



VIDEOVOCABULÁRIO SITUADO: PRÁTICAS AUDIOVISUAIS SEM ROSTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA

Francisco André da Silva 1

SITUATED VIDEO VOCABULARY: faceless audiovisual practices in english language teaching in a public school

Resumo:

Este artigo analisa uma intervenção pedagógica de produção audiovisual no ensino de língua inglesa em uma escola pública de Ensino Fundamental, com foco na criação de vídeos curtos sem exposição da imagem, do nome ou de dados pessoais dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa, documental e interpretativa, fundamenta-se na Linguística Aplicada crítica, nos estudos dos letramentos, multiletramentos e na multimodalidade. O *corpus* é composto por plano de aula, roteiro de produção audiovisual, lista lexical, orientações para filmagem não identificatória, rubrica avaliativa, diário reflexivo docente e descrição agregada dos produtos elaborados. A partir desse arcabouço teórico-metodológico, propõe-se o conceito de videovocabulário situado, entendido como prática pedagógica em que palavras em língua inglesa são construídas na relação entre imagem, espaço escolar, objetos, legendas e oralidade. A análise aponta que o audiovisual, quando planejado como prática de linguagem e não apenas como recurso ilustrativo, pode favorecer autoria, aprendizagem lexical, consciência multimodal e cuidado ético na escola.

Palavras-chave: Audiovisual e Educação. Ensino de Língua Inglesa. Videovocabulário Situado. Multimodalidade. Escola Pública.

Abstract:

This article analyzes a pedagogical intervention of audiovisual production in English language teaching in a public elementary school, focusing on the creation of short videos without exposing students' images, names, or personal data. The research, of a qualitative, documentary, and interpretive nature, is grounded in critical Applied Linguistics, literacy studies, multiliteracies, and multimodality. The corpus includes a lesson plan, an audiovisual production guide, a lexical list, guidelines for non-identifying filming, an assessment rubric, a teacher reflective journal, and an aggregated description of the produced audiovisual materials. Drawing on this theoretical and methodological framework, the article proposes the concept of situated video vocabulary, understood as a pedagogical practice in which English words are constructed in relation to images, school spaces, objects, captions, and orality. The analysis shows that audiovisual production, when planned as a language practice rather than a mere illustrative resource, can foster authorship, lexical learning, multimodal awareness, and ethical care in the school context.

Keywords: Audiovisual and Education. English Language Teaching. Situated Video Vocabulary. Multimodality. Public School.

1. Doutorando e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da rede municipal de ensino de Fortim, Ceará. E-mail: francisco.silva161@prof.ce.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6925539906918277>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5092-4467>.

1 INTRODUÇÃO

A presença do audiovisual na escola não se limita ao uso de filmes, vídeos curtos ou imagens como recursos de apoio para ilustrar conteúdos. Em contextos atravessados por celulares, redes sociais, plataformas de vídeo e circulação contínua de imagens, o audiovisual passa a compor modos de ler, escrever, escutar, falar, narrar e participar socialmente. Essa presença impõe ao ensino fundamental o desafio de transformar a cultura audiovisual em prática educativa planejada, crítica e eticamente orientada, sobretudo quando envolve estudantes menores de idade e ambientes escolares nos quais a exposição de imagem requer cuidado.

No ensino de língua inglesa, o audiovisual costuma aparecer como material para escuta, legenda, interpretação de cenas, compreensão oral ou motivação inicial. Embora esses usos sejam relevantes, eles mantêm os estudantes predominantemente como espectadores de produções já prontas. O problema pedagógico que mobiliza este artigo é outro: como fazer com que o audiovisual se torne prática de produção, autoria e aprendizagem linguística sem expor a imagem, a voz individual ou a identidade dos estudantes? Essa questão é central em escolas públicas de ensino fundamental, nas quais práticas inovadoras precisam dialogar com condições concretas de infraestrutura, tempo, privacidade, proteção de dados e responsabilidade docente.

O presente artigo analisa uma intervenção pedagógica de produção audiovisual sem rosto no ensino de língua inglesa, realizada em escola pública municipal de Ensino Fundamental. A proposta consistiu na criação orientada de vídeos curtos sobre objetos, espaços e situações do cotidiano escolar, como sala de aula, quadro, caderno, mochila, porta, corredor, quadra, biblioteca, cartazes e materiais de aprendizagem. Esses registros audiovisuais foram articulados a palavras, legendas, enunciados curtos e práticas de oralidade em inglês. A centralidade da atividade não esteve em mostrar estudantes, mas em transformar o espaço escolar em repertório lexical, visual, sonoro e multimodal.

A problemática de pesquisa pode ser formulada nos seguintes termos: como práticas audiovisuais sem rosto podem contribuir para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental, articulando vocabulário, legenda, oralidade, multimodalidade e autoria discente sem

expor a imagem ou a identidade dos estudantes? A partir dessa questão, o objetivo geral é analisar uma intervenção pedagógica de produção audiovisual sem rosto no ensino de língua inglesa em escola pública de Ensino Fundamental, discutindo como a articulação entre imagem, legenda, vocabulário e oralidade contribui para a constituição do videovocabulário situado.

Como objetivos específicos, busca-se descrever o desenho didático da intervenção audiovisual sem rosto; discutir a relação entre imagem, vocabulário e espaço escolar no ensino de língua inglesa; analisar como legendas e enunciados curtos em inglês funcionam como práticas de letramento multimodal; refletir sobre os cuidados éticos na produção audiovisual com estudantes da educação básica; e sistematizar o conceito de videovocabulário situado como contribuição pedagógica para o ensino de línguas.

Propõe-se, neste artigo, o conceito de videovocabulário situado. A expressão designa uma prática pedagógica em que estudantes constroem repertório lexical em língua inglesa por meio da articulação entre imagem, espaço escolar, legenda, oralidade e produção audiovisual. Nessa proposta, o vocabulário deixa de ser tratado como lista abstrata, descontextualizada e descolada da experiência, passando a ser situado em objetos, lugares, gestos, percursos e cenas concretas do cotidiano escolar. A palavra em inglês, portanto, não aparece isolada: ela é vista, escrita, lida, pronunciada, filmada e relacionada a um contexto.

A relevância do estudo está em aproximar o dossiê Audiovisual e Educação de uma prática concreta de sala de aula em língua inglesa. O artigo defende que o audiovisual pode ser entendido como prática de linguagem e não apenas como ferramenta técnica ou recurso ilustrativo. Ao mesmo tempo, discute uma forma de produção audiovisual eticamente cuidadosa, pois a proposta de vídeos sem rosto permite explorar imagem, legenda e oralidade sem expor estudantes, especialmente em contextos de educação básica. O texto está organizado em cinco seções: introdução, fundamentação teórica, metodologia, discussão e análise dos resultados, considerações finais e referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão proposta situa-se no campo da Linguística Aplicada crítica, compreendida como área que investiga problemas sociais atravessados pela linguagem e que se interessa por práticas concretas de ensino, aprendizagem, identidade, tecnologia e participação social. Para Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada contemporânea não se reduz à aplicação de teorias linguísticas, mas se organiza como campo indisciplinar, atento às demandas da vida social. Pennycook (2001) reforça essa direção ao defender que a linguagem deve ser analisada em seus efeitos políticos, culturais e pedagógicos. Rajagopalan (2003) acrescenta a dimensão ética das escolhas linguísticas, aspecto fundamental quando se analisam práticas escolares com tecnologias.

Esse posicionamento permite compreender a aula de inglês não apenas como espaço de ensino de vocabulário ou gramática, mas como ambiente de produção de sentidos, circulação de repertórios e negociação de formas de participação. Em uma prática audiovisual, os estudantes não lidam somente com palavras em outra língua; eles selecionam imagens, recortam espaços, organizam cenas, relacionam objetos a enunciados, decidem o que pode ou não ser filmado e constroem modos de apresentar o cotidiano escolar em inglês. Assim, língua, imagem e ética se articulam em uma mesma atividade formativa.

Os estudos de letramento também contribuem para essa leitura. Kleiman (1995) compreende o letramento como prática social, isto é, como conjunto de usos da leitura e da escrita em contextos historicamente situados. Rojo e Moura (2012), ao discutirem os multiletramentos, ampliam essa compreensão para práticas marcadas por diversidade cultural, linguagens digitais, circulação multimodal e participação ativa dos sujeitos. O audiovisual, nessa perspectiva, não é adereço da aula; ele constitui uma forma de letramento que envolve leitura de imagens, escuta, produção de textos, edição, legenda e oralidade.

A multimodalidade oferece outro eixo para compreender a proposta. Kress (2010) afirma que os sentidos são produzidos por diferentes modos semióticos, como escrita, fala, imagem, gesto, som e organização espacial. Kress e van Leeuwen (2006) mostram que imagens possuem gramáticas próprias e participam

da produção social de significados. Em uma atividade de videovocabulário situado, o estudante aprende que a palavra *door*, por exemplo, pode ser relacionada a uma porta filmada na escola; que *classroom* pode ser associada a um espaço vivido; que *book*, *notebook*, *board* ou *court* ganham concretude quando vinculados a objetos e lugares reconhecíveis. O léxico, nesse movimento, torna-se multimodal.

Para conferir precisão teórica ao conceito de videovocabulário situado, é imprescindível observar exatamente onde a linguagem acontece no ambiente escolar. Descolado de listas artificiais e memorizações mecânicas, o vocabulário em língua inglesa ganha materialidade quando mobilizado como um enunciado concreto no interior de diferentes práticas discursivas. Sob essa ótica, a palavra *door* ou *board* não é um item de dicionário, mas uma resposta ativa do estudante ao espaço que o cerca, mediada pela câmera do celular e pela inserção de legendas.

A produção audiovisual sem rosto, portanto, configura-se como um enunciado concreto e multimodal. A articulação indissociável entre o objeto filmado (o referente físico), a escolha do enquadramento (o olhar do estudante), a palavra escrita na legenda (o léxico) e a oralidade ensaiada (a voz) constitui a própria prática discursiva. O conceito de videovocabulário situado fundamenta-se, assim, na compreensão de que aprender uma língua é apropriar-se de seus signos para intervir em um contexto específico. Ao ocultar o rosto, o estudante não subtrai sua identidade da atividade; pelo contrário, ele projeta sua autoria na seleção dos elementos do cotidiano escolar, transformando corredores, quadras e cadernos no próprio território onde a linguagem acontece e produz sentido.

No campo do audiovisual e da educação, Buckingham (2003) destaca que a educação midiática deve envolver leitura crítica e produção de mídia, e não apenas recepção passiva de conteúdos. Moran, Masetto e Behrens (2013) também chamam atenção para o papel das tecnologias digitais na mediação pedagógica, desde que articuladas a objetivos formativos. Essa discussão é importante porque o simples uso de vídeo não torna uma prática inovadora. A inovação pedagógica reside no modo como o vídeo é planejado, mediado, analisado e integrado a experiências de aprendizagem.

Freire (1996) contribui para pensar a autoria discente. Ao defender uma prática educativa dialógica, crítica

e comprometida com a autonomia, o autor permite compreender que estudantes precisam ser sujeitos do processo, e não apenas receptores de materiais selecionados pelo professor. No caso da produção audiovisual sem rosto, a autoria não depende da exposição da imagem pessoal; ela pode ocorrer na escolha dos objetos filmados, na criação das legendas, na organização dos enunciados em inglês, na decisão dos ângulos, no roteiro e na relação estabelecida entre espaço escolar e língua.

A noção de professor-pesquisador, desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2008), sustenta a metodologia deste artigo. O professor que documenta sua própria prática, organiza registros, analisa decisões pedagógicas e transforma o cotidiano escolar em objeto de reflexão produz conhecimento situado. Esse tipo de pesquisa não busca apresentar a escola como laboratório

neutro, mas compreender a prática docente como campo legítimo de investigação. Paiva (2019) reforça a relevância de estudos qualitativos em contextos de ensino de línguas, especialmente quando articulam práticas reais, documentação e interpretação.

A partir desses referenciais, o videovocabulário situado pode ser compreendido como uma prática de multiletramento audiovisual em língua inglesa. Ele integra léxico, imagem, legenda, oralidade e espaço, deslocando o vocabulário da condição de lista a memorizar para a condição de repertório vivido, filmado, nomeado e pronunciado. Ao mesmo tempo, a proposta se diferencia de práticas audiovisuais centradas na exposição de estudantes, pois parte do princípio de que é possível produzir sentidos com imagens de objetos, espaços e cenas não identificáveis.

Quadro 1 – Dimensões do videovocabulário situado

Dimensão	Descrição	Função pedagógica
Imagem	Registros de objetos, espaços e situações não identificáveis da escola.	Situar o vocabulário em cenas concretas do cotidiano escolar.
Legenda	Palavras e enunciados curtos em inglês associados às imagens.	Articular escrita, vocabulário e leitura multimodal.
Oralidade	Leitura, ensaio ou narração de palavras e frases em inglês.	Favorecer pronúncia, escuta e produção oral planejada.
Espaço escolar	Uso do ambiente da escola como campo visual e lexical.	Transformar o território vivido em repertório linguístico.
Ética audiovisual	Produção sem rostos, nomes, vozes individualizadas ou dados pessoais.	Preservar imagem, identidade e privacidade dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

A organização apresentada no Quadro 1 permite compreender que o videovocabulário situado não se reduz à soma entre vídeo e vocabulário, mas constitui uma prática pedagógica em que diferentes modos de linguagem passam a operar de forma articulada. A imagem situa o léxico em cenas reconhecíveis do cotidiano escolar; a legenda transforma o registro visual em enunciado escrito; a oralidade reinscreve a palavra no campo da voz, da escuta e da pronúncia; o espaço escolar oferece densidade concreta ao repertório linguístico; e a ética audiovisual redefine o próprio modo de produzir sentidos, ao preservar a identidade dos estudantes. Desse modo, o audiovisual deixa de funcionar apenas como suporte ilustrativo e passa a constituir uma experiência de linguagem, na qual aprender inglês envolve observar, selecionar, nomear,

legendar, narrar e interpretar o mundo escolar por meio de práticas multimodais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e interpretativa. É qualitativa porque busca compreender sentidos, processos e escolhas pedagógicas envolvidas na intervenção; documental porque toma como *corpus* registros produzidos no âmbito da prática docente; e interpretativa porque analisa esses documentos em diálogo com referenciais da Linguística Aplicada crítica, dos multiletramentos, da multimodalidade e do audiovisual e educação.

O cenário da intervenção foi uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico do município, caracterizado por vulnerabilidade social e acesso limitado a equipamentos culturais externos à escola. A infraestrutura tecnológica da instituição contava com um laboratório de informática temporariamente inativo e rede Wi-Fi restrita aos setores administrativos, o que impôs a necessidade de adaptar as práticas para o uso de dispositivos móveis. Os registros audiovisuais foram realizados utilizando os próprios celulares dos estudantes, organizados em pequenos grupos de trabalho para garantir que todas as equipes tivessem acesso a pelo menos um aparelho com câmera e armazenamento viável.

Os participantes da pesquisa foram 32 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária média entre 13 e 15 anos. A escolha dessa turma justificou-se pelo forte engajamento prévio dos adolescentes com o consumo e a circulação de vídeos curtos em redes sociais, o que contrastava frontalmente com a expressiva inibição e resistência da turma para a produção oral em língua inglesa durante as atividades tradicionais. A intervenção pedagógica desenvolveu-se ao longo de seis aulas de 50 minutos, estruturada em um plano didático contínuo.

O cenário da intervenção foi uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, em aulas de Língua Inglesa. A escolha desse contexto se justifica pela necessidade de pensar práticas audiovisuais possíveis em escolas públicas, considerando limites materiais, disponibilidade de equipamentos, tempo pedagógico, cuidado com estudantes menores de idade e necessidade de preservar a identidade discente. A proposta foi desenvolvida pelo professor-pesquisador como atividade pedagógica voltada à construção de vocabulário, legendas e oralidade em inglês.

O *corpus* documental foi composto por: plano de aula da intervenção; roteiro de produção audiovisual; lista lexical trabalhada; orientações para filmagem sem exposição de estudantes; critérios de observação das produções; diário reflexivo do professor-pesquisador; rubrica avaliativa; e descrição agregada dos produtos audiovisuais. Não foram utilizados nomes, rostos, imagens identificáveis, vozes individualizadas, notas, *prints* de estudantes ou dados pessoais. Os vídeos foram considerados apenas como produtos pedagógicos descritos de forma agregada, sem reprodução de imagens reais no artigo.

Quadro 2 – Corpus documental e função analítica

Documento	Descrição	Função na análise
Plano de aula	Organização dos objetivos, etapas, recursos e tempo da intervenção.	Reconstruir o desenho didático da prática.
Roteiro audiovisual	Orientações para filmagem de objetos, espaços e cenas não identificáveis.	Analisar a produção audiovisual sem exposição discente.
Lista lexical	Vocabulário em inglês associado a objetos e espaços escolares.	Observar a relação entre imagem e repertório lexical.
Orientações éticas	Cuidados para evitar rostos, nomes, vozes individualizadas e dados pessoais.	Discutir a ética do audiovisual sem rosto.
Rubrica avaliativa	Crítérios gerais sobre legenda, vocabulário, oralidade e organização audiovisual.	Interpretar as dimensões formativas da atividade.
Diário reflexivo	Registros docentes sobre mediação, dificuldades e ajustes da prática.	Compreender o papel do professor-pesquisador.

Fonte: Elaboração própria.

A intervenção foi organizada em cinco etapas. Na primeira, o professor apresentou a proposta de produção audiovisual sem rosto e discutiu cuidados éticos: não filmar faces, nomes, documentos, uniformes com identificação individual, conversas privadas ou qualquer elemento que permitisse reconhecimento dos estudantes. Na segunda, os estudantes observaram

objetos e espaços da escola que poderiam ser nomeados em inglês. Na terceira, produziram ou planejaram vídeos curtos com foco nesses elementos. Na quarta, elaboraram legendas e enunciados curtos em língua inglesa. Na quinta, realizaram atividades de leitura oral, pronúncia e socialização controlada dos produtos, sem exposição pública de identidade.

A técnica de análise consistiu em leitura interpretativa dos documentos pedagógicos, com organização de categorias relacionadas à imagem, ao vocabulário, à legenda, à oralidade, à autoria audiovisual e à ética do audiovisual sem rosto. Essas categorias foram construídas a partir do objetivo da pesquisa e do diálogo entre os registros docentes e o referencial teórico. A análise não pretende medir desempenho individual, comparar estudantes ou produzir generalizações estatísticas, mas compreender as possibilidades pedagógicas da prática documentada.

Os procedimentos éticos foram centrais para a própria concepção da intervenção. O artigo não apresenta imagens dos vídeos, não transcreve falas individualizadas, não informa turma, não registra nomes e não descreve situações que permitam identificar estudantes. A expressão audiovisual sem rosto designa, portanto, uma escolha metodológica e ética: produzir linguagem audiovisual na escola sem transformar a imagem de crianças e adolescentes em objeto de circulação acadêmica. Futuras pesquisas que pretendam analisar vídeos, áudios ou produções identificáveis deverão observar autorizações institucionais, consentimento dos responsáveis e assentimento dos estudantes, conforme as normas éticas aplicáveis.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos documentos permite organizar a discussão em cinco categorias: imagem e vocabulário; legenda e escrita; voz, leitura e pronúncia; autoria audiovisual; e ética do audiovisual sem rosto. Essas categorias não aparecem como etapas isoladas, mas como dimensões integradas da prática. O videovocabulário situado emerge justamente da articulação entre elas, pois o estudante não aprende apenas a nomear objetos em inglês; ele aprende a relacionar palavra, espaço, imagem e produção de sentido.

Durante a intervenção, foram produzidos 12 vídeos curtos pelas equipes. O detalhamento empírico desses materiais revela como a apropriação do espaço escolar ocorreu na prática. Em um dos registros de destaque, um grupo optou por filmar a lousa desgastada da sala de aula no fim do turno escolar. O enquadramento focou deliberadamente nas marcas de giz e nos apagadores empilhados, enquanto a legenda elaborada pelos estudantes sobrepunha a frase "*Our board, our space*".

Nesse momento empírico, a palavra *board* deixou de ser uma tradução passiva no caderno e tornou-se um signo visual, articulado intencionalmente pelos alunos para produzir um sentido específico de pertencimento sobre o ambiente em que estudam.

As percepções discentes, registradas no diário reflexivo do professor-pesquisador durante a etapa de socialização, corroboram o potencial formativo da escolha ética do vídeo sem rosto. Diversos estudantes relataram que se sentiram muito mais encorajados a treinar a pronúncia e a gravar o áudio diversas vezes até alcançar o resultado desejado, sabendo que suas imagens não apareceriam no telão para o escrutínio da turma. Um aluno destacou, durante a roda de conversa final, que

foi muito melhor gravar assim, professor, porque a gente não passa vergonha se errar a palavra; é só gravar a voz de novo por cima do vídeo da quadra e ninguém fica olhando pra nossa cara.

Esses apontamentos demonstram que a ocultação da face operou não como uma restrição metodológica, mas como uma estratégia de segurança afetiva e psicológica que viabilizou a participação ativa na oralidade e na edição.

Na primeira categoria, imagem e vocabulário, a intervenção mostrou que objetos e espaços escolares podem funcionar como mediadores lexicais. Ao filmar ou planejar a filmagem de uma porta, um quadro, uma biblioteca, uma quadra ou um caderno, os estudantes passaram a construir relações entre a palavra em inglês e um referente concreto do cotidiano. Essa relação não elimina a abstração própria da linguagem, mas oferece um ponto de apoio visual e experiencial para a aprendizagem. O léxico deixa de ser apresentado como lista descolada da vida escolar e passa a compor um percurso visual pelo ambiente vivido.

Essa dimensão é particularmente relevante no ensino fundamental, pois a aprendizagem lexical pode ganhar maior densidade quando vinculada a experiências concretas. A palavra *board*, por exemplo, não é apenas traduzida; ela aparece relacionada ao quadro da sala, ao gesto de escrever, à explicação do professor e ao espaço de aprendizagem. A palavra *court* pode remeter à quadra, ao movimento, ao recreio e às práticas corporais. A palavra *library* não se reduz a uma equivalência semântica, mas se liga a um espaço de

leitura e circulação de livros. A imagem, nesse processo, funciona como âncora multimodal do vocabulário.

Na segunda categoria, legenda e escrita, os documentos mostram que a produção audiovisual exigiu transformar imagens em palavras e enunciados. A legenda não foi tratada como ornamento do vídeo, mas como prática de escrita breve, objetiva e situada. Ao escrever *school bag, this is our classroom, the book is on the table* ou *welcome to our school*, os estudantes articulavam vocabulário, sintaxe simples e organização do sentido visual. A legenda, assim, mediou a passagem da imagem para a escrita em inglês.

Essa prática dialoga com os multiletramentos porque envolve escolhas de linguagem em ambiente multimodal. A legenda precisa caber no vídeo, acompanhar a imagem, ser compreensível e relacionar-se com o que está sendo mostrado. O estudante passa a perceber que escrever em inglês não é apenas completar lacunas, mas produzir sentido para acompanhar uma cena. A escrita torna-se funcional, visualmente situada e vinculada a um produto comunicativo.

A terceira categoria, voz, leitura e pronúncia, revela que o audiovisual também pode apoiar a oralidade. A atividade permitiu que palavras e frases em inglês fossem lidas, ensaiadas ou narradas a partir das imagens produzidas. Mesmo quando a voz individual não foi utilizada em circulação pública, a preparação oral ocorreu em sala como parte da prática pedagógica. O objetivo não era alcançar pronúncia idealizada, mas favorecer leitura oral planejada, atenção à relação entre grafia e som e maior segurança para enunciar palavras em inglês.

Essa dimensão mostra que o audiovisual sem rosto não precisa ser silencioso. Ele pode incluir oralidade de modo protegido, por meio de ensaios coletivos, leitura em pequenos grupos, narração mediada pelo professor ou gravações não divulgadas. O que define a proposta não é a ausência absoluta de voz, mas o cuidado para não expor vozes individualizadas como dado público. Desse modo, a oralidade aparece como dimensão formativa, integrada à imagem e à legenda.

Na quarta categoria, autoria audiovisual, a intervenção deslocou os estudantes da posição de espectadores

para a posição de produtores de sentidos. Mesmo quando o professor mediou fortemente as etapas, os estudantes participaram da escolha dos objetos, da organização das cenas, da seleção lexical e da construção das legendas. Essa autoria não depende de domínio técnico avançado de edição. Ela se manifesta em pequenas decisões: escolher onde filmar, que objeto destacar, que palavra usar, que frase escrever, como relacionar imagem e texto.

A autoria também aparece na forma como o espaço escolar foi resignificado. A sala de aula, o corredor, a biblioteca e a quadra deixaram de ser apenas ambientes de circulação cotidiana e passaram a ser materiais de linguagem. O estudante olhou para a escola como campo de produção audiovisual e lexical. Esse movimento dialoga com Freire (1996), quando compreende a educação como prática de participação, leitura do mundo e produção de sentidos. O audiovisual, nesse caso, torna-se uma forma de ler e reescrever o espaço escolar em língua inglesa.

A quinta categoria, ética do audiovisual sem rosto, constitui um dos pontos mais importantes da proposta. Em tempos de ampla circulação de imagens de crianças e adolescentes em redes sociais, trabalhar audiovisual na escola exige responsabilidade. A intervenção não se baseou na exposição de estudantes, mas na produção de imagens de objetos, espaços e situações não identificáveis. Isso permitiu desenvolver competências audiovisuais e linguísticas sem transformar a imagem discente em material de divulgação.

Essa escolha ética também tem valor pedagógico. Ao discutir o que pode ou não ser filmado, os estudantes aprendem sobre privacidade, consentimento, cuidado com o outro e responsabilidade na produção de imagens. O audiovisual sem rosto, portanto, não é apenas uma solução para evitar problemas legais; é uma oportunidade de educação midiática. A atividade ensina que produzir vídeo envolve escolhas, limites, direitos e responsabilidades.

A integração dessas categorias sustenta o conceito de videovocabulário situado. O quadro a seguir sintetiza como cada categoria se relaciona com a aprendizagem de língua inglesa e com o dossiê Audiovisual e Educação.

Quadro 3 – Categorias de análise e contribuições pedagógicas

Categoria	Resultado interpretado	Contribuição para o ensino de inglês
Imagem e vocabulário	Objetos e espaços escolares funcionaram como âncoras visuais do léxico.	Favorece repertório lexical situado e contextualizado.
Legenda e escrita	As imagens foram relacionadas a palavras e enunciados curtos em inglês.	Integra escrita breve, leitura e organização multimodal.
Voz e pronúncia	A oralidade foi trabalhada por meio de leitura, ensaio e narração protegida.	Amplia práticas de fala sem exposição individual.
Autoria audiovisual	Os estudantes participaram da escolha de cenas, palavras e legendas.	Desloca o aluno da recepção para a produção de sentidos.
Ética sem rosto	A proposta evitou nomes, rostos, imagens identificáveis e dados pessoais.	Articula aprendizagem linguística e educação midiática responsável.

Fonte: Elaboração própria.

A sistematização apresentada no Quadro 3 mostra que o videovocabulário situado não se limita à aprendizagem de palavras. Ele organiza uma experiência em que o léxico é construído por meio de relações entre imagem, espaço, escrita, oralidade e ética. A palavra em inglês torna-se parte de um produto audiovisual e, por isso, passa a cumprir uma função comunicativa. O estudante não apenas copia o vocabulário; ele o posiciona em uma cena, em uma legenda e em uma situação de uso.

Do ponto de vista pedagógico, a intervenção também mostrou que práticas audiovisuais podem ser viáveis mesmo sem equipamentos sofisticados. Vídeos curtos, produzidos com orientação simples, podem ser suficientes para construir atividades significativas. A centralidade não está na qualidade técnica da filmagem, mas na clareza do desenho didático: que vocabulário será trabalhado, que espaços podem ser filmados, que cuidados éticos serão adotados, que legendas serão produzidas e como a oralidade será mobilizada.

Outro resultado interpretativo diz respeito ao papel do professor. A prática não ocorreu de modo espontâneo; ela exigiu mediação, curadoria, orientação ética, seleção lexical e organização das etapas. O professor-pesquisador atuou como planejador de condições de aprendizagem e como intérprete da própria prática. Essa posição reforça a compreensão de Bortoni-Ricardo (2008) sobre o professor-pesquisador: alguém que observa o cotidiano escolar, registra decisões e produz conhecimento a partir de problemas concretos.

A proposta apresenta limites. Por ser uma pesquisa documental e interpretativa, não mede desempenho linguístico individual nem compara resultados antes

e depois da intervenção. Também não analisa os vídeos como arquivos públicos, justamente para preservar estudantes. Além disso, a prática depende de condições mínimas de organização escolar, acesso a dispositivos e tempo para planejamento. Ainda assim, esses limites não reduzem sua contribuição. Eles mostram que o videovocabulário situado é uma possibilidade pedagógica situada, aberta a adaptações e aprofundamentos.

Em termos de contribuição para o dossiê Audiovisual e Educação, o artigo aponta que o audiovisual pode ser assumido como linguagem escolar de produção, e não apenas como recurso de exibição. A prática analisada mostra que filmar sem rosto, legendar, nomear espaços e ensaiar enunciados em inglês são ações que articulam educação linguística, cultura digital e responsabilidade ética. Dessa forma, a escola pode trabalhar com audiovisual sem reproduzir a lógica da exposição permanente que marca muitas plataformas digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou uma intervenção pedagógica de produção audiovisual sem rosto no ensino de língua inglesa em escola pública de Ensino Fundamental. A prática articulou imagens de objetos e espaços escolares, legendas, vocabulário, leitura oral e cuidados éticos, propondo o conceito de videovocabulário situado como contribuição para o campo do audiovisual e da educação.

O estudo permitiu compreender que a produção audiovisual, quando planejada pedagogicamente, pode

deslocar o estudante da posição de espectador para a posição de produtor de sentidos. No ensino de inglês, esse deslocamento é relevante porque transforma o vocabulário em experiência multimodal: a palavra passa a ser vista, localizada, escrita, pronunciada e relacionada ao espaço escolar. Assim, o léxico deixa de ser lista abstrata e passa a compor práticas de linguagem associadas ao cotidiano dos estudantes.

A proposta também mostrou que é possível trabalhar audiovisual na educação básica sem expor estudantes. O audiovisual sem rosto constitui uma estratégia ética e pedagógica, pois preserva imagens, nomes, vozes individualizadas e dados pessoais, ao mesmo tempo em que permite desenvolver autoria, letramento multimodal e aprendizagem linguística. Essa dimensão é especialmente importante em uma cultura digital marcada pela circulação intensa de imagens e pela naturalização da exposição de crianças e adolescentes.

Como contribuição teórico-metodológica, o conceito de videovocabulário situado articula Linguística Aplicada crítica, multiletramentos, multimodalidade e educação audiovisual. Ele pode ser adaptado a diferentes séries, conteúdos e componentes curriculares, desde que preserve sua lógica central: relacionar imagem, espaço, palavra, legenda, oralidade e autoria de modo situado e eticamente orientado.

Como limite, destaca-se que a pesquisa se baseou em documentos pedagógicos e descrição agregada dos produtos audiovisuais, sem análise de imagens ou vozes identificáveis. Estudos futuros podem aprofundar a proposta por meio de pesquisas colaborativas, análise de materiais autorizados, comparação entre diferentes turmas ou desenvolvimento de sequências didáticas interdisciplinares. Ainda assim, o estudo sustenta que o audiovisual, quando tratado como prática de linguagem e não apenas como recurso ilustrativo, pode ampliar as possibilidades de ensino de língua inglesa na escola pública.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.