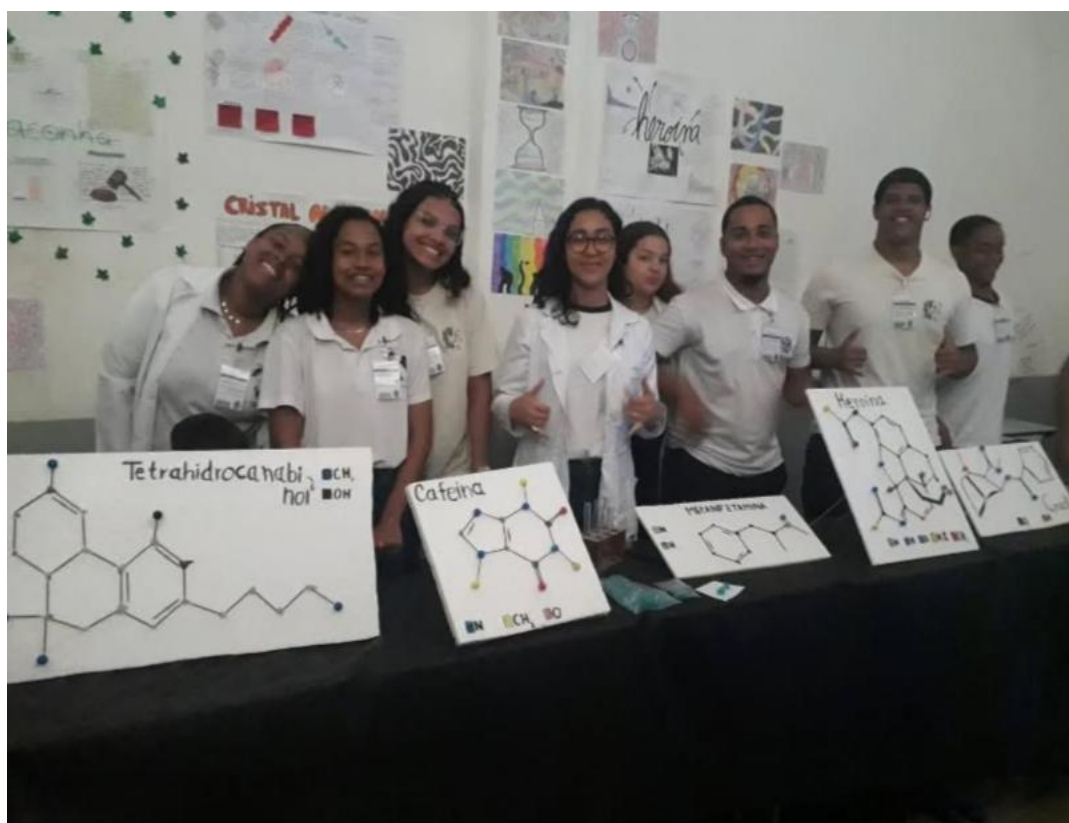
A maioria dos trabalhos, se não todos, tinha a maquete como recurso principal. Os alunos organizaram a sala de modo que os observadores fizessem um percurso circular, e as apresentações discorriam sobre a influência das drogas no aparelho cerebral, assim como a confecção dos tóxicos, sua composição química, a dinâmica social de sua venda e distribuição. Para auxiliar no entendimento, havia cartazes onde era possível identificar imagens impressas e coladas, retiradas da internet. Havia um grupo que se empenhou em produzir uma espécie de uniforme que os identificasse e os destacasse dos demais, consistindo em um jaleco branco, como o de químicos de laboratório.

A convite da professora de Linguagens, observei trabalhos em outras salas. Eram turmas de 1º e 2º ano, e eles obedeciam à mesma dinâmica, apesar de abordarem temas diferentes. Em sua maioria, os alunos decoravam os textos ou então os mantinham escritos em uma folha impressa que liam para o observador.

Ainda havia aqueles que liam o que estava escrito nos cartazes. O empenho era maior quando havia um avaliador presente.

Certamente, havia grupos que se destacavam pela criatividade de suas maquetes, que incluíam luzes e movimento. Havia também aqueles que explicavam seu processo criativo e os materiais que foram utilizados para confeccionar suas ideias, como materiais recicláveis, propondo algo diferente do isopor, por exemplo. Outros grupos chamavam a atenção pela dinâmica que propunham, como o que falava sobre buracos negros e para ilustrar sua ocorrência e interação no universo, utilizou um lençol e bolas de diferentes pesos, retratando a forma como o tempo e os corpos se desdobram no espaço. Outros pensaram em jogos para falar de economia e a forma como as instituições financeiras funcionam. Apenas um grupo, cuja temática versava a respeito do ciclo do petróleo, utilizou a tecnologia do celular como aparato pedagógico. Nessa dinâmica, o observador posava para uma foto e, no mesmo dia, recebia uma montagem, via WhatsApp, onde seu corpo aparecia uniformizado como um profissional de plataforma, e ao fundo havia a logomarca de uma empresa petrolífera.

Figura 13: Turma de Ensino Médio apresentando trabalho na Feira de Ciências.



Fonte: próprio autor

- Festival Ubuntu

O último evento, denominado “Festival Ubuntu”, cuja temática celebrava as contribuições das populações negras para a sociedade brasileira, ocorreu no dia 22 de novembro de 2024. A ideia era propor uma grande celebração cultural, com apresentações artísticas em grupo e individuais, tanto de alunos da escola como ex-alunos e demais grupos de artistas convidados.



Figura 14: Apresentação de dança no Festival Ubuntu.



Fonte: próprio autor

Havia, neste festival, um clima de celebração, o que remetia ao desfecho do ano letivo, mesmo havendo, na semana seguinte, o período de segunda chamada das provas e a recuperação. Ao chegar à escola, era possível perceber a agitação de todos os envolvidos. Alguns alunos se preparavam para as apresentações que fariam, outros procuravam os locais de tais apresentações, que estavam focadas em dois pontos: o auditório e o pátio.

A instrução inicial, dada pela coordenadora da escola, era que nos dirigíssemos até o auditório. Chegando lá, nos deparamos com muitos professores, alguns entrevistados para esta pesquisa. Havia um grande público, e todos pareciam entusiasmados. Acontecia uma apresentação de instrumento de sopro, e a



professora de Linguagens explicou que aquele que estava no palco era aluno da escola, e que recentemente havia conseguido aprovação para a Marinha do Brasil, fato que era muito celebrado por todos ali. Professores e alunos filmavam a apresentação, e o término foi seguido por discursos acalorados a respeito do trabalho que a escola fazia, assim como o desempenho de alguns alunos e a aposta que toda a equipe da instituição depositava naqueles que passavam por ali, especialmente nas pessoas que cursavam os três anos do Ensino Médio.

Ao fim dos discursos, era hora de exibir o curta produzido pela turma com que trabalhamos durante todo o ano. Evidentemente, houve alguns problemas técnicos, relacionados à emissão do som, em que os equipamentos não funcionavam como o esperado. Até que um aluno pudesse resolver a questão, outro professor discursava a respeito das apostas da equipe escolar e da importância de se perseverar nos estudos. O argumento era de que o conhecimento é algo primordial e libertador, haja vista as condições desiguais na sociedade. Tudo isso colocando como exemplo o aluno que havia acabado de se apresentar.

Por fim, começou a exibição do filme. O silêncio foi se fazendo presente, todos prestavam atenção ao que se passava na tela, mesmo o som não estando em altura considerada adequada. Havia ali um clima de importância. Os alunos produtores do filme se concentravam na parte de trás do auditório, atentos em cada movimento na tela, pouco se importando com as reações do público. Alguns professores ainda filmavam, e olhavam com admiração o que estava diante de si.

A obra produzida pela turma seguiu um padrão próprio, diferente do que havíamos sugerido, principalmente em relação ao tempo. Eles mantiveram os dez minutos. Tratava-se de uma obra de ficção, e contava a história de uma anciã que dedicou a vida a cultivar uma semente em seu povo: a união. Esta anciã ensinou seus descendentes a se manterem unidos para que pudessem superar os desafios. O filme trazia em sua composição o nome do Festival “Ubuntu”, funcionando como material explicativo deste conceito.

A história era ambientada em um lugar com muitas árvores, onde era possível ver água corrente e pequenas cascatas, e lembrava muito uma espécie de floresta. Para tal feito, os alunos filmaram no Parque da Cidade, região da Gávea, no Rio de Janeiro, próximo ao Colégio. Havia planos abertos, planos médios, planos-detulhe e todos esses recursos foram utilizados no modo clássico de decupagem. Outro recurso que chamou a atenção do público, por reforçar a poética

do filme, foi a inserção de uma performance de dança, provavelmente gravada à parte, em um ambiente escuro, onde era possível ver apenas a silhueta de quem dançava, neste caso, um corpo feminino. Esse recurso contrastava com o ambiente anterior, o que tornou a experiência bem interessante. Sua utilização se dava em momentos-chave, como nas transições de tempo ou de espaço. A obra terminou com esta mesma performance, enquanto era possível ouvir uma cantiga em língua kimbundu<sup>5</sup>.

Figura 15: Filme estudantil exibido no Festival Ubuntu.



Fonte: próprio autor

A obra foi ovacionada. O som dos aplausos perdurou por minutos consideráveis, e a emoção tomou conta do ambiente, sendo alimentada por professores e pelos próprios alunos, participantes ou não, do filme. Quase que saindo do êxtase, a equipe de filmagem subiu ao palco, e novamente foi aplaudida. Todos no palco pareciam emocionados, e a protagonista discursou a respeito da importância de se abordar a temática racial em uma instituição de ensino, em especial para pessoas negras que vivem os efeitos do racismo cotidianamente. A respeito da montagem e edição, em conversa com os alunos, soube que foi realizada

---

<sup>5</sup> Língua de povos bantus, grupo étnico originário da África subsaariana. Foi a primeira leva de africanos trazidos para o Brasil na condição de escravizados, e um dos que mais influenciaram a identidade brasileira. Atualmente sua herança cultural se expressa no Candomblé Congo-Angola, em reisados, congadas, festas de Boi Bumbá, Tambor de Crioula e outras manifestações.

na mesma manhã da apresentação, revelando a extrema habilidade por parte deles em relação aos recursos técnicos alternativos aos *softwares* convencionais, uma vez que a obra seguiu padrões considerados aceitáveis convencionalmente, sobretudo quando se trata de pessoas que produziram um filme pela primeira vez.

Figura 16: Alunos do 3º ano do Ensino Médio discursando após a exibição do filme.



Fonte: próprio autor

A coordenadora escolar subiu ao palco para elogiar os alunos. Ela lembrou que aquela turma, produtora do filme, estava em seu último ano escolar, concluindo o Ensino Médio, e seu feito honrava todo o trabalho desenvolvido pela equipe do colégio.

“Isso é o que nós esperamos de vocês!” – disse a coordenadora para os alunos da plateia. Também emocionada, ela subiu ao palco para discursar. Por sua vez, falou das inúmeras possibilidades profissionais, como a faculdade, cursos técnicos e concursos públicos, e, mais uma vez, as palavras da profissional enfatizavam a importância da aposta na educação.

Figura 17: Professores, alunos e coordenação reunidos após as apresentações.



Fonte: próprio autor

Após a acalorada exibição do filme, seguida dos discursos motivadores, houve uma apresentação de capoeira, no pátio da escola. O grupo que se apresentou possuía forte cunho pedagógico, levando não apenas o ensino da arte, mas também contando a história de resistência da capoeira no Brasil e as lutas de povos negros. Toda a narrativa utilizada foi feita de modo que se privilegiasse o protagonismo negro e toda cosmovisão deixada, por gerações, por essas populações. Trata-se do “Grupo Senzala”, que tem núcleos de formação em diversas cidades do Brasil. As apresentações mobilizaram alunos e professores, deixando explícito seu fascínio e admiração pelos movimentos e pela musicalidade. Ao final, todos foram convidados a interagir, dançando de modo livre. Nesse momento se deu o término da observação.

Figura 18: Apresentação de Maculelê do Grupo Senzala.



Fonte: próprio autor

No próximo capítulo, analisaremos criticamente as experiências vividas sob a perspectiva do aporte teórico central desta pesquisa.

### **CAPÍTULO 3 – Celular, vida cotidiana e sala de aula – O consumo de imagens em disputa.**

Como visto a partir de Sodré (1999) e Crary (2007), as sociedades ocidentalizadas estão configuradas a partir da cultura visual e seus aparatos midiáticos audiovisuais, responsáveis por construir grande parte das representações e subjetividades. A crescente cultura da imagem, desde o final do século XIX até a contemporaneidade, se refinou fomentando a criação de dispositivos, a reprodução e a disseminação de imagens, desenvolvendo formas elaboradas de apreender e falar sobre o mundo.

Desde a primeira vez em que entramos na sala de aula, percebemos que o consumo e a produção audiovisual faziam parte do cotidiano dos alunos de forma tão natural, que se integravam espontaneamente ao plano de aula – independentemente de qualquer roteiro previamente estabelecido. De fato, o ambiente escolar impõe uma espécie de rito para se transmitir o conhecimento: o aluno chega uniformizado, senta-se em algum lugar, passivamente, até que chega o detentor do conhecimento. Nesse espaço reservado, separado do mundo, como a sala de aula ou a biblioteca onde trabalhamos, há ainda uma área em destaque ocupada pelo professor. É dali que sairá o conhecimento (Freire, 1981).

Este espaço destacado durante as oficinas era ocupado pela tela de exibição e composto, ainda, pelos alunos da graduação que ministravam as oficinas. Nessas horas, a professora da classe se sentava com seus alunos, muitas vezes no fundo da sala. Tal imagem pode ser significativa com uma possível interpretação: aquele saber tradicional dava lugar a algo novo, no caso, as oficinas de audiovisual ministradas por agentes externos, que entravam em foco naquela classe. Até este momento, segue-se o rito que Freire (1981) chama de “educação bancária”, e, de fato, observamos que tal modelo está muito introjetado na dinâmica escolar, sendo difícil pensar em outras formas de construção de conhecimento, afinal, há de se cumprir um plano de aulas e alcançar metas.

O perfil dos universitários talvez tenha chamado a atenção da classe ou, no mínimo, despertado curiosidade: tratava-se de jovens que carregavam um léxico informal, quase próximo ao da turma. Em entrevista, a professora de Linguagens

afirmou que este fator foi um importante elemento para construir uma aproximação com os alunos secundaristas, fato que também ocorreu com este pesquisador em relação ao alunato. Era como se fosse possível construir uma linguagem comum, ou como se eu e os alunos da graduação pudéssemos compreender, de algum modo, a vivência e a linguagem da classe de Ensino Médio.

Mas de fato, houve uma ruptura com esse modelo escolar tão arraigado quando o primeiro conferencista ligou a tela e começou a exibição do filme. As imagens pareciam exercer certo poder de atenção, mas antes, é importante enfatizar que não eram imagens óbvias nem apresentavam uma costura fácil entre si, provocando uma elaboração que ficou expressa em conversas entre os alunos e na reação que eles apresentavam. Muito provavelmente os dois primeiros filmes não foram assistidos pela classe em outro espaço. Não estavam nas plataformas convencionais, como a Netflix. As obras podem ser encontradas no YouTube, porém, dada a imensidão da rede, não são de grande alcance.

Os filmes escolhidos – *Primeira Impressão* (2005) e *A batalha do Passinho* (2013) – trouxeram um conteúdo latente à classe, e não estavam distantes de suas realidades. Isso provocou um debate rico ao final da exibição de cada obra, em que os alunos falaram a respeito de raça, território e cultura. O objetivo do primeiro encontro foi mostrar aos alunos as possibilidades de formatos cinematográficos como documentário e ficção, evidenciando suas fronteiras e proximidades. No entanto, foi além. Como atores que fogem do *script* e começam a improvisar, em alguns momentos, os alunos do Colégio tomaram o protagonismo com suas vivências e ideias, invertendo posições, e os temas ultrapassaram o planejado pelos alunos da graduação. Era como se os filmes tivessem respaldado o conhecimento orgânico dos alunos sobre diferentes questões do mundo atual.

Mas, de certa maneira, o plano de aulas se impôs e foi necessário retomá-lo algumas vezes. De todo modo, ficou evidente que a turma estava atenta às discussões contemporâneas a respeito das desigualdades sociais, sobretudo do racismo. Ainda que não dominem termos acadêmicos, este é um debate posto, pensado e elaborado por eles em sua vida na escola e fora dela.

Durante as discussões, um objeto sempre esteve presente, a ponto de virar tema de debate: o celular. Nota-se, então, que este dispositivo é usado frequentemente para busca de informações, formas de leitura do mundo e compartilhamento de ideias. Soma-se a este fato o caráter conspícuo em torno dos

modelos dos aparelhos móveis. Neste primeiro encontro, ficou evidente, através de brincadeiras feitas entre os próprios alunos, que há preferências por aparelhos de alto padrão e notamos que os alunos classificam uns aos outros de acordo com a marca de seu celular. Para eles, o valor do dispositivo está justamente em dois aspectos: a capacidade de armazenar dados e sua eficácia em produzir imagens com maior nitidez.

Isso corrobora o pensamento de Singer (2004) e Crary (2007), que enfatizam o crescimento da cultura de consumo e da imagem como fenômenos sociais que demandam o desenvolvimento de novas tecnologias. Como afirma Sodré (1999), esse maquinário “arma” o olho com todos os recursos possíveis, no intuito de elaborar as experiências sociais. Para estes alunos, ter um celular capaz de acessar as redes disponíveis equivale a pertencer ao mundo. “Neste jogo (mortal) da imagem com o real, o olho fica em primeiro plano de importância, por ser o meio que registra e instaura a ilusão” (Sodré, 1999, p. 17).

Outro dado importante desse primeiro dia se deu quando os alunos da graduação propuseram que a classe, ao término das oficinas, realizasse um curta-metragem como trabalho final. Para eles, foi um pedido de alta complexidade. Nesse mesmo dia, conversamos sobre cinema e outras formas audiovisuais, e eles já sabiam organizar imagens, contar histórias, falar sobre gêneros e estética, ainda que não dominassem os termos técnicos. Era nítido que tinham assimilado a linguagem audiovisual de modo orgânico. Porém, não se percebiam capazes de reproduzir tal linguagem no formato de um produto audiovisual.

Havia impeditivos predominantes de fato, como a falta de equipamentos mais robustos de filmagem e edição e o domínio técnico dos processos profissionais, porém, é possível elaborar outras questões percebidas no campo. É possível desenvolver um produto audiovisual com recursos mínimos, no caso o celular (como era a proposta) e mecanismos de edição gratuitos? Ou, ainda, como pensar em imagens fora do padrão industrial, presente em filmes e séries televisivas, para construir uma estética própria?

Nesse sentido, comprovamos o que Mattos (2010) diz a respeito da influência da televisão como grande polo de entretenimento e instrução e podemos ir além, deduzindo que sua linguagem e estética também influenciam as imagens digitais. Notamos que os ambientes digitais contemporâneos estão impregnados de



tais referências, e romper com seu modelo de construção e gramática, ou repensá-los, torna-se uma tarefa árdua.

Como dito anteriormente, os dois dias seguidos de oficina se desenrolaram em um tom mais técnico para suprir a falta de domínio da gramática audiovisual. Sendo assim, as aulas versaram sobre roteiro, fotografia, plano e contraplano, iluminação e continuidade. Há de se enfatizar o interesse dos alunos pelos aparatos cinematográficos, como a claquete e um exemplar de roteiro, levados pela equipe de graduação. Aqui fica evidente que o despertar da atenção não se dá apenas por aspectos tecnológicos, mas sim por objetos palpáveis, com eficácia prática no exercício proposto. Talvez esse interesse também tenha ocorrido devido à produção audiovisual, em seus moldes profissionais, ser um universo desconhecido de muitos alunos, portanto, o processo de construção de uma obra e seus materiais ganham atenção privilegiada.

Até então, o audiovisual, naquele contexto, ganha um caráter diferente. Introduzi-lo em sala de aula é validá-lo como recurso educativo e reafirmar sua importância social. Muitas vezes, o audiovisual é interpretado como inimigo do ambiente escolar, ferramenta que serve à dispersão e mero entretenimento, mas ao contextualizá-lo naquele ambiente, torna-o uma ferramenta poderosa na construção do saber (Franco, 2004).

Um momento que merece destaque ocorreu na terceira oficina, que tratou de questões da fotografia. Em um primeiro momento, pareceu uma aula cotidiana com o conteúdo teórico sendo exposto e alguns exemplos imagéticos exibidos na tela. A classe não demonstrou muito interesse e o celular, novamente, dispersou a atenção. Porém, em dado momento, começou a parte prática da aula. A proposta foi que os alunos utilizassem o próprio celular para capturar imagens, a partir do conhecimento adquirido. A convocatória foi recebida com entusiasmo. Eles se levantaram, movimentando carteiras e circulando pela sala. O ambiente, que antes estava estático e monótono, ganhou novo ritmo. A partir do exercício prático, os alunos começaram a questionar as referências recebidas, expondo seus gostos estéticos e ampliando a experimentação, produzindo imagens consideradas corretas quanto ao ângulo.

Nessa ocasião, o gosto popular e o padrão de imagens foram questionados, e todos começaram a experimentar e a falar sobre possíveis construções de imagens de acordo com as propostas de seus filmes. Nesse sentido, verificamos de modo

prático o pensamento de Freire (1981) a respeito de um conhecimento que se constrói em conjunto, onde professores e alunos são formados e educados mutuamente. Ainda se pode pensar a prática do cinema como uma forma de construir mundos possíveis e não apenas assimilá-los e elaborá-los. Também ficou evidente, neste dia, que diante de uma proposta prática de ação e intervenção no espaço, aqueles corpos que antes eram tidos como inertes e dispersos agora estavam imbuídos de energia e vivacidade, se levantando das carteiras e reconfigurando o espaço da sala de aula.

Também merece atenção o fato de que a partir desse exercício prático, as ideias para os curtas-metragens começaram a se desenhar e os alunos passaram a falar sobre elas de modo mais explícito, escolhendo os temas que gostariam de trabalhar. Também se verificou a possibilidade de borrar as fronteiras entre o documentário e a ficção, desmistificando a fantasia de que produzir uma obra audiovisual precisaria ser algo tecnicamente complexo, como o que se vê comumente na indústria cultural. Os alunos começaram a pensar em performances e na utilização de arquivos pessoais, como fotografias, arquivos de vídeo e áudio para compor suas obras.

De certo modo, é possível dizer que as oficinas audiovisuais romperam com a rotina escolar dos alunos de modo positivo, não só introduzindo algo diferente em seu cotidiano, mas igualmente ajudando os professores e os próprios alunos a pensarem sua prática e relação com o audiovisual consumido habitualmente. Outro fator que se pode observar é que tais oficinas introduziram uma possibilidade profissional, trazendo o ambiente universitário para o horizonte destes jovens de Ensino Médio, que explicitaram uma relação um tanto conturbada com as novas diretrizes de ensino na escola pública. Todos os informantes atestaram insatisfação com as divisões curriculares impostas a partir de 2021.

Estar em contato com pessoas de uma graduação, de uma universidade próxima ao seu ambiente escolar, gerou certo fôlego nesses jovens, e isso ficou mais evidente quando, no encontro final, a turma, acompanhada de sua professora, visitou o *campus* da PUC-Rio para uma aula prática no estúdio de televisão.

A visita foi permeada pelo entusiasmo. Conhecer o estúdio de TV, depois o setor de assessoria de imprensa e o laboratório de produção de conteúdo do Departamento de Comunicação da PUC-Rio (LabCom), despertou curiosidade e interesse no grupo. É importante dizer que nesse dia toda a turma compareceu, ao

contrário dos outros encontros da oficina em que as faltas foram frequentes. Esse dado pode ser interpretado como uma resposta positiva ao trabalho, revelando que a importância do projeto não estava apenas em ensinar a prática audiovisual, mas sim em fornecer contato com possibilidades de futuro, ou seja, oferecer um vislumbre do mundo profissional e acadêmico, contribuindo para a formação educacional daqueles jovens.

Também é preciso destacar que a passagem da turma pelo Departamento de Comunicação foi de grande impacto para o ambiente universitário como um todo. Ao passar pelos setores mencionados, os alunos faziam perguntas, profissionais eram apresentados e detalhavam aspectos de seu cotidiano. Alguns professores viam a movimentação com curiosidade e questionavam de onde eram os jovens e quais eram seus interesses. Profissionais, estagiários e a turma de Ensino Médio trocaram histórias a respeito de suas ambições e trajetórias profissionais. Consideramos esse intercâmbio de profunda riqueza para ambas as instituições.

Nesse sentido, é forçoso ressaltar o papel das instituições de ensino na construção subjetiva dos sujeitos (Foucault, 1999), e não apenas na transmissão do conhecimento. Sendo assim, projetos de pesquisa e extensão que visam estreitar laços entre a universidade e a sociedade assumem importância na formação educacional e profissional de cidadãos. Isso se evidencia pelo fato de que muitos que participaram das oficinas, depois de conhecerem o *campus* e o Departamento de Comunicação da PUC-Rio, já falavam em fazer o vestibular, apesar das assimetrias de classe e educação. Outro fato que merece atenção é a própria existência desta pesquisa, que surgiu a partir dessa experiência. Já no ano de 2025, no decorrer de um novo ciclo de oficinas, tivemos ciência que uma aluna participante desta pesquisa, a “Aluna A”, foi aprovada em 1º lugar para o curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Outra aluna, que também participou desta pesquisa (Aluna E), foi aprovada como bolsista integral para o curso de Direito na PUC-Rio. Essa é a mesma jovem que, ao visitar o *campus* universitário, demonstrou interesse em prestar o vestibular.

Na tentativa de entender minuciosamente a utilização do audiovisual em sala de aula para além das oficinas, buscamos conversar com professores e alunos em entrevistas realizadas após a experiência proposta pelo grupo de pesquisa na escola. O intuito era compreender a relação e as mediações feitas por alunos e

professores por meio do audiovisual presente em diversos dispositivos tecnológicos, a exemplo do celular (Barbero, 2004).

A primeira entrevista foi feita com dois professores e duas alunas em uma mesma sala. É importante se atentar ao fato de que os professores são pessoas com formação acadêmica e possuem um repertório amplo no que tange aos demarcadores de classe, especificamente em símbolos culturais que se expressam no campo intelectual. As duas jovens demonstraram interesse em ascender socialmente através dos estudos ao longo de nosso contato. As alunas declararam estar em condições de vulnerabilidade social, mas possuem algum nível de acesso aos bens simbólicos da classe média. A entrevista teve tom bastante crítico às tecnologias midiáticas, especificamente ao celular e sua utilização. O primeiro aspecto levantado por uma das alunas se referiu à questão da memória cognitiva. Ela ressaltou que o aparelho é muito utilizado para fins de registro de suas ações sociais; enfatizou que ao executar tal prática perde-se o verdadeiro momento.

O professor, nesse ponto da entrevista, tomou a fala e ilustrou seu pensamento com um exemplo: é comum que em *shows*, segundo ele, as pessoas não se atentem apenas ao “ao vivo” e gravem as experiências através da câmera do celular. Tal hábito atrapalharia a experiência do professor, que privilegia o momento “real”. O entrevistado trouxe esse exemplo na tentativa de corroborar seu argumento de que o momento presente não é o bastante para as formas como as pessoas estão desempenhando suas vivências sociais. Na contemporaneidade, segundo o participante, se faz necessário o registro imediato como forma de validação da experiência, e isso, segundo ele, ocasionaria a perda da experiência em si.

Mas podemos pensar no que o participante chama de “experiência”. Ao observarmos o mesmo exemplo trazido, podemos verificar que a relação com o dispositivo tecnológico móvel voltada para a criação de imagens, armazenamento e compartilhamento cria outra experiência, outra forma de vivenciar e elaborar o evento, ressignificando-o.

Os entrevistados, na ocasião, continuaram suas observações a respeito dos usos das mídias, ressaltando o aspecto imediatista e rápido. Para eles, isso afetaria o modo de percepção e suas relações com o mundo, provocando cada vez mais a aceleração do tempo e a dificuldade em se ater a coisas que exijam uma atenção constante e a longo prazo, como é o caso das aulas presenciais.

Esse dado trazido pelos entrevistados figura bem o sujeito moderno descrito por Singer (2004), rodeado por aparatos tecnológicos e transmitindo mensagens e imagens que o hiperestimulam. Tal interação com as mídias por meio de diversos dispositivos cria a sensação de pertencimento e de interação com o mundo, e tal argumento é corroborado pelos entrevistados. O consumo e a produção de imagens tornam-se algo cada vez mais naturalizado na sociedade ocidental contemporânea. Uma participação cidadã significaria dispor de tais aparatos técnicos e ter acesso às informações que circulam pelo ambiente digital. Ou seja, o direito a estar conectado e ter acesso à circulação de imagens seria algo fundamental para a constituição da vida social (Martin-Barbero e Rey, 2001).

Nesse sentido, podemos complexificar a fala dos entrevistados e observar que na contemporaneidade as práticas de consumo se retroalimentam no que tange ao audiovisual. Sendo assim, não seriam as mídias e seus dispositivos que introduziriam novos paradigmas para o mundo, mas o contrário. Tais aparatos e diferentes usos por parte dos consumidores e produtores refletiriam a cultura visual ocidental na modernidade. Portanto, podemos dizer que os meios de comunicação moldam e são moldados pela sociedade (Crary, 2007). Nesse contexto, a experiência estética audiovisual surge não só como um direito, mas também como participação política (Guedes, 2022).

Podemos pensar, ainda, na relação descrita pelos entrevistados com as imagens que circulam pelos dispositivos e redes sociais, assim como as imagens que circulam na televisão e no *streaming*. Todos falaram de suas predileções por algumas séries ou filmes e redes sociais. Apesar do tom crítico, os quatro participantes desta primeira entrevista consomem e produzem imagens com frequência, mesmo discordando da homogeneidade e do uso exacerbado de redes sociais. Logo, podemos pensar que estes entrevistados, assim como muitos consumidores, vivem uma relação com o mundo através desta telepresença (Sodré, 1999).

O que fascina é essa duplicação aparente mais perfeita que eu mesmo, quase divina, porque ubíqua – instantânea, simultânea, global – [...] no vídeo, eu vejo a distância (significado de tele), faço uma telescopia do mundo, o que é gratificante para o *ego* do indivíduo de qualquer classe social moderna (Sodré, 1999, p. 32).

Avançando no pensamento de Sodré (1999) a respeito da telerealidade, percebe-se que há algo que se conecta com a narrativa da “Professora A”: a reprodução de imagens. Durante a entrevista, ela falou a respeito dos lugares “instagramáveis” e da mudança que houve quanto ao hábito de frequentar tais espaços. Dando como exemplo o Parque Lage, que fica na região da Zona Sul do Rio de Janeiro, ela falou sobre como costumava levar alunos nos anos 2000 para fazer piquenique, por ser um ambiente tranquilo e arborizado. Ela ressaltou que naquele período já havia a arquitetura que hoje chama tanto a atenção, assim como a vista que dá para o Cristo Redentor. A entrevistada observou que, atualmente, os frequentadores usufruem do espaço de modo diferente; o intuito é estar ali apenas para tirar fotos e não para aproveitar o parque. O resultado disso, segundo ela, seria filas quilométricas e pessoas tirando a mesma foto, com as mesmas poses, no mesmo lugar, fazendo vídeos curtos dos animais que ali habitam.

Ficou evidente no discurso da professora a perda da originalidade no processo de produção de imagens por parte dos usuários de redes sociais, além do caráter de reprodução técnica calcada no dispositivo tecnológico. Tal fato parece corroborar a ideia de Benjamin (1980), quando se refere à perda da áurea da arte, que ocorre da mecanização sistemática imposta pelo cinema e pela fotografia. Podemos pensar ainda no aspecto do compartilhamento, ou seja, não se trata de uma imagem particular, mas sim de algo que deve ser visto por um determinado grupo. Comumente, essas imagens estão em redes sociais e algumas são conectadas entre si; ou seja, as imagens se reproduzem em diferentes ambientes e espaços digitais de modo simultâneo.

Nesse sentido, segundo o pensamento de Sodré (1999), essa reprodução traz o máximo de informações possíveis e cria ilusões ópticas que culminariam em uma “compulsão obsessiva por ver” (Sodré, 1999, p. 33). Ainda segundo este autor, tal fato distancia as massas das possibilidades criadoras e das regras de produção e tal pensamento é similar ao dos entrevistados que relatam um padrão no processo de criação de imagens e na homogeneização estética de obras audiovisuais no *streaming* e na televisão. Ou seja, no que tange ao processo de criação de imagens, especificamente para redes sociais, os entrevistados ressaltaram que não há espontaneidade, e sim a reprodução de padrões e cenários. O mesmo ocorreria com obras audiovisuais da indústria midiática, onde, segundo eles, o

roteiro seria bem previsível e as imagens seguiriam o padrão de qualidade estadunidense.

As alunas participantes dessa entrevista corroboraram esse discurso, enfatizando a perda da autenticidade e de aspectos sensíveis humanos, ocasionando certa confusão identitária, especialmente em jovens. Para elas, a subjetividade e a identidade de sua geração seriam pautadas pelas redes sociais, por perfis do Instagram que criam ideias e gostos através de imagens e se reproduzem em larga escala. Aos usuários caberia apenas reproduzir tais modelos. Ainda segundo uma delas, o mercado simplesmente dá o que a sociedade busca e, nesse caso, o que é almejado socialmente é a imagem considerada de alta qualidade e grande capacidade de armazenamento.

É importante refletir sobre essa colocação trazida. Ela demonstra mais uma vez que o que fomenta as inovações tecnológicas são as demandas sociais. Uma vez que na sociedade ocidental o sentido da visão é central (Sodré, 1990), torna-se possível perceber o acirramento da cultura visual, possibilitando experiências ópticas capazes de impactar o modo de percepção dos sujeitos (Crary, 2007). A partir do relato dos entrevistados, percebe-se um sujeito caracterizado pela hiperconectividade e pela globalização.

Há de se pensar ainda na relação desses informantes com a produção de imagens. Todos são usuários das redes sociais e foram perguntados se esses mecanismos serviriam como ferramentas autobiográficas e de criação de autoimagens. Todos responderam de modo afirmativo. O grupo entrevistado afirmou utilizar as redes de modo crítico, buscando fugir do padrão comum. Porém, há de se refletir que são imagens compartilhadas com outros usuários, ainda que de modo restrito. Portanto, é importante pensar a respeito do esforço por se distinguir do que consideram como o comportamento da maioria.

Se pensarmos nas imagens produzidas pelo celular também como bens de consumo, perceberemos seu caráter ritualístico e simbólico, assim como seus processos de compartilhamento. Pode-se pensar, ainda, que é a partir desse modo distinto de produzir e consumir imagens que os entrevistados buscam a diferenciação da massa. Ou seja, é possível notar o aspecto discriminatório desse bem em operação. Nesse sentido, vê-se que os participantes, ao estabelecerem para si um uso diferente do habitual, exemplificaram o pensamento de Bourdieu (1983) a respeito da distinção entre as classes, segundo o qual determinados grupos sociais

se definem e se legitimam por meio da incorporação de práticas simbólicas que os distinguem e os afastam de outros grupos. No caso dos entrevistados, é possível perceber uma clara identificação com um grupo que se posiciona criticamente frente aos usos convencionais da mídia, reivindicando para si uma postura de reflexão, questionamento e intervenção. Essa “pertença crítica” manifesta-se tanto nos discursos quanto nas escolhas estéticas e nos modos de apropriação das linguagens midiáticas, funcionando como um marcador simbólico de diferenciação e, ao mesmo tempo, de coesão interna do grupo.

A forma distinta como os entrevistados utilizam a rede evidencia não apenas um uso particular, mas uma postura crítica diante dos processos de homogeneização promovidos pelas mídias digitais. Ainda assim, tanto o consumo quanto a produção dessas imagens, mediados por dispositivos tecnológicos, mantêm seu sentido social: continuam a operar como práticas simbólicas voltadas para o grupo, reforçando pertencimentos e demarcando fronteiras de classe (Douglas e Isherwood, 1979). Assim, mesmo quando se pretende romper com padrões dominantes, o ato comunicativo permanece inserido em uma lógica de distinção social e compartilhamento de valores internos ao grupo.

Os bens de consumo – e nesse sentido, podemos pensar também nas imagens – são modos de fixar significados, tornando-os estáveis por algum tempo. Se, como afirmam Douglas e Isherwood (1979), o objetivo do consumidor é construir um universo inteligível com os bens que escolhe, podemos pensar nas imagens produzidas e consumidas por eles como aparatos fundamentais para tal construção.

Nessa primeira entrevista, foi possível analisar que mesmo diante de um processo de homogeneização em diversos campos da cultura visual, existem diferentes formas de consumir e produzir imagens, o que ficou explícito na relação dos participantes com o fenômeno da comunicação. Isso merece atenção, pois retoma a importância do espectador e das margens, evidenciando as mediações feitas por essas instâncias (Martín-Barbero, 2004).

Para entender melhor como a escola trabalha o audiovisual em sala de aula, conversamos com duas profissionais em momentos e ambientes diferentes. Trata-se de uma professora de Filosofia (Professora B) e da coordenadora do colégio. É sobre essas entrevistas que vamos refletir nos parágrafos seguintes.

É importante retomar o perfil dessa professora. Formada em História e com habilitação para ministrar aulas de Filosofia, a profissional relatou trabalhar em



eventos de tecnologia antes de prestar concurso público. Ela ainda ressaltou que foram utilizados recursos tecnológicos e audiovisuais para dar aulas, mas disse sentir grande dificuldade em se comunicar com os alunos e compreender sua relação com o celular e demais tecnologias.

Essa informação possui importância, pois demonstra o audiovisual como suporte pedagógico. Ficou evidente que apesar da falta de recursos, ele é utilizado por profissionais da educação, seja na exibição de filmes ou de videoaulas, e até mesmo com ilustrações gráficas. No entanto, tal recurso é encarado apenas como suporte para o conteúdo das aulas, e não como uma linguagem em si (Menezes, 2023).

O depoimento da professora revelou que o uso do recurso audiovisual, embora potencialmente didático, não tem sido eficaz em promover práticas consistentes de literacia com os estudantes. Segundo a entrevistada, existe uma diferença notável no processo de comunicação nos últimos tempos. Para ela, os alunos não conseguem se ater a aulas longas ou à construção de conhecimento em tempo lento devido aos estímulos que recebem das mídias. Ela cita como exemplo as matérias de jornais presentes em *sites*, onde as informações estão em tópicos e o texto não possui uma conclusão específica. A professora nota a mesma estrutura na construção de textos escritos pelos alunos. Novamente é possível notar o pensamento vertical, em que se elabora a fantasia de que a cultura de massa impõe de modo unilateral uma espécie de homogeneização, deixando de levar em conta outros aspectos importantes para as mediações com fenômenos sociais, como a cultura familiar e o grupo cultural ao qual se pertence (Martín-Barbero, 2004).

Também é preciso retomar que a professora em questão possui formação em psicanálise, e isso a faz pensar em sua relação com os alunos em sala de aula. A partir dessa informação refletimos juntos a respeito dos impactos da tecnologia e do audiovisual nas subjetividades contemporâneas, especialmente nos jovens de Ensino Médio. A entrevistada reconheceu que há grande impacto neste processo, uma vez que há um crescimento no consumo de imagens curtas e fragmentadas sem construir necessariamente uma narrativa coesa. Nesse ponto, observamos novamente o discurso crítico ao excesso de tais imagens, ressaltando o caráter da alienação e da apatia dos jovens quando expostos a imagens com outros ritmos e temporalidades.

É possível notar no discurso da entrevistada a angústia advinda do contato com relações desconhecidas mediadas pelas tecnologias e imagens em movimento. Tal sentimento cria a ideia de um mundo que termina para que outro surja, e comumente a nova realidade não é bem-vista. Elabora-se, então, um mundo confuso e caótico, como Singer (2004) bem descreve em seu trabalho a respeito do advento tecnológico na transição do século XIX para o século XX.

Para a professora, a tecnologia não é algo ruim, mas os usos que a desdobram e a massificação fazem com que se percam grandes oportunidades de construção de pensamento. Novamente, é possível observar ressalvas com a mecanização dos processos de construção de imagem e sua reprodução em larga escala, resultando na perda da originalidade, da construção de um pensamento genuíno e da capacidade crítica (Benjamin, 1980).

Outro aspecto levantado pela entrevistada, e que merece consideração, é o fato de que atualmente é reconhecida a alta dependência das pessoas para com os meios de comunicação, especificamente o celular. Tanto em sua experiência na clínica de psicanálise quanto em sala de aula, a professora relatou o quanto o ambiente virtual exerce poder sobre a vida das pessoas. Podemos verificar, então, a partir da fala da entrevistada, que as imagens digitais e o audiovisuais assumem importância tanto no processo de construção de subjetividades, como na vida prática e cotidiana dos espectadores. Desse modo, o mundo das imagens possui vida própria e é imbuído de importância no ambiente real (Baudrillard, 1999).

Por fim, a entrevistada reconhece que no ambiente escolar existem outros fatores que devem ser discutidos, e o principal deles é a reforma do Ensino Médio. Logo, conversamos com a coordenadora do Colégio, no intuito de compreender a relação institucional com o celular dentro das salas de aula e as reformas que impactaram o sistema de ensino.

A respeito das novas diretrizes educacionais, é preciso reconhecer que foram de grande impacto, sobretudo para o ensino público, e isso se reflete nas relações entre a instituição, os professores e os alunos. Mas, ao nos atermos à questão do celular e da presença do audiovisual em sala de aula, percebemos a dificuldade em agregar tal dispositivo como ferramenta pedagógica. A partir das entrevistas coletadas, há de se reconhecer alguns aspectos: primeiro, que há certa dependência em relação ao celular por parte de alguns alunos; segundo, que esse dispositivo tecnológico é visto como um dificultador das relações interativas dentro da escola.

A coordenadora entrevistada acredita que a solução seria uma política pública efetiva amparada por lei, proibindo o uso do celular em sala de aula. Diversas medidas foram tomadas, desde que tal discussão foi levantada, e o que se mostra é que não há tanta eficácia. Em 2025 foi sancionada a Lei n.º 15.100/2025, restringindo o uso de celulares em escolas públicas e privadas (Brasil, 2025). A partir da fala da coordenadora, e dos demais professores entrevistados, observamos que há o interesse na utilização do audiovisual como recurso pedagógico; porém, ainda não se sabe como fazê-lo. Tais falas corroboram a ideia de que a relação entre políticas públicas, escola e audiovisual é um tripé fundamental para a construção de um espaço para a elaboração de pensamento a respeito de linguagens, e tal relação, ao contrário do que se pensa, não é tão nova (Franco, 2004).

Os depoimentos da coordenadora e dos demais professores que participaram dessa entrevista demonstram o que Franco (2004) já apontava: a relação entre a escola e as ferramentas audiovisuais é conturbada, e a instituição de ensino muitas vezes vê tais recursos como algo de baixo nível, especificamente as imagens que circulam na televisão aberta e nos ambientes digitais. Essas imagens são encaradas como um elemento que rouba a atenção do aluno e o aliena, dificultando sua capacidade de aprendizado.

Nesse sentido, precisamos retomar o fato de que muitas vezes o audiovisual, ao ser inserido em sala de aula, rompe com o sistema bancário de ensino (Freire, 1981), desestruturando as hierarquias institucionais, propondo outras formas de se construir o saber (Guedes, 2022). Mas, ao que parece, ocorre a disputa pela atenção do aluno. Não observamos uma preocupação em se compreender o audiovisual enquanto linguagem educacional, mesmo os professores sendo consumidores e produtores de imagens (Franco, 2004). Ao se configurar essa dicotomia, taxa-se o audiovisual como vilão e se descomplexifica o debate a respeito dos dispositivos tecnológicos de produção de imagem e seus possíveis usos no campo da educação (Barbero, 2004).

No intuito de compreender melhor a relação dos jovens com o audiovisual, realizamos mais duas entrevistas com grupos diferentes da mesma turma. Como visto no capítulo anterior, os jovens participantes não contavam com a presença de nenhum professor. A ideia era proporcionar um ambiente seguro para colher os depoimentos. O encontro foi atravessado por questões a respeito do audiovisual e pela relação desenvolvida entre os participantes e a instituição.

Alguns aspectos dessas duas últimas entrevistas merecem atenção. O primeiro deles é o fato de que o celular, como mencionado antes, é uma presença unânime em sala de aula, e que também sofre críticas por parte dos estudantes que reconhecem certo nível de dependência e distração durante as aulas. Os participantes percebem que o excesso do uso das redes impacta seu modo de aprendizagem, dificultando a concentração durante aulas mais longas. A utilização do celular enquanto dispositivo audiovisual, como visto em entrevista, não anula o consumo da televisão ou de outras telas, pelo contrário. O que se mostra é um consumo integrado. Muitos relataram que assistem jornais, novelas, filmes e séries, porém, na maioria das vezes, o celular funciona como suporte de pesquisa e interação em torno do universo que é assistido, corroborando a ideia de que o público da televisão na contemporaneidade está cada vez mais fragmentado e dividindo seu tempo entre as inúmeras possibilidades de mídia (Machado, 2002).

Ainda a respeito do celular, percebemos que apesar do esforço que a instituição faz em controlar seu uso, e do reconhecimento dos alunos entrevistados de que há certa dependência e alguns impactos negativos, a sua utilização se mantém com caráter específico: é uma espécie de fuga, de distração. Os participantes da entrevista relataram que não se utilizam do aparelho para agregar nas aulas, tampouco para fazer trabalhos escolares.

Intrigados por esse modo de utilização, buscamos compreender com os estudantes como se dá sua relação com a própria instituição, e é nesse ponto que outro aspecto relevante se levanta: o impacto do NEM na formação desses jovens. É preciso retomar a observação da coordenadora, quando afirmou que a turma com que realizamos esta pesquisa foi a primeira a integrar as novas diretrizes, ou seja, participaram de uma fase delicada de implementação do novo sistema de ensino. Portanto, ainda havia (e talvez ainda haja) muitas incertezas e precariedades em relação ao ensino público. Como muitos professores e alunos mencionaram em entrevista, há grande desmotivação e a sensação de desvantagem frente ao sistema particular de ensino. Nesse sentido, os relatos indicam que, diante da falta de pertencimento e de significado atribuído ao espaço escolar, os estudantes recorrem ao uso do celular como estratégia para suavizar o desconforto e tornar suportável a permanência na escola.

É importante notar que o colégio no qual realizamos esta pesquisa possui o controle rigoroso de entrada e saída de alunos, assim como as faltas e presenças, as

notas, todas as informações são sistematizadas em diários pelos professores e posteriormente digitalizados em uma rede acessível aos funcionários competentes e até aos alunos. Se pensarmos o ambiente enquanto instituição, veremos que se cumpre bem o papel de normatizar e controlar os corpos que estão em suas dependências, sejam elas físicas ou simbólicas (Foucault, 1999). Restam, então, poucas alternativas aos alunos, e, ao que parece, o celular representaria uma espécie de ponto de fuga.

O mundo das imagens acessado pelo celular – muitas vezes o único dispositivo disponível aos estudantes em suas circunstâncias – oferece outra via de instrução e de compreensão da realidade. Assim, a construção da subjetividade dos entrevistados passa a ser mediada não apenas pela escola, mas também por essa instância audiovisual (Franco, 2004). No espaço da sala de aula, essas duas formas de mediação – a escolar e a midiática – frequentemente entram em tensão, ainda que, paradoxalmente, ambas contribuam para a formação de um sujeito integrado à sociedade.

No entanto, é preciso complexificar essas noções: ao que nos parece, a escola possui a intenção de proporcionar um espaço crítico, enquanto o audiovisual se configura como uma instância dedicada ao consumo, à medida que performa o modo de vida capitalista (Baudrillard, 1996).

Buscamos compreender junto aos alunos participantes da entrevista se eles conseguiriam vislumbrar os meios de comunicação como canais efetivos que pudessem mediar sua relação com a instituição de ensino, e verificamos que houve, em alguma medida, a tentativa de realizar tal tarefa. Porém, a utilização das redes não se deu de modo organizado, surgindo de modo orgânico e imbuído de ressentimentos. Portanto, não foi bem recebido pelo Colégio, e tão logo esse canal de denúncias, feito anonimamente pelos próprios alunos, teve fim. Esse episódio pode demonstrar a falta de compreensão, de ambas as partes, em tratar do tema e em enxergar o audiovisual como canal potente para a mediação de conflitos. A instituição se mostra receosa de trabalhar com tais ferramentas, devido ao risco inerente oriundo da disseminação descontrolada das imagens (Franco, 2004). É possível notar que nessa circunstância se perde a oportunidade de refletir sobre o processo de criação de imagens, assim como seu contexto de produção e a formação de sua narrativa, quesitos importantes para a compreensão do audiovisual enquanto linguagem própria (Costa, 2006).

Por fim, faremos uma análise da última parte de nossa pesquisa empírica, que corresponde à observação participante em três eventos escolares. Acreditamos que tais eventos são importantes para demonstrar, de algum modo, a relação dos alunos para com a instituição de ensino e para observarmos a presença do audiovisual fora do contexto habitual, em interações com todo o público escolar.

O primeiro evento mencionado nesta pesquisa ocorreu ainda em 2023, quando o grupo de pesquisa LACON propôs a exibição do curta-metragem *Trocando de Pele* (2023), de Willy Johny. Na ocasião, estavam presentes alunos de todas as turmas do Ensino Médio e foi um encontro frutífero para debates. É importante retomar a observação de que a exibição, apesar da expectativa dos professores, não obedeceu às convenções de uma sala de cinema, onde se espera que os espectadores se portem de maneira passiva diante do filme. Pelo contrário, os alunos falavam entre si, entravam e saíam. A estrutura disponível também produzia outra experiência. A iluminação da sala não nos permitiu construir um ambiente completamente escuro, e os sons externos muitas vezes se sobrepunham. Tais fatores não impediram a efetividade do debate. É possível notar que o filme se tornou um dispositivo importante para diferentes conversas sobre possibilidades de ingresso na universidade e seu potencial na construção de conhecimento. Nesse evento, ficou evidente que o cinema pode ser um disparador de discursos, um elemento provocador e pedagógico capaz de fomentar diálogos em torno de algum tema (Guedes, 2022).

Mas, no decorrer da pesquisa, algo inusitado se revelou: apesar do acesso às diferentes plataformas audiovisuais e aos dispositivos tecnológicos, os alunos não utilizaram amplamente essas ferramentas para trabalhos práticos relacionados à escola. Isso ficou evidente quando observamos a Feira de Ciências, evento de grande participação e mobilização escolar. Todas as turmas de Ensino Médio participaram, e cada uma delas recebeu um tema. Cada turma foi dividida por grupos, e, por sua vez, cada um deles recebeu um subtema. Essa atividade valeu nota e uma equipe de professores avaliou os alunos. Oratória, estética e coesão foram alguns dos critérios levados em conta. A coordenação da escola auxiliou os alunos na compra do material básico necessário, e num dia determinado todas as turmas apresentam seus trabalhos em suas respectivas salas.

Poucos foram os trabalhos que utilizaram o celular e ferramentas do audiovisual como recursos para a confecção dos trabalhos. Muitos utilizaram

maquetes elaboradas com recursos recicláveis e jogos interativos. Fazia parte da expectativa da professora (que abrigou nosso projeto, “Professora A”), que a partir do contato com as oficinas audiovisuais, os alunos utilizassem esse recurso para elaborar trabalhos mais criativos, fato que não ocorreu.

Mas, se este evento foi marcado pela ausência dos recursos tecnológicos e do audiovisual, o Festival Ubuntu, que valoriza a cultura afro-brasileira, produziu um momento catártico utilizando os dispositivos móveis. A turma com que trabalhamos produziu um curta-metragem cujo tema era baseado na obra *Pequeno Príncipe Preto* (2020), de Rodrigo França.

A exibição da obra, feita pelos alunos, evocou comoção da plateia, especialmente da parte dos professores. Observamos que o filme demonstrou o domínio que a turma possui sobre a linguagem audiovisual, já introjetada em sua subjetividade (Sodré, 1999), e evidenciada com múltiplos recursos, para além dos cortes, planos e contraplanos, mas também na inserção de planos de performance, narração e trilha sonora, assim como seu domínio em montagem e edição.

A linguagem utilizada pelos alunos da turma com que trabalhamos provocou um efeito catártico na plateia, e esse momento do evento funcionou como um rito de despedida que coroou a passagem daqueles jovens pela escola. Era como se as imagens produzidas, e depois exibidas, materializassem toda a trajetória daqueles estudantes que participaram da obra. Muitos ali se conheciam desde o primeiro ano.

O cinema ainda permite a criação de protocolos ritualísticos para a visão. As pessoas deslocam-se para uma sala especial, em cuja penumbra se entregam à contemplação do sonho materializado, a obra fílmica. O cinema se oferece como uma ruptura no cotidiano do espectador (Sodré, 1999, p. 30).

De fato, tal momento foi uma ruptura no cotidiano e nas expectativas de muitos ali presentes. Isso ficou evidenciado nos depoimentos positivos e emocionados dos professores e dos alunos que participaram da obra. Todo ritual evocado pela exibição do filme criou uma atmosfera de importância, otimismo e inovação, lançando novas expectativas para os estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Também ficou evidente que o audiovisual, nesse caso, foi capaz de potencializar a construção de discurso próprio por parte dos alunos a respeito de temas sensíveis para a sociedade, como é o caso do racismo (Guedes, 2022).

A produção do curta-metragem por parte dos alunos e sua exibição em tela grande, no auditório da escola, novamente inverteu a hierarquia da escola. Ficou evidente a construção coletiva a respeito do conhecimento desenvolvido acerca da temática, seja ela técnica – como o caso da linguagem audiovisual – ou social – como é o caso da questão racial. Os alunos tomaram protagonismo, tanto pelo que produziram como pelo conhecimento que acumularam e expressaram no palco. É possível dizer, então, que o audiovisual funcionou como esse dispositivo disparador de expressão e participação política, e através desse feito pôde-se perceber a juventude como produtora de cultura, e não apenas como receptora (Menezes, 2023).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e interdisciplinar, buscou compreender o lugar do audiovisual no contexto contemporâneo da educação pública no Rio de Janeiro, a partir das mediações feitas por professores e alunos de um Colégio Estadual localizado no bairro da Gávea, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

O projeto de pesquisa acadêmico-extensionista proposto e executado pelo LACON da PUC-Rio está em conformidade com a Resolução n.º 7/2018, que estabelece uma carga horária mínima de 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em atividades de extensão universitária. Nesse contexto, o trabalho compreendeu as oficinas audiovisuais ministradas em escolas públicas do entorno da Universidade como uma importante ferramenta pedagógica e, além de observá-las, realizou entrevistas com professores, alunos e a coordenação escolar. Também foram propostas práticas de observação participante em algumas aulas e eventos da instituição secundarista.

Este trabalho partiu do pressuposto de que a sociedade brasileira compartilha de uma cultura visual que, desde o advento da modernidade, se constitui a partir da centralidade da visão mediada por dispositivos tecnológicos, instaurando um novo paradigma de observação (Crary, 2007). Nesse sentido, reconhecemos que, nas sociedades ocidentais, a visão assume o papel de sentido hegemônico, organizando não apenas os modos de apreensão do mundo, mas também a constituição das subjetividades (Sodré, 1999).

O primeiro capítulo deste trabalho foi dedicado a uma revisão bibliográfica, com o objetivo de traçar um contexto histórico a respeito da visão, a partir da modernidade. Obras como a de Crary (2007) e de Sodré (1999) foram evocadas para tratar das problemáticas que envolvem a cultura visual. Além disso, foi preciso contextualizar as transformações provocadas pela urbanização e pelo crescimento demográfico, entendendo que tais fatores demandaram uma rede complexa de comunicação, resultando em múltiplos estímulos e novas formas de percepção de mundo, como analisa Singer (2004). O autor observa que, diante dessas transformações, emerge um discurso simultaneamente saudosista e catastrófico,

que aponta para uma ruptura com o mundo anterior e para os perigos do presente, marcado pelas novas tecnologias e por uma intensificação dos estímulos sensoriais. Esse aspecto é relevante, pois identificamos a mesma narrativa entre os entrevistados na contemporaneidade, especialmente em relação ao surgimento das inovações digitais.

Ainda no primeiro capítulo, abordamos o surgimento do cinema no contexto de transição entre os séculos XIX e XX, marcado por intensas experimentações imagéticas. Inicialmente composto por imagens breves e desprovidas de uma preocupação narrativa, o cinema nascente se associava ao entretenimento e à documentação de desfiles civis e à vida cotidiana nas cidades, sendo comumente exibido em feiras e espaços de lazer (Machado, 2002).

A partir dessa contextualização histórica, evidenciamos a estreita relação entre o audiovisual e os avanços tecnológicos, bem como a relevância dos dispositivos técnicos para a consolidação da indústria cultural como um mercado de exportação de estilos de vida (Ballerini, 2020). Ao longo do século XX, o cinema se afirmou como um poderoso agente na construção de subjetividades – especialmente o cinema estadunidense, que, amparado por políticas governamentais e estratégias de exportação, expande suas produções para diversas partes do mundo. Nesse processo, codifica e impõe uma linguagem própria, que passa a servir de referência para outras cinematografias e formas de expressão audiovisual ao redor do globo (Ballerini, 2020).

É possível notar, nesse cinema, a ênfase na performance do estilo de vida capitalista e dos valores burgueses, especialmente no que se conhece como cinema clássico americano. Isso se verifica em sua estética, a partir da montagem e edição, e em seu conteúdo. A cultura de consumo passa a estar cada vez mais presente em tais obras, tornando as imagens em bens de consumo e objetos de desejo (Douglas e Isherwood, 1979).

No entanto, as experimentações com imagens em movimento não se restringem ao cinema. Ainda no século XIX, começou-se a verificar a possibilidade de transmissão de imagens à distância, e várias tentativas e descobertas possibilitaram o que hoje se entende como televisão. O surgimento do videoteipe, no fim da década de 1950, e o lançamento do satélite Teslar, em 1962, fizeram com que a televisão se estabelecesse enquanto negócio e expandisse mundialmente (Abreu e Silva, 2012). Nesse período se configurou a ideia de uma sociedade global, onde as

imagens circulam livremente por diferentes territórios (Missika e Wolton, 2012). O advento da internet intensificou as transformações na circulação de imagens, possibilitando adaptações dos meios de comunicação e novas formas de consumo (Thurler, 2005).

Nesse sentido, compreendemos que a cultura do consumo e a crescente expansão do capitalismo foram fundamentais para o avanço da cultura da imagem, criando um tripé que se retroalimenta e gera um ambiente de hiperestímulo dominado por meios de comunicação massivos (Singer, 2004). Também entendemos que a cultura da imagem impacta o processo de constituição das subjetividades, configurando-se como elemento importante para a ideia de indivíduo, formando o arcabouço imagético dos sujeitos e atravessando sua relação com o passado, com o presente e materializando imageticamente seus ideais de futuro (Sodré, 1999). Desse modo, pode-se dizer que, na sociedade contemporânea calcada em valores capitalistas e de consumo, o acesso ao mundo audiovisual se constitui como um direito. Isso torna o sujeito detentor de possibilidades de construir narrativas próprias, de falar sobre o mundo e sobre si, criando a sensação de autonomia (Baudrillard, 1996). As imagens, enquanto bens de consumo, tornam-se fundamentais no processo de materialização e construção de mundos.

É possível dizer, então, que o audiovisual, para a sociedade contemporânea, é um elemento importante para a formação dos sujeitos. A escola, de maneira normativa, educa o indivíduo para a sociedade na qual está inserido (Foucault, 1999). Sendo assim, no segundo capítulo desta pesquisa, buscamos compreender a escola enquanto instituição e a sua relação com o audiovisual, que, como visto, também participa do processo de formação de subjetividades.

Nesse capítulo, partimos da obra de Foucault (1999) e Paulo Freire (1981) para entendermos o modelo de educação e a importância da instituição na formação social e das subjetividades. Identificamos alguns conflitos relacionados às propostas pedagógicas, percebendo que a ideologia é uma forte condutora do processo de educação. Primeiro, há um modelo vertical de transmissão de conhecimento, onde a figura do professor é central, e os alunos estão de maneira passiva, apenas como receptores. Paulatinamente, há o ideal de outro modelo, onde o conhecimento se constrói de maneira conjunta, e alunos e professores se educam mutuamente, de maneira contextualizada no mundo ao qual pertencem (Freire, 1981).

Apesar das inúmeras tentativas de se construir outros modelos pedagógicos em um processo educacional mais horizontalizado, reconhecemos as dificuldades impostas pelo sistema educacional que ainda opera de modo vertical (Freire, 1981), separando os corpos dos alunos por séries, avaliando-os através de notas, controlando sua entrada e saída e introjetando um mundo hierárquico, onde o saber delimita o lugar de cada componente (Foucault, 1999).

Diante dessa complexidade, compreendemos que o ambiente escolar no Brasil, em específico no estado do Rio de Janeiro, é atravessado por conflitos internos, muitas vezes intensificados pelas diretrizes que compõem o currículo do NEM, as disparidades territoriais e as desigualdades no acesso às tecnologias. As mudanças na grade curricular geraram inseguranças e incertezas nos alunos (Lotta, 2021). Nesse contexto, observamos que os entrevistados demonstraram sentimentos de desmotivação e despreparo, tanto em relação ao vestibular quanto à inserção no mercado de trabalho.

Para compreender a forma como o audiovisual permeia o ambiente escolar atualmente, afirmamos neste capítulo, a partir do trabalho de Marília Franco (2004), que a relação entre audiovisual e escola é antiga. Ainda no século XX, houve tentativas de utilizar o cinema como ferramenta pedagógica, a partir da criação do INCE. A autora relata que esse foi um trabalho importante para a formação de público, especialmente para o campo da exibição de obras fora de circuitos comerciais, como filmes educativos. Porém, Franco (2004) se atenta para o fato de que esta política estava impregnada de valores aristocráticos, e se dedicava a atender às propostas governamentais, ou seja, não se pensava na exibição de imagens de maneira crítica e independente.

A desmobilização do INCE e as transformações políticas que ocorreram ao longo do tempo não impediram que o audiovisual circulasse em sala de aula, fato que se acentuou com o advento de novos dispositivos técnicos na contemporaneidade. Os sujeitos já não se educam mais exclusivamente na escola, mas estão em processo de formação constante a partir do contato com as mídias (Franco, 2004).

Compreendemos a relação entre o audiovisual e o ambiente escolar por meio de entrevistas e observação participante, considerando diferentes contextos. Acompanhamos as oficinas audiovisuais propostas pelo LACON, realizamos entrevistas com professores e alunos, e conduzimos observações participantes em

três eventos escolares. No terceiro capítulo deste trabalho, refletimos sobre essas experiências à luz do referencial teórico apresentado na dissertação.

A respeito das oficinas audiovisuais, compreendemos que, de fato, são um elemento desorganizador da hierarquia de ensino. A prática do cinema, quando inserida no contexto escolar, reorganiza os componentes físicos e simbólicos do ambiente, e a técnica se torna ainda mais eficaz quando é pensada de modo que privilegie a prática e as ferramentas de fácil acesso, como o celular, fazendo com que os alunos se levantem, pesquisem, construam imagens e teçam narrativas. Desse modo, verificamos que o cinema e o audiovisual como um todo podem ser uma ferramenta interdisciplinar e um dispositivo disparador de discurso e memória (Guedes, 2022).

Apesar disso, no decorrer das entrevistas, notamos várias ressalvas quanto à eficácia do audiovisual em sala de aula. É importante se atentar a alguns aspectos. Primeiro, é preciso compreender que, segundo os depoimentos colhidos, o audiovisual só ganha validação quando presente na televisão, no *streaming* ou no cinema. As imagens em movimento que circulam em redes sociais e outros ambientes digitais, assim como aquelas que são produzidas cotidianamente pelos próprios alunos, são pouco consideradas e frequentemente taxadas como elementos de “alienação”. Filmes e séries são comumente utilizados apenas para ilustrar o conteúdo explicado durante a aula. O segundo aspecto a ser destacado é o fato de que o celular constitui a principal forma de interação dos alunos com o audiovisual dentro da sala de aula. Apesar de sua presença ser frequentemente combatida por professores e regulamentações específicas, as medidas de contenção têm se mostrado ineficazes, e o uso do dispositivo persiste mesmo diante da existência de leis que buscam restringi-lo.

Notamos ainda que a mediação que os alunos fazem com o celular e com todo ambiente digital que este dispositivo evoca evidencia a importância do mundo das imagens, borrando as fronteiras entre realidade e virtualidade, tornando esses dois mundos quase que equiparados em relevância, onde um dá sentido à existência do outro. Mesmo assim, esse fato parece ser ignorado pelos profissionais de educação, e quando há o reconhecimento disso, o celular é visto como alienante, sinônimo de dependência e massificação (Franco, 2004).

A partir das entrevistas realizadas com os alunos, identificamos certa dependência do celular e da constante interação com o universo das imagens

digitais. Constatamos, também, a presença do caráter homogeneizador, especialmente no campo estético, em que se estabelece um padrão baseado na qualidade da imagem e em determinadas formas narrativas. No entanto, observamos que alguns entrevistados, embora inseridos nessa cultura de consumo, desenvolvem uma relação distinta com o dispositivo e com os ambientes digitais, o que nos remete à necessidade de considerar as mediações possíveis nesse contexto.

Notamos ainda que o audiovisual, em sua multiplicidade, se constitui como objeto de consumo, e, portanto, participa de um campo de disputa, funcionando como elemento de distinção e demarcando categorias (Bourdieu, 1983), especialmente quando se debate cultura de massa e cultura erudita, ou a noção de arte. Essa percepção foi construída a partir da primeira entrevista feita com dois professores e duas alunas, que notadamente buscavam se distinguir do que consideram como massa a partir de seu próprio consumo de audiovisual.

É importante destacar a presença de um discurso recorrente no ambiente escolar que problematiza a condição do aluno contemporâneo. Tal narrativa constrói a ideia de que os estudantes estão dispersos, alienados e desprovidos de pensamento crítico ou de uma visão complexa do mundo. No entanto, as entrevistas realizadas com os próprios estudantes revelam uma realidade distinta. Observamos sujeitos conscientes dos impactos que as tecnologias exercem sobre seus processos de aprendizagem e profundamente críticos diante das transformações sociais em curso. Esse dado nos leva a refletir sobre a emergência de novas formas de apreensão e percepção do mundo, mediadas pelos recentes avanços tecnológicos (Singer, 2004). Nesse sentido, evidencia-se que os alunos operam com outras concepções de tempo e espaço, com ritmos e necessidades distintas, o que demanda novas formas de transmissão e construção do conhecimento.

Muitos professores entrevistados utilizam o audiovisual como recurso pedagógico, mas relataram a dificuldade em organizar diferentes estratégias educacionais e vinculações com os alunos. Segundo eles, há um crescente desinteresse e falta de participação dos estudantes. A partir desse discurso e da interação com a turma, tanto nas entrevistas como nos eventos escolares, observamos que uma das possibilidades para essa falta de comunicação está justamente na incompreensão do audiovisual enquanto linguagem própria, e não apenas como algo de caráter instrumental e moralizante, ou mero suporte para conteúdo (Menezes, 2023).

É comum que o audiovisual seja visto como elemento de persuasão, algo diferente da rotina escolar, sendo capaz de atrair a atenção da turma. É notável que tal estratégia não seja eficaz, devido ao acesso facilitado que o aluno possui através de seu celular. Corroboramos a ideia de que é preciso desconstruir esse pensamento, assim como a ideia de que o celular e o audiovisual são inimigos do jovem em seu processo de aprendizagem. Notamos, no processo desta pesquisa, que tal dispositivo não é bem compreendido devido à falta de pensamento complexificado a respeito de sua presença em sala de aula, pois o objeto é visto de maneira moralizante e pejorativa.

É preciso, no entanto, levantar uma questão fundamental: todos os entrevistados desta pesquisa são, simultaneamente, produtores e consumidores de imagens. Por que, então, persiste a dificuldade em compreender essa linguagem e utilizá-la como ferramenta pedagógica? Acreditamos que o primeiro passo consiste em reconhecer as múltiplas mediações que se articulam a partir das margens – espaços simbólicos e sociais que, mesmo em tensão, dialogam com aquilo que se convencionou chamar de “homogêneo”.

Não pretendemos esgotar o tema a respeito do eixo audiovisual e educação, que é bastante vasto e complexo. Pelo contrário, buscamos compreender tais interações e os múltiplos fatores que convergem para o que se dá no cenário atual. A partir disso, apontamos caminhos possíveis no intuito de contribuir com o tema. Verificamos que o celular é uma ferramenta em potencial, por se tratar do dispositivo mais acessível em sala de aula, podendo ser utilizado tanto para produzir quanto para exibir imagens. Mesmo assim, nota-se que ele é pouco aproveitado para esse fim.

É necessário, ainda, refletir sobre o audiovisual como uma verdadeira gramática do mundo, uma linguagem estruturante que desempenha um papel central na constituição dos sujeitos e na formação das dinâmicas sociais (Sodré, 1999). Nesse sentido, torna-se evidente o valor da inserção do audiovisual como disciplina curricular obrigatória no ensino público, destacando seu potencial crítico e interdisciplinar na formação dos estudantes (Menezes, 2023).

Por fim, a partir da relação que este trabalho desenvolveu com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, notamos o audiovisual como potencializador da formação pessoal e intelectual de jovens, ampliando seu repertório (Guedes, 2022). Percebemos que a escola é um espaço de criação, de resistência social e política, e que, por esse

motivo, pode ser um dos únicos ambientes para a exibição de obras que estejam fora do contexto comercial e para a produção de filmes que não se adequem às lógicas capitalistas (Menezes, 2023). Audiovisual e escola, portanto, podem pavimentar um ambiente de transformação simbólica e política, indo além da mera transmissão de conteúdo, elaborando memórias coletivas e garantindo a experiência estética como um direito cidadão (Guedes, 2022).



## BIBLIOGRAFIA

ABREU, K. C. K.; SILVA, R. S. História e tecnologias da televisão. Investigação bibliográfica desenvolvida na **Universidade Federal de Santa Maria – UFSM**, 2012.

ANNUNZIATA, F. A luta dos estudantes do Colégio Estadual André Maurois contra a Ditadura Militar. **A Verdade**, 30 mar. 2024. Disponível em: <https://averdade.org.br/2024/03/a-luta-dos-estudantes-do-colegio-estadual-andre-maurois-contr-a-ditadura-militar/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BALLERINI, F. **História do cinema mundial**. São Paulo: Summus Editorial, 2020.

BARBOSA, F. da S. Novas formas de produção, plataformas e consumo de produtos audiovisuais na internet. **REGIT**, v. 1, n. 1, 2014.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BENJAMIN, W. **A obra de arte em sua reprodutibilidade técnica**. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: \_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.222, de 11 de abril de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 11 abr. 2008. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-5222-2008-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-a-proibicao-do-uso-de-telefone-celular-nas-escolas-estaduais-do-estado-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 608, de 3 de outubro de 2018: Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Homologado pela Portaria MEC nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (...). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Sancionada lei que reestrutura o ensino médio. **Portal Gov.br**, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo. **Portal Gov.br**, 3 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CHÉROLET, B. Como vai ser o Novo Ensino Médio 2023? **Educa Mais Brasil**, 6 fev. 2023. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/como-vai-ser-o-novo-ensino-medio-2023>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CINÉ ANTIQUA IV. O Fio da Memória (1991), documentário de Eduardo Coutinho. **YouTube**, 19 dez. 2021. Disponível em: [https://youtu.be/\\_bI5rJvPIJo](https://youtu.be/_bI5rJvPIJo). Acesso em: [inserir data].

COSTA, F. C. O primeiro cinema: considerações sobre a temporalidade dos primeiros filmes. **Cadernos de Subjetividade**, v. 3, n. 1, p. 49-58, 1995.

COSTA, F. C. Primeiro cinema. In: BALLERINI, F. **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006.

CRARY, J. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

DESBOIS, L. **A odisseia do cinema brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SILVA, L. L. da. A terra dá, a terra quer. **Revista Anômalas**, v. 3, n. 1, p. 100-103, 2023.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. Os usos dos bens: exclusão, intrusão. In: \_\_\_\_\_. **O mundo dos bens**, 1979.

EXTRA. Curta-metragem premiado confundido com kit anti-homofobia do MEC no Acre. **Extra**, 13 jul. 2011. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/curta-metragem-premiado-confundido-com-kit-anti-homofobia-do-mec-no-acre-1993170.html>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

**Fio da memória**. Direção de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: CPCB/VideoFilmes, 1995. 1 DVD (120 min), son., color.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANCO, M. **Você sabe o que foi o INCE?** Rio de Janeiro: INCE, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, DF: ANPOCS, 1983. p. 223-244.

GUEDES, M. **Cinema na escola do Vidigal: elaboração de memória e luta da favela**. Rio de Janeiro: Grupo Multifoco, 2022.

GUÉRON, R. A quebra dos clichês: a operação estético-política do neo-realismo italiano. In: **Atas do II Encontro Anual da AIM**, Lisboa, Portugal, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. Rio de Janeiro, 2024a. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/f070dbf1d5a8e94ff1d37b7b516e0eb5.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f070dbf1d5a8e94ff1d37b7b516e0eb5.pdf). Acesso em: 11 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2023**. Rio de Janeiro, 2024b. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102107\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102107_informativo.pdf). Acesso em: 11 ago. 2025.

LEAL, M. L. Q. **Da observação à participação: a experiência antropológica e o olhar crítico**. Campinas: Papirus, 2012.

LOTTA, G. S. O novo ensino médio e as reformas educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260053>.

MACHADO, A. A emergência do observador. **Galáxia – Revista Interdisciplinar de Comunicação e Cultura**, n. 3, 2002.

MANEVY, A. **Nouvelle vague**. Coleção Campo Imagético, p. 221, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Senac, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. São Paulo: Loyola, 2008.

MATTOS, S. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. São Paulo: Contexto, 2010.

MAURÍCIO, P. **Conflitos na TV digital brasileira**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2012.

MEILI, A. M. **Cinema na internet: espaços informais de circulação, pirataria e cinefilia**. 2015.

MENDES, C. L. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. Campinas: Papirus, 2006.

MENEZES, L. B. D. de et al. **Crianças por trás das câmeras: infâncias em produção**. 2023.

MISSIKA, J.-L.; WOLTON, D. **Televisão: das origens ao multimedia e à interactividade** [em linha]. Lisboa: Vega, 2012.

NARRATIVAS & CONSUMO – PUC-Rio. **LACON: Laboratório de Audiovisual e Consumo da PUC-Rio**. 2025. Disponível em: <https://www.narrativas.com.puc-rio.br/index.php/projetos/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

SALDANHAS, V. A Ku Klux Klan e a instauração do medo nos EUA. **Sociologias Plurais**, v. 1, n. 1, 2013.

SALLES, W. Cinema em construção. In: DESBOIS, L. **A odisseia do cinema brasileiro: da Atlântida a Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 15-18. Prefácio.

SANTOS, M. M. O Cinema Transmídia e o espectador em rede. **BOCC – Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**. Covilhã: UBI, 2013.

SANTOS, P. V. F. dos; LUZ, C. R. M. História da televisão: do analógico ao digital. **Inovcom**, v. 4, n. 1, p. 34-46, 2013.

SILVA, G. Novo ensino médio: o que é importante saber. **Educa Mais Brasil**, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/novo-ensino-medio-o-que-e-importante>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SINGER, B. Modernidade, hiperestímulo e o cinema de atrações: ou, atualização de uma tese de Benjamin. **Significação – Revista de Cultura Audiovisual**, n. 23, p. 23-48, 2004.

SODRÉ, M. **A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SODRÉ, M. Televisão, publicidade e cultura para consumo. In: ROCHA, E.; FRID, M.; CORBO, W.; AUCAR, B. (orgs.). **Comunicação e consumo: estudos fundamentais para uma perspectiva cultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2023. p. 245-254.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: Vozes, 2023.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear**. Petrópolis: Vozes, 1994.

THURLER, L. **TV na internet: reflexões sobre remediação e interatividade**. Intercom, 2005.

UOL NOTÍCIAS. A vez que a KKK encantou o presidente dos EUA em uma superprodução do cinema. **UOL**, São Paulo, 16 ago. 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2017/08/16/como-a-kkk-entrou-na-casa-branca-atraves-de-uma-superproducao-do-cinema.htm>. Acesso em: 10 ago. 2025.

WOLTON, D. **Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão**. São Paulo: Ática, 1996.