

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA
CURSO DE MESTRADO

ROMERITA SILVA FARIAS

OLHAR DIGITAL: A MENSAGEM DOS JOVENS NA PRODUÇÃO DE
VÍDEOS DO PROI-DIGITAL

RECIFE

2016

ROMERITA SILVA FARIAS

**OLHAR DIGITAL: A MENSAGEM DOS JOVENS NA PRODUÇÃO DE
VÍDEOS DO PROI-DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha

Recife

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

F224o

Farias, Romerita Silva.

Olhar digital: a mensagem dos jovens na produção de vídeo do Proi-Digital / Romerita Silva Farias. – 2016.

195 f. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Auxiliadora Soares Padilha.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2016.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Tecnologia educacional. 2. Educação - Recursos audiovisuais. 3. Comunicação na educação. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Padilha, Maria Auxiliadora Soares. II. Título.

371.334 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2016-77)

ROMERITA SILVA FARIAS

**OLHAR DIGITAL: A MENSAGEM DOS JOVENS NA PRODUÇÃO DE
VÍDEOS DO PROI-DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares
Padilha -UFPE

Examinador Externo

Prof. Dr. Rodrigo Carreiro - UFPE

Examinador Interno

Prof. Dr. Marcelo Sabbatini - UFPE

Recife, 26 de fevereiro de 2016

Este trabalho é dedicado á minha família (meu pai Romeu e minha mãe Rita por me apoiarem incondicionalmente na minha decisão em fazer o mestrado), á minha filha Helena Maria por entender as minhas ausências e me incentivar diariamente a não desistir do meu sonho; aos meus irmãos por toda compreensão e amor nos momentos de crise. A eles devoto todo o meu amor, respeito e dedico esta conquista.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer.

Agradecer a Deus, meu eterno protetor, pela existência, por ter me dado forças para prosseguir e me guiar nos momentos de turbulências, dúvidas e incertezas quando achava que não conseguiria vencer as adversidades. Foi, e é minha sustentação, luz e fonte de inspiração. A ele, agradeço a realização desse sonho. Gratidão profunda!

À minha orientadora Auxiliadora Padilha pela amizade construída, por sua generosidade, dedicação à minha pesquisa e por ter confiado em mim. Nos momentos de incertezas, sua palavra amiga foi um estímulo a seguir adiante.

Aos meus pais, Romeu e Rita meus primeiros educadores. Agradeço a eles, a pessoa quem hoje eu sou. Um casal de perseverança, determinação, simplicidade e amor ao próximo. Amo vocês.

Á minha amada filha Helena Maria por todo seu amor e compreensão com as minhas ausências. O seu amor, carinho e compreensão foram o combustível para que eu tivesse forças para seguir na minha jornada acadêmica. Eu te amo!

Aos meus amados irmãos pelas palavras de estímulo e aos meus sobrinhos pelo carinho.

A Álvaro Claudino por compreender e ajudar a atravessar este momento com mais tranquilidade.

Ao querido amigo Marcos Barros por toda sua dedicação e ajuda á minha pessoa e a minha pesquisa. Não tenho palavras para agradecer o seu desprendimento e solicitude em me ajudar. Aprendi muito com você!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) pelas valiosas contribuições nos seminários. E ao corpo administrativo pelo apoio, em especial a Clara e Mário.

Aos colegas do Programa, em especial os da linha de Tecnologia, Márcia, Rayanne, Lígia, Fabiana, Aline, Alice e Flávia por compartilharmos

nossas dúvidas, incertezas, alegrias e descobertas. O momento de convivência com vocês foi muito enriquecedor.

A coordenação do Programa Proi-Digital, representada pelos professores Auxiliadora Padilha e Sérgio Abranches e pelos demais integrantes por confiarem em mim e compartilharem seus arquivos e pelos momentos de conversas e trocas. Agradeço também a Márcio e a Márcia por disponibilizarem seus materiais.

Aos meus amigos que entenderam e respeitaram a minha ausência. Mas, que estavam sempre por perto, à espreita e a postos a me ajudarem a qualquer momento.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio na realização dessa pesquisa.

A Márcio Santa Rosa e Michael Alan Rushworth pela gentileza, bondade e disponibilidade para tradução do resumo da dissertação.

Aos professores Rodrigo Carreiro e Marcelo Sabbatini pelas contribuições a este trabalho.

A todos que não foram diretamente citados, mas de alguma forma contribuíram e estiveram presentes na minha caminhada, torcendo e incentivando a realizar este sonho.

Gratidão a todos vocês!

RESUMO

O que comunicam e quais as mensagens de jovens anônimos e leigos na linguagem do audiovisual, participantes das oficinas do Programa de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Proi-Digital, em execução desde 2010? Partindo do questionamento acima, esta pesquisa do tipo descritiva busca analisar as produções de vídeo, de jovens participantes de oficinas do Programa de Extensão, que ocorrem no interior de escolas públicas, no que se refere às mensagens que eles comunicam nessas produções e suas expressões de reflexão e crítica. Nesse sentido, o aporte teórico discute o universo juvenil, assim como explora os campos da comunicação, da educação e da cultura visual, utilizando como referências Martin-Barbero (1997), Hernández (2011), Penteado (1998), Belloni (2001) e Orofino (2005). A metodologia de natureza qualitativa é baseada no que preconiza Minayo (2001). Com mais de 18 vídeos produzidos, nesses quatro anos de Programa, para a amostra da pesquisa, foram analisados apenas 04 vídeos, os quais foram produzidos para as pesquisas realizadas nos anos de 2012 e 2013 com metodologias distintas. A análise desse material está contemplada em dois grupos de dados. O primeiro são os vídeos com a análise textual como modalidade fílmica, com ênfase na análise fílmica e a análise textual discursiva. O segundo, as entrevistas com a análise textual discursiva. Na análise dos resultados percebemos a mediação como um elemento forte e colaborador para o desenvolvimento da criticidade dos jovens participantes das oficinas de vídeo. Os vídeos foram um canal para os jovens exporem suas ideias, seus anseios, um meio para falar do seu cotidiano. Uma mensagem com um tom de crítica, de denúncia e de reflexão.

Palavras-Chave: Produções audiovisuais, Criticidade; Reflexão, Educação e Comunicação; Cultural Visual.

ABSTRACT

The audio-visual language and messages passed from anonymous, inexperienced and young participants has communicated what in the Officine Pro-digital postgraduate programme from the University Federal of Pernambuco, running since 2010? Taking into consideration what is asked above, this descriptive research aims to analyse all the videos produced which cover youth participants from the postgraduate Officine programme. These recorded videos illustrate what happens inside state schools, by verbalising messages of the chosen students, and express their criticisms and reflections. With this in mind, the theoretical contribution of this project brings into debate the juvenile universe, by exploring the fields of communication, education, and visual culture, based on past authors' references: Martin-Barbero (1997), Belloni (2001), Hernández (2011), Orofino (2005) and Penteadó (1998). The methodology of qualitative nature is based on what Minayo, (2001) advocates. Having more than 18 videos produced during this four-year programme, as a means of research, only 4 videos were subsequently chosen and recorded for research purposes over the period 2012 to 2013 with distinct methodologies.

The analyses of these recording materials are arranged into two data groups. The first is on videos with textual analysis with filmic modality, with an emphasis on filmic analysis and discursive textual analysis. The second data analysis focuses on the interviews with discursive textual analysis. In the analysis of the results, the authors realise the mediation as a strong element and collaborator in the development of the criticality of the young participants of the Officine videos. The videos came as a communication channel for the youths to express their ideas and agonizing, as well as an opportunity to express their daily lives. This paper brings an important message with critical tones, complaints and reflections.

Keywords : Audiovisual productions , Criticality ; Reflection , Education and Communication ; Visual Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Atividades realizadas pelos jovens na internet	75
Figura 2 Atividades de lazer dos jovens na internet	75
Figura 3 Vídeo 1 – Nossa escola	129
Figura 4 Vídeo 2 – O perigo do lixo perto da escola	132
Figura 5 Vídeo 3 – Moda	137
Figura 6 Vídeo 4 – Diferentes Aulas	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Declarações	40
Quadro 2 Definições de literacia digital	42
Quadro 3 Indicador de desenvolvimento de pensamento crítico	61
Quadro 4 Indicadores de Pensamento Crítico	62
Quadro 5 Modelo para verificação da reflexão	64
Quadro 6 Categoria e sub-categorias identificadas na pesquisa	95
Quadro 7 Princípios norteadores da oficina	98
Quadro 8 Categorias quanto ao Planejamento das Oficinas	98
Quadro 9 Análise do Planejamento das Oficinas	115
Quadro 10 Vídeo 1 – Análise das cenas	130
Quadro 11 Vídeo 2 – Análise das cenas	134
Quadro 12 Vídeo 3 – Análise das cenas – vídeo Moda	138
Quadro 13 Vídeo 4 – Análise das cenas – vídeo Diferente Aulas	142
Quadro 14 Análise dos critérios dos vídeos	147
Quadro 15 Prevalência dos critérios	148
Quadro 16 Análise dos vídeos	149
Quadro 17 Vídeo 1 – Informações técnicas do vídeo Nossa Escola	177
Quadro 18 Vídeo 1 – Informações sobre imagem, som e texto – vídeo Nossa Escola	178
Quadro 19 Vídeo 2 – Informações técnicas do vídeo O Perigo do lixo perto da escola	181
Quadro 20 Vídeo 2 – Informações sobre imagem, som e texto - O Perigo do lixo perto da escola	182
Quadro 21 Vídeo 3 – Informações técnicas do vídeo Moda	185
Quadro 22 Vídeo 3 – Informações sobre imagem, som e texto	187
Quadro 23 Vídeo 4 – Informações técnicas do vídeo Diferentes	189

aulas

Quadro 24| Vídeo 4 – Informações sobre imagem, som e texto –
vídeo Diferentes Aulas

191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TICs: Tecnologias da Informação e da Comunicação

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

USP: Universidade de São Paulo

ONGs: Organizações Não-Governamentais

UNESCO: Organizações das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

AMI: Alfabetização Midiática e Informacional

UNB: Universidade de Brasília

CIE: Centre International de l'Énfance

EAD: Educação a Distância

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para Infância

UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco

CTCD: Centro Tecnológico da Cultura Digital

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Primeiras palavras	17
1.2 Objetivos	29
1.3 Justificativa	29
1.4 Imagem= ImaginAÇÃO!	31
2 CENA 1	33
2.1 Nem tudo o que parece é...	34
2.2 Comunicação e Educação	38
2.3 Mídia-Educação: um debate atual	43
2.4 O cenário da relação da Comunicação e da Educação	44
2.5 O Mundo editado e as mediações do sujeito social	51
2.6 Criticidade e sua construção a partir da educação numa sociedade midiaticizada	55
2.7 Leitura crítica – uma leitura sobre ela	59
3 CENA 2	66
3.1 Vídeo – uma janela para os olhos	67
3.2 Produção de vídeo por crianças e adolescentes	71
3.3 A produção audiovisual na escola	74
3.4 Educação do olhar: a leitura da imagem	82
3.5 Proi-Digital: um exemplo de leitura crítica das mídias	84
4 CENA METODOLÓGICA	87
4.1 Um olhar sobre a cena metodológica	88
4.2 Contexto da pesquisa	90
4.3 Perfil dos oficinairos	91
4.4 Jovens produtores de vídeos	92
4.5 Instrumentos de coleta e análise dos dados	94
5 CENA EM ANÁLISE	101
5.1 As mensagens em cena	102

5.2 Foco nas análises das entrevistas	102
5.2. 1 Mediação	103
5.3 Foco nas análises dos planejamentos	112
5.3.1 Planejamento da oficina	112
5.3.1.1 Os conteúdos das oficinas sob a perspectiva dosicineiros	120
5.4 Foco nas análises dos vídeos	124
6 ANÁLISE FÍLMICA	126
6.1 O que dizem os jovens?	126
6.2 Análise Fílmica dos vídeos	128
6.3 Vídeo 1 – Nossa Escola	129
6.4 Análise do vídeo Nossa Escola	130
6.5. Vídeo 2 - O perigo do lixo perto da escola	133
6.5.1 Análise do vídeo O perigo do lixo perto da escola	134
6.6 Vídeo 3 – Moda	136
6.6.1 Análise do vídeo Moda	138
6.7 Vídeo 4 – Diferentes aulas	141
6.7.1 Análise do vídeo Diferentes aulas	144
6.8 Análise dos vídeos segundo os critérios de análise crítica de Newman, Webb e Cochrane	146
6.9 Análise Textual Discursiva dos vídeos	148
6.10 Percepções / Impressões	151
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
7.1 Cena final	160
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	176
Apêndice A – Vídeo 1 – Nossa Escola	177
Apêndice B – Vídeo 2 – O perigo do lixo perto da escola	181
Apêndice C – Vídeo 3 – Moda	185
Apêndice D – Vídeo 4 – Diferentes aulas	189

INTRODUÇÃO

1



Somos consumidores de imagens; daí a necessidade de compreendermos a maneira como a imagem comunica e transmite as suas mensagens; de fato, não podemos ficar indiferentes a uma das ferramentas que mais dominam a comunicação contemporânea.

Martine Joly (2007, p.01)

¹ Arte produzida pelo PROI-DIGITAL.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras palavras

“Colocar no papel o que está na cabeça”. Como diria Becker (2015, p.87), “dar realidade física às palavras”. Para muitos, trata-se de uma ação difícil.

A dificuldade da escrita reside numa questão de “organização social”, ou seja, trata-se de uma questão que não está circunscrita ao privado, mas a algo que diz respeito a todos e é fruto de trabalho e busca de alternativas para todos. “Deriva das situações sociais em que as pessoas escrevem” (BECKER, 2015, p. 17).

As primeiras representações de imagem na sociedade foram feitas através de pinturas rupestres que retratavam situações do cotidiano, em geral, e eram cravadas nas cavernas ou superfícies rochosas, significando representações daquela civilização. “(...) a informação visual é o mais antigo registro da história humana. As pinturas das cavernas representam o relato mais antigo que se preservou sobre o mundo tal como ele poderia ser visto há cerca de trinta mil anos” (DONDIS, 1997, p. 07).

A evolução da forma de expressão nos proporcionou ir além da oralidade, para a pintura, passando pela escrita e hoje temos a manifestação digital, através do audiovisual, o qual é objeto de nosso estudo, em identificar os tipos de mensagens produzidas pelos jovens a partir dos vídeos digitais. Para Lévy (2010, p.140), “a aparição de tecnologias intelectuais como a escrita ou a informática transforma o meio no qual se propagam as representações. Modifica, portanto, sua distribuição”.

O autor nomeia esta evolução como “*polos do espírito*” que correspondem à: “oralidade primária, da escrita e da informática”, que estão sempre presentes na sociedade, mas com intensidade diversa (p.127).

Confesso que escrever as primeiras palavras, preencher as primeiras linhas, não foi uma tarefa fácil. Mas, esta situação só veio a somar à minha inquietação e reflexão sobre a produção audiovisual dos jovens. Porque o

gravar é mais interessante do que escrever? Porque eles preferem se manifestar através dos vídeos, do que através de textos no twitter ou no blog? O recurso do audiovisual nos seduz e encanta, talvez seja uma pista do que vem por aí. Mas, para saber você terá que percorrer estas linhas tão carinhosamente escritas.

No começo da escrita desse estudo, inquietava-me não ouvir as vozes dos jovens participantes das oficinas, não os entrevistar. Mas depois fui amadurecendo a pesquisa e ter feito isso, acredito seria desconsiderar que os vídeos produzidos já traduzem suas mensagens e suas expressões.

Iria entrevistá-los para saber o que mudou na vida deles? Se hoje eles são mais reflexivos? Produzem outros vídeos? São questões relevantes, mas não era esse o nosso objetivo. Afinal, quando um autor tem sua obra lançada está ali seu ponto de vista, sua perspectiva, o seu olhar. Entrevistá-lo é querer decifrar, desvendar ou aprofundar algo que não precisa, ou que criamos em nossa mente fértil.

Os filmes têm disso, quando querem analisar a obra e veem coisas que o autor não quis dizer. A obra é clara e objetiva, em sua grande maioria. É senti-la, apreciá-la e, analisá-la a partir do olhar do observador, das vivências e suas experiências.

Assim como um texto jornalístico, ou um livro, uma obra de arte, que necessitamos de conversar com o autor e desvendar todos os mistérios? Onde fica o encanto, o charme de algumas incógnitas e de algumas dúvidas? Que necessidade nós temos de racionalizar tudo, justificar tudo, entender tudo. O vídeo, o filme, as obras de arte, primeiro precisam ser sentidas, apreciadas, depois adentrá-las em seus labirintos, explorar, conhecer, se extasiar para explodir na sua compreensão, no “seu decifrar” o que tiver de ser para ser.

Portanto, acredito que não entrevistar os alunos é uma forma de respeito às suas obras ao que foi criado e deve ser decifrado a partir do olhar de cada observador.

A arte é isso. É contemplação e admiração. As leituras e interpretações são únicas de quem as observa, as acolhem e exploram.

As expressões, o que comunico, como percebo o mundo, como defino as minhas relações e também a nossa forma de se relacionar foram alterados em tempos de Internet, assim como a forma de nos comunicarmos. Compreender este novo momento tem se tornado provocador e desafiador para estudiosos e a sociedade como um todo. Percebe-se a existência de uma nova relação com a informação e, conseqüentemente com o conhecimento.

Nos dias de hoje, a maior parte da informação não se encontra mais restrita, fechada a pequenos grupos. O que se observa é sua ampliação para um número cada vez mais diverso de pessoas. No tocante aos jovens, que concentra nosso foco de atenção e estudo, é relevante que os mesmos saibam o que fazer com as informações, como se posicionar frente a elas, bem como entender as mensagens que são produzidas, neste contexto, “midiatizadas” (SODRÉ, 2006, p.22).

Numa sociedade em rede (CASTELLS, 1999), acessar a informação tem sido uma atividade corriqueira. No entanto, o diferencial reside na capacidade de discernimento entre o que é credível ou não. Como chegar a esse patamar? Os conceitos de literacia digital, mediática e da informação nos apontam para um caminho para quem vive nesta sociedade conectada, globalizada.

Essa sociedade em rede é fruto do advento da Internet e dos impactos que a mesma provocou. Com o seu surgimento na segunda metade do século passado, a sociedade vivenciou e vem vivenciando uma revolução tecnológica. Isso porque a Internet derrubou as fronteiras geográficas, onde através do espaço virtual é possível conectar-se e interagir com diversas pessoas e de diferentes lugares simultaneamente, sem sair do lugar em que se encontra. Mais que isso, como afirma Recuero (2000, s/p), “é a aldeia global de McLuhan concretizada muito além do que ele havia previsto. Uma aldeia repletas de vias duplas de comunicação, onde todos podem construir, dizer, escrever, falar e serem ouvidos, vistos, lidos”.

Uma nova ordem surge nessa relação entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias, o que Lemos (2003, p.12) denomina de Cibercultura. Para o autor a “Cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias

digitais. (...) sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”.

Quando falamos em comunicação e educação estamos querendo enfatizar a importância do desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Por trás desse binômio – Comunicação e Educação – está muito mais do que o simples conhecimento tecnológico. Existe a possibilidade de uma formação global, com acesso à diversidade das linguagens, incentivo à identidade, respeito cultural e, sobretudo, direito à expressão.

Neste sentido, é salutar discutir esta relação à luz da Pedagogia da Comunicação, em que Heloisa Penteado, destaca a inserção das tecnologias da comunicação na educação e como professores e alunos vão se relacionar. Trata-se de um agir comunicacional. Como afirma Penteado (1998),

Trata-se de considerar o “outro-aluno” como alguém portador de objetivos, posicionamentos, conteúdos e/ou experiências referentes aos temas focalizados, capaz de se comprometer com determinados procedimentos de ensino e não com outros (p.19. Grifos no original).

A autora vai mais adiante e coloca que “a educação escolar recupera-se como processo de comunicação em que professor e alunos ocupam o lugar de sujeitos comunicantes” (PENTEADO, 2009, p.21).

Vale salientar que através da internet é possível assistir a um vídeo ou a TV, ler um jornal, ouvir rádio, interagindo ao mesmo tempo com todas estas mídias. Mais do que isso, o usuário da Internet pode deixar de ser um simples receptor enviando mensagens, para participar de fóruns de discussão, criar e postar conteúdos e materiais de diversas mídias num blog ou site, por exemplo, produzir e compartilhar informação.

Para Lévy e Lemos (2010, p. 87-88) a Internet oportuniza ao cidadão a “liberação da palavra”, ou seja, se expressar, a produzir seu próprio conteúdo sem passar pela chancela do jornalista ou de outro mediador.

Hoje, graças à rede, são os próprios atores, as pessoas, as empresas (incluindo as empresas de jornalismo), as instituições, os movimentos, os partidos, as associações, os agrupamentos, as comunidades virtuais de todos os tipos, que decidem sobre aquilo que elas vão publicar na *web*. (LÉVY; LEMOS, 2010, p. 89. Grifos no original).

A Internet, com sua capilaridade de atuação e penetração contribui para o compartilhamento de informações, onde o cidadão comum ocupa um papel de destaque. Pois este sai da condição passiva, de mero receptor, para emissor e produtor da sua produção, conteúdo, colaborando, compartilhando e interagindo com seus pares.

De acordo com a Ericsson (2015) os brasileiros passam 36% do tempo assistindo TV e vídeo sob demanda², ou seja, uma média de pouco mais de 5 horas. Os dados revelam ainda um crescimento do consumo de vídeo pelo smartphone. Atualmente, 61% dos entrevistados usam os dispositivos móveis com essa finalidade. O que representa um aumento de 71% em três anos. Já os adolescentes, são os que mais se destacam neste estudo, pois dois terços do tempo que passam assistindo TV e vídeo são gastos em tablets, notebooks e smartphones. Em relação aos conteúdos produzidos pelos usuários, esses também estão em franca expansão, uma em cada 10 pessoas assistem ao *YouTube* por mais de três horas por dia.

É nesse ambiente virtual de compartilhamento, de produção e distribuição de informações que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) são usadas como novas possibilidades, sobretudo no meio educacional, como recurso de ensino-aprendizagem. As escolas não estão ou não querem ficar alheias às mudanças tecnológicas que o mundo vem sofrendo e que, de certa forma, impacta e impactará na vida do estudante. Então, para acompanhar essas transformações, as escolas têm inserido cada vez mais as tecnologias em sala de aula. No entanto, não é só apenas inseri-las, mas ter uma proposta pedagógica atrelada a essa inserção. Como afirma Kenski (2012):

² Sistema que permite que o usuário selecione e assista ao conteúdo escolhido.

Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença (p.46).

O que também fica evidente nas palavras de Pretto (2013), quando afirma que:

[...] não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos porque é evidente que a educação em uma sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação [...] (p. 136).

No entanto, não é apenas inserir as TICs e acreditar que está fazendo o novo, o diferente no processo de ensino-aprendizagem. É preciso de fato integrar a sala de aula com as tecnologias, usá-las de forma que elas contribuam para a apropriação dos conteúdos, por parte dos estudantes, bem como para possibilitar a interação e o diálogo entre professores e alunos. O professor deve assumir um papel de mediador, facilitador na construção do conhecimento do aluno. (KENSKY, 2012; MORAN, 2011).

Dentre as tecnologias utilizadas, destaca-se o uso o do vídeo, como um recurso didático utilizado em sala de aula, que comunica o conteúdo de forma dinâmica e criativa através do som, da imagem e de uma diversidade de como “contar a história”, possibilitando a interação entre professor e aluno e viabilizando de forma diferente, não convencional, a construção do conhecimento.

Fazendo um adendo sobre a definição de vídeo, Moran (1995) o faz como sendo “sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita”. O autor acrescenta ainda que o vídeo é um recorte da realidade e que nos chegamos “através dos planos e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e

dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou se movendo, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador” (MORAN, 1995, p. 28).

Além disso, a popularização das máquinas e celulares digitais facilitou o acesso, conferindo a possibilidade de fazer um vídeo e rapidamente distribuir pela Internet. O vídeo fascina, encanta, afinal reúne numa só mídia, o áudio, a imagem e provoca emoções através de efeitos específicos desse tipo de mídia, como a apresentação dos planos de imagens (enquadramento da cena) se aberto, fechado, ou muito próximo (close), por exemplo.

A forma como esses planos são definidos e apresentados, têm intencionalidades específicas e estão carregados de valores e significados. Compreender sua concepção ajuda a inferir de forma criativa e autônoma na criação e a construir sua própria comunicação, neste caso o vídeo.

Moran (1995) nos esclarece ainda que o vídeo é:

(...) também escrita. Os textos, legendas, citações aparecem cada vez mais na tela, (...).

(...). Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (p.28).

Dubois (2004) também nos ajuda nessa discussão sobre a definição do vídeo:

é o ato mesmo do olhar. Portanto, podemos dizer que o vídeo está presente em todas as outras artes da imagem. Seja qual for o seu suporte e seu modo de constituição, todas elas estão fundadas no princípio infra-estrutural de “eu vejo” (p. 71-72).

São essas imagens que nos chegam através dos vídeos, como afirma Pretto (2013) elas “são lançadas e recebidas cotidianamente em praticamente todos os lugares do mundo, através dos novos e avançados recursos tecnológicos” (PRETTO, 2013, p. 41).

Falando em recurso tecnológico e como nos relacionamos com ela, chama-nos a atenção essa frase:

**A vida não está lá fora, está aqui dentro [em casa],
para isso existe o celular (adolescente de 13 anos).**

Essa frase, dita por uma adolescente de 13 anos ao ser questionada sobre sua imersão no mundo virtual, numa situação de relação familiar, dá margens para diversas interpretações, no entanto detenho-me em duas. A primeira, a possibilidade dos jovens ou qualquer cidadão de ‘rodar’, conhecer o mundo sem sair de casa. É claro que nada se compara a estar *in loco*, ‘sentindo’ o lugar, estar em contato com as pessoas e suas culturas, mas essa é uma possibilidade que antes da Internet, não existia. A segunda possibilidade está relacionada a quanto os jovens fazem uso do celular e quão estão ‘vidrados’ neles. De fato, a Internet e os dispositivos eletrônicos já fazem parte do cotidiano das crianças, pré-adolescentes e adolescentes brasileiros, conforme já evidenciamos nos dados acima em relação ao tempo que passam assistindo TV e vídeo.

É cada vez mais comum ver os jovens, independente das condições financeiras, usando celulares com câmera digital e com acesso à Internet, seja através do 3G, 4G ou das redes wi-fi. Celular e computador estão cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens, e exercendo não só um papel informacional, mas também formador. Os jovens também têm se posicionado como formadores de opinião, produtores das suas informações e compartilhando suas produções, ou seja, os “prosumers”, àqueles que produzem e consomem suas produções. (TAPSCOTT, 2010, p.251).

Como afirma Behrens (2011, p. 79), no processo de produzir conhecimento torna-se necessário ousar, criar e refletir sobre os conhecimentos acessados para convertê-los em produção relevante e significativa.

O ‘mundo’ da Internet é vasto, qualquer um pode acessá-lo, criar uma conta de email, um blog, ou participar de uma rede de relacionamentos sem saber sua veracidade ou a pertinência de postagem. A sua arquitetura foi

“desenhada deliberadamente para dificultar seu controle” (CASTELLS, 2006, p. 227).

Trata-se de uma infinidade de informações que os jovens recebem diariamente, através dos seus celulares, ou que estão disponíveis na rede de computadores e fazem uso, 'consomem' sem se questionar sobre sua autenticidade. É fato que o contrário também acontece, os jovens cientes da força da Internet e dos recursos que ela dispõe, para citar como exemplo outra adolescente de 13 anos, de Santa Catarina, que, inspirada numa menina escocesa de 9 anos, fez um blog para divulgar a má qualidade da refeição da escola em que estuda.

Em seguida, aquela aluna de Santa Catarina criou uma página no facebook para denunciar situações vividas na mesma escola. Fatos assim mostram a dualidade do uso da Internet e gera questionamentos a respeito. Ou seja, o que leva uns a usarem de forma propositiva, crítica e estratégica; enquanto outros se escondem no anonimato que a rede mundial dos computadores propicia para divulgar informações inverídicas e outros a compartilharem o que recebem sem checar a fonte ou a veracidade do que estão postando.

São os jovens que mais acessam a internet. É o que revela os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)³, divulgada em 2013, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que aponta os maiores percentuais de acesso à internet nos grupos com idade de 15 a 17 anos (74,1%) e de 18 ou 19 anos (71,8%).

Os dados corroboram com a geração dos nativos digitais. Como define Prensky (2001a) são aqueles que “falam” a linguagem digital desde que nasceram. Eles não conseguem conceber o mundo sem Internet, sem o celular com suas mensagens instantâneas e as redes sociais. São influenciados pelo mundo complexo e veloz da tecnologia, onde a Internet é sua primeira fonte de informação, ao invés dos livros. É essa geração que está navegando na rede,

³ <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2013/05/1279552-acesso-a-internet-no-brasil-cresce-mas-53-da-populacao-ainda-nao-usa-a-rede.shtml> Acesso em 24 de set 2014.

acessando, consumindo e compartilhando as informações. Kellner e Share (2011) alertam para a importância do questionamento às mensagens.

(...) mais do que nunca as crianças precisam aprender como questionar criticamente as mensagens que as cercam e o modo como usar a ampla gama de novas ferramentas disponíveis para expressar suas próprias ideias e participar integralmente (p.315).

Os jovens precisam saber pesquisar, aprender onde buscar a informação e que tratamento dar a ela. No entanto não é só isto, é preciso saber interpretar, compreender, analisar e refletir sobre o que está exposto. Como preconiza Freire (1989) sobre a leitura de mundo, para uma transformação; compreender e ler o mundo, para transformá-lo e também ser transformado. Afinal, esse processo contribui para a formação de um cidadão crítico e autônomo na construção da sua realidade e de sua autonomia intelectual.

As ideias de Freire também estão pautadas no processo de formação do docente, no tocante à criticidade da prática pedagógica, em saber dialogar e escutar o aluno, em respeito ao saber do educando e suas experiências de mundo.

O diálogo media-escola, mesmo quando assimétrico, pode ser alimento para dois objetivos importantes. Um, vinculado ao princípio da abertura do discurso pedagógico para os discursos das comunicações; outro, de inserção crítica da voz da diferença representada pela imposição sistematizadora e de produção dos saberes que devem motivar e estimular o mundo da escola (CITELLI, 2004, p. 18).

Esse processo de inclusão digital, para Padilha e Abranches (2013), não é apenas ter acesso a recursos digitais, mas também compreendê-los, interpretá-los, produzi-los e saber usá-los em seu benefício e da comunidade. A cena pode ser comum: uma ideia na cabeça, ou até mesmo uma atividade cotidiana, com um celular em mãos, rapidamente faz-se um vídeo e este, numa velocidade ímpar, é compartilhado pela rede social. O cidadão passa a ser produtor do seu vídeo, da sua comunicação. No entanto, o acesso às

informações e a produção pelo simples fato de reproduzir uma cena sem critérios de reflexão, não é garantia de produção de conhecimento, aprendizagem e inclusão digital. A reflexão sobre este processo, bem como a produção do conteúdo e o entendimento que é responsável pelo que produz é fundamental neste processo de inclusão.

Diversos projetos têm sido desenvolvidos no cenário brasileiro com o viés da inclusão digital. É nessa perspectiva de jovem produtor do seu próprio conteúdo que o Projeto de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, Proi-Digital: um espaço de criação para inclusão digital de jovens da periferia de Recife e Região Metropolitana, um espaço fomentador da criação para a inclusão digital, que desenvolve atividades extensionistas, tem como objetivo:

promover a leitura, a interpretação, a produção e o compartilhamento de conteúdos digitais, de forma a que sujeitos de comunidade de periferia se tornem produtores desses conteúdos, possibilitando, assim, sua inclusão digital (PADILHA; ABRANCHES, 2013, p.85-86).

É fato que as oficinas de produção de vídeo realizadas pelo Programa de Extensão Proi-Digital⁴ e ofertadas aos jovens participantes dela, estão pautadas no acesso a uma linguagem diferente, neste caso o vídeo, na compreensão em como usar as tecnologias digitais, bem como entender como funciona o processo da construção do vídeo e de que forma a história pode ser contada. Acredita-se que não é papel apenas de projetos sociais contribuir para a inclusão dos jovens e para sua criticidade. A escola deveria ter sua parcela de contribuição na formação deste jovem, no entanto não sabemos se ela consegue dar conta disso também.

Nas oficinas realizadas pelo Programa, muitas vezes dentro da escola, mas sempre com contexto diverso dos conteúdos escolares, as crianças e jovens participantes são estimulados a refletirem sobre temas variados ou sobre algum tema que eles escolhem e a expressar seus sentimentos e

⁴ Trata-se de um Programa de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco aprovado desde 2010 pelo Edital MEC/SESU, com oficinas como um espaço de criação e inclusão digital, ofertadas aos jovens de periferia de Recife, Olinda e Caruaru.

opiniões em relação à esses temas. A reflexão e a crítica sempre são as tônicas enfatizadas e estimuladas pelos oficinairos. Contudo, a definição da temática, a filmagem, a produção e a edição são sempre realizadas pelos próprios participantes. Os oficinairos orientam para as questões técnicas e éticas dos conteúdos expressos.

A produção dos vídeos pode se constituir num posicionamento dos jovens, numa forma de expressar suas ideias e opiniões. Pode, assim, tornar-se um canal para representar sua fala. A partir do momento que os monitores do Proi-Digital, apresentam as ferramentas, as possibilidades de construção de um vídeo, os participantes das oficinas saem da teoria para a prática, numa construção colaborativa e construtiva, onde exercem também a prática do dialogar, ouvir o outro, fazer escolhas e elencar a sua narrativa, na elaboração do vídeo. São protagonistas e colaboradores da construção da sua produção, onde imprimem seu ponto de vista sobre determinado assunto.

A criticidade em relação à informação é fundamental para a formação do indivíduo. Para este posicionamento, o jovem precisa saber “ler o mundo”, no caso do vídeo, entender a linguagem audiovisual e suas intenções, compreender o processo de produção, para assim construir, elaborar e se posicionar criticamente.

Não está em foco apenas o que os jovens produzem do ponto de vista estético, até por que não é o que se privilegia nos objetivos do Proi-Digital, mas o que se busca nessas análises é o que eles produzem como significados culturais. Portanto, esta pesquisa é uma iniciativa de estudo da educação para a mídia que quer compreender a leitura crítica dos jovens frente aos meios de comunicação, para uma leitura crítica da realidade social. Trabalhando com a formação global dos jovens, acreditando no seu potencial mobilizador, empreendedor e criativo, e ampliando as possibilidades de ascensão social, as quais surgem como consequência de um trabalho baseado no acesso ao conhecimento tecnológico e na preparação do cidadão informado e crítico. Apostando na autonomia, no protagonismo juvenil, e na comunicação como pilares para a criação de novos espaços de articulação e formação de cidadãos críticos.

Considerando que o Programa de Extensão busca incentivar os jovens a ler, interpretar, produzir e compartilhar conteúdos digitais, de forma a dar a voz em diferentes linguagens a esses sujeitos, um questionamento foi proposto neste estudo: como as produções audiovisuais, especificamente de vídeo, dos jovens comunicam reflexão e criticidade em suas mensagens?

1.2 Objetivos

Objetivo Geral

Analisar as produções de vídeo, de jovens participantes de oficinas do Programa de Extensão da UFPE, Proi- Digital, que ocorrem no interior de escolas públicas, no que se refere às mensagens que eles comunicam nessas produções e suas expressões de reflexão e crítica.

Objetivos Específicos

- Identificar os tipos de mensagens produzidas por jovens, nos vídeos analisados (política, escolar, familiar, etc.);
- Analisar a existência de reflexão e crítica das comunicações produzidas por jovens nos vídeos, a partir das mediações pedagógicas realizadas pelosicineiros do Proi-Digital;
- Compreender como a mediação pedagógica, dosicineiros, contribui na produção audiovisual dos jovens com cunho crítico e reflexivo.

1.3 Justificativa

Para mudar uma realidade, primeiro é preciso conhecê-la, apropriar-se, para depois transformar, como bem preconizava, o educador Paulo Freire (1989) que, defendia como objetivo da escola “ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo”.

O professor precisa conhecer essa realidade, para contribuir para um olhar crítico e ao mesmo tempo construtivo para o saber dos alunos. Por outro

lado, os alunos precisam se apropriar dos conteúdos, entender, perceber o contexto o qual estão inseridos para contribuir para a construção do conhecimento, do saber. Para Zabala (1998), o educar quer dizer: formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Afirma ainda que é preciso insistir que tudo quanto fazemos em sala de aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos.

A produção dos vídeos pode se constituir num posicionamento dos jovens, numa forma de expressar suas ideias e opiniões. Pode, assim, tornar-se um canal para representar sua fala. A partir do momento que os monitores do Proi-Digital, apresentam as ferramentas, as possibilidades de construção de um vídeo, os participantes das oficinas saem da teoria para a prática, numa construção colaborativa e construtiva, onde exercem também a prática do dialogar, ouvir o outro, fazer escolhas e elencar a sua narrativa, na elaboração do vídeo. São protagonistas e colaboradores da construção da sua produção, onde imprimem seu ponto de vista sobre determinado assunto.

A criticidade em relação à informação é fundamental para a formação do indivíduo. Para este posicionamento, o jovem precisa saber “ler o mundo”, no caso do vídeo, entender a linguagem audiovisual e suas intenções, compreender o processo de produção, para assim construir, elaborar e se posicionar criticamente. Este processo é possível através da mediação, realizada, nesse caso, peloicineiro do Proi-Digital onde, junto com os jovens participantes da oficina, em conjunto e colaborativamente são parceiros na construção do pensamento crítico.

Quando falamos em comunicação e educação estamos querendo enfatizar a importância do desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Por trás desse binômio – Comunicação e Educação – está muito mais do que o simples conhecimento tecnológico. Existe a possibilidade de uma formação global, com acesso à diversidade das linguagens, incentivo à identidade, respeito cultural e, sobretudo, direito à expressão.

Como afirma Pontes (2009, p.01) “a escola é um espaço de comunicação, o que faz com que toda ação educativa seja também uma ação comunicativa. Ensino é comunicação” (...). Mas comunicação é dialógica”.

Esta pesquisa é uma iniciativa de estudo da educação para a mídia que quer compreender a leitura crítica dos jovens frente aos meios de comunicação, para uma leitura crítica da realidade social. Trabalhando com a formação global dos jovens, acreditando no seu potencial mobilizador, empreendedor e criativo, e ampliando as possibilidades de ascensão social, as quais surgem como consequência de um trabalho baseado no acesso ao conhecimento tecnológico e na preparação do cidadão informado e crítico. Apostando na autonomia, no protagonismo juvenil e na comunicação como pilares para a criação de novos espaços de articulação e formação de cidadãos críticos.

No entanto, é preciso saber o impacto que a produção do vídeo ocasiona na vida dos estudantes, de que forma elas contribuem na construção do saber, no sentido e as consequências que elas têm.

1.4 Imagem= ImaginAÇÃO!

O vídeo, assim como a televisão e o cinema, faz uso das imagens e dos sons e através desses elementos nos permitem voar, sonhar, imaginar. Talvez aí resida à associação das palavras: imagem=imaginar. É justamente, fazendo uso dessas duas palavrinhas, que inicio meu voo, rumo à autonomia intelectual.

Podemos dizer que o vídeo é o contar de uma história, manifestação de um posicionamento, através de uma linguagem que une o texto e a imagem, com sons e nuances de ângulos que a câmera capta a imagem.

Foi num cenário de textos e imagens que iniciamos essa história acadêmica. O primeiro passo foi o plano de voo, ele é simples e consta das coordenadas que nortearam este trabalho. Fizemos sempre o uso da bússola, neste caso, os objetivos da pesquisa e os teóricos e autores que iluminaram esse percurso, para nos orientar na condução do melhor caminho a escrever

este roteiro (dissertação). Claro que estivemos abertos às surpresas e elas sempre foram bem-vindas, mesmo que num primeiro momento, elas nos parecessem um desviar de caminho ou imprevisto. Afinal, quando estamos em campo, gravando, são exatamente as imagens e cenas não previstas que constituem o diferencial no resultado final do produto.

Então, vamos lá! Ação! É chegada a hora de narrar a nossa viagem acadêmica. O nosso roteiro está dividido em cenas (capítulos). A primeira cena aborda a Educação sob o viés da Pedagogia da Comunicação e a relação da mídia e a educação e a leitura crítica para os meios de comunicação.

A segunda retrata a Comunicação e sua linguagem audiovisual com o objetivo de relacionar os sentidos e significados do texto audiovisual às mensagens tratadas nos vídeos dos jovens, ao focar no olhar e seus significados, num mundo editado; despertando para a criticidade, autonomia para uma prática libertadora que contribua para uma formação cidadã do sujeito, neste caso os jovens.

A cena metodológica refere-se ao percurso metodológico utilizado para sustentação do estudo e orientando o que explorar, quais os recursos para coletar as informações e como analisar o que foi encontrado.

Por fim, e não menos importante, a exibição do que foi construído, por meio das análises, das conclusões e recomendações para estudos futuros.

Atenção! Gravando! Ou, melhor deixando nossas impressões sobre o que foi estudado e levantado. Boa leitura!

2 CENA 1



CENA 1

2.1 Nem tudo o que parece é...

No ano em que o país foi às urnas escolher seu governante para os próximos quatro anos, o que se observou a época foi um cenário com rivalidades políticas ao extremo, ânimos exaltados e uma avalanche de informações desencontradas tidas como a mais pura verdade. Independente da filiação política, que não convém expor aqui, coloca-se algo muito mais sério; pois se acredita que tem impactado e impactará na relação de confiança que as redes sociais, os meios de comunicação e as pessoas têm lidado com a informação.

Independente da temporalidade do fato relatado chama-se a atenção para a responsabilidade social da comunicação, daquilo que se é compartilhado e é tido como verdade e advinda de fontes seguras, não checadas, mas propagada com veracidade. Outros clamariam como liberdade de expressão, mas até onde ela pode ir, sem ferir outrem? A credibilidade da informação nunca foi tão frágil e tão questionada.

O boato em tempos de Internet é muito mais danoso do que o famoso boca a boca. Quem se lembra da estória do rompimento da barragem Tapacurá, em Recife, em 1975, pôde viver em 2011 a mesma sensação de medo, insegurança, pânico e caos que, em alguns momentos, os internautas puderam propiciar. Tudo por uma onda de fatos plantados, não checados e compartilhados como vindos de fontes “confiáveis”.

Só para fazer uma retrospectiva, com o intuito apenas de esclarecer como o caso se deu, vamos aos fatos: No ano de 1975, o boato propagado boca a boca dava conta do rompimento da barragem de Tapacurá, distante a 46 km de Recife, com uma onda gigante que acabaria com a cidade em pouco tempo, deixando a população em pânico e histérica. Desesperadas, as pessoas abandonaram o que estavam fazendo e corriam pelas ruas sem saber o que fazer. Naquela época, o uso do telefone fixo ainda era para poucos, apenas para as classes mais abastadas. “A população só se acalmou uma

hora depois, quando carros de som começaram a circular pela cidade com o desmentido oficial". (BELTRÃO, 2011, s/p⁵).

Em 2011, Recife reviveu o boato do rompimento da barragem. Desta vez, contava com a Internet, através das redes sociais, para espalhar a onda de medo e terror. Fotos, seguidas de comentários, não paravam de serem postadas nas redes sociais dando conta de locais alagados, destruídos pelas águas. Para completar o cenário de caos, os centros comerciais e os órgãos públicos fecharam as portas mais cedo, as universidades e faculdades cancelaram suas aulas noturnas. Aliado a isso, tinha-se a elevação do nível dos rios e a voz oficial, diga-se do governo, não chegava. Nem confirmava, nem desmentia. Cabia aos jornalistas informar que era boato, que a barragem não tinha transbordado. O comunicado oficial tardou, mas chegou tranquilizando a população que até então tinha tomado as ruas engarrafando o trânsito.

O cerne da questão é: antes de compartilhar qualquer informação, ela precisa ser checada. Essa é uma premissa básica no jornalismo, mas serve para quem está lendo a notícia também. Mas será que todos têm esse discernimento, entendimento? Diríamos que não, pois não há uma educação para a mídia (o que trataremos desta questão mais adiante).

Na era da Internet, é fácil acessar e ler vários veículos de comunicação, confrontar as notícias, saber quem são as fontes, quais os interesses da mídia com a notícia veiculada. Clama-se por um senso crítico, por questionamentos, antes de sair compartilhando o que não deve ser verdade. Assim como, por uma postura respeitosa e ética.

Para os adultos parece-nos que tem sido um comportamento difícil de ser adotado, haja vista a tempestade de informações compartilhadas, sem o cuidado de verificar os fatos e sua procedência; em relação aos jovens falta-lhes orientação, preparação para este posicionamento crítico, investigador, questionador, pois não são inquiridos por seus professores, que por sua vez

⁵ Citado em <https://renatabeltrao.wordpress.com/2011/05/05/e-tapacura-nao-estourou>. Acesso em 25 de novembro de 2014

não são preparados em seus cursos de formação. A assertiva baseia-se num artigo publicado por Citelli (2014), em comemoração as duas décadas da revista *Comunicação e Educação*, da USP, intitulado *Comunicação e Educação: 20 anos: Uma trajetória para consolidar o campo da Educomunicação no Brasil*, em que afirma:

Os programas de licenciatura dispensam atenção muito limitada ao trabalho envolvendo os processos de comunicação na escola, de sorte que os docentes, ao concluírem os cursos e iniciarem carreira no magistério, carregam consigo inseguranças para ativar propostas de atividades que incluam suportes e dispositivos não referidos, tradicionalmente, ao universo da escola: lousa, giz, livro didático etc. E quando equipamentos como televisão, rádio, computadores e, mais recentemente, a internet, são disponibilizados, tendem a ser subaproveitados, pela falta de expertise para explorar as possibilidades que tais dispositivos e suas linguagens oferecem ao processo de ensino-aprendizagem (p.17).

Isso ratifica a relevância da comunicação ser tratada, debatida em sala de aula e os professores preparados para ensinar seus alunos a ler, interpretar e compreender qualquer informação. Como afirma Soares (2006, p. 27) “a comunicação é o objeto central problematizado na sociedade das telecomunicações (...), a educação tomada como direito constitucional e de caráter emancipatório (...)”. O que nos conduz para uma discussão sobre a democratização dos saberes, através de uma formação cidadã crítica e autônoma, aliada por uma relação mediada tecnologicamente e pedagogicamente que culmina numa manifestação de pensamento e emoção através de uma linguagem própria dos jovens.

Em tempos de Internet e redes sociais, acreditamos que estamos vivendo a “sociedade do espetáculo”, apresentado por Debord (2003, p.10), em que “o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência”. Apesar de o conceito ser cunhado na década de 60, do século XX, a discussão continua atual, pois critica a ênfase da sociedade à aparência através das imagens.

Lançando olhar para os dias de hoje, a relação não poderia ser mais oportuna tendo em vista a urgência em publicar tudo o que se vivencia na intimidade, na particularidade para as redes sociais. Tudo é divulgado, compartilhado, fotografado e filmado, em sua grande maioria sem crivo e reflexões. Em que o cidadão demonstra nas redes sociais ou tentar viver, em sua grande maioria, uma vida que não é sua. Vive-se numa relação mediada pelas imagens. Longe de se ter uma visão pessimista da cultura digital, o questionamento suscita reflexão e como incorporar “as novas escritas dinâmicas” (LÉVY, 2010, p. 117) no cotidiano da sociedade e, sobretudo do educacional?

O entendimento desse novo cenário que surge, assim como os fenômenos da comunicação, clamam por uma compreensão crítica dessas mídias, urge por uma leitura crítica-reflexiva. Em outras palavras, formar cidadãos com capacidade para selecionar, avaliar, compreender e usar a informação de forma eficiente. O que culmina para alguns numa alfabetização mediática e informacional, para outros na literacia da informação, ou educação para mídia.

Para além das terminologias e definições, como veremos mais adiante, a educação para mídia encontrou solo fértil no trabalho das ONGs e nas instituições acadêmicas, as quais como atesta Soares (2014, p. 25) foram fomentadoras de “novas orientações e metodologias de trabalho” e se firmaram como disciplinas e cursos nas instituições de ensino superior, em alguns estados, políticas públicas em outros e principalmente, como uma possibilidade de mudança para muitos jovens. “A natureza múltipla do conceito, suas articulações e movimentos definem a mídia-educação ao longo dos anos como uma reflexão metodológica e epistemológica sobre a práxis de educar para, com e através das mídias” (RIVOLTELLA, 2002 *apud* FANTIN, 2014, p. 50).

Fantin (2014) menciona “três fios que tecem a mídia-educação”, a saber:

(...) cultura (ampliação e diversidade de repertórios culturais), crítica (análise, reflexão e avaliação) e criação (expressão, comunicação e construção do conhecimento) (p. 51. Grifos no original).

A autora acrescenta ainda o quarto “C”, de cidadania. Formando assim, os “4Cs” da mídia-educação: cultura, crítica, criação e cidadania”. Portanto, podemos relaciona-los à formação do sujeito crítico, criativo, autônomo. Exercendo sua cidadania e ciente do seu papel na sociedade através também das suas diversas formas de expressões e mensagens. Em tempos de Internet e a diversidade de informação que circula na rede, formar um jovem consciente da influência da mídia, reconhecendo seu espaço nesse processo, lutando pela democratização da informação; é de alguma forma assegurar um jovem preparado para as circunstâncias que o mundo pós-moderno impõe.

2.2 Comunicação e Educação

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (UNESCO, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, artigo 19)⁶.

Parece-nos pertinente revisitar o que preconiza o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mesmo postulada no século passado, ela permanece atual e oportuna para a nossa reflexão. Afinal, a Comunicação e a Educação estão imbricadas e relacionadas numa relação simbiótica e dialógica. A Educação nos suscita a ler e refletir sobre o mundo ao nosso redor que nos chega pela Comunicação e ambas oportunizando a nossa liberdade de expressão e de comunicação, seja ela das diversas formas.

Outro documento que reforça a nossa discussão é a Declaração de Grünwald de 1982, em que conclama aos sistemas político e educativo a promoverem uma compreensão crítica, pelos cidadãos, dos “fenômenos da comunicação”.

⁶ http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm, acesso em 15 jun 2015.

Já a Declaração de Alexandria de 2005⁷ nos ilumina no caminhar do século XXI, ao declarar a “competência informacional e o aprendizado como os faróis da Sociedade da Informação”.

A Declaração de Braga (2011)⁸ apesar de ser um documento referencial para Portugal, nos dá uma dimensão das discussões em outros países. A Declaração ratifica a relevância da discussão sobre os media e o reflexo na sociedade, sobretudo na juventude, independente da nacionalidade. A Declaração pontua o que é ser cidadão neste novo cenário e “requer uma literacia para os media” (PORTUGAL) e:

(...) Os códigos e linguagens característicos do mundo emergente apelam a um conceito de literacia que tenha por base não apenas a leitura, a escrita e o cálculo, mas também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interactiva.

Teria consequências trágicas abordar a sociedade do século XXI com modelos de comunicação e de aprendizagem dos séculos passados. E isto vale não apenas para a escola, mas também para os media, para a vida política e, em geral, para as instituições de socialização (p. 851).

Comparando com os demais documentos e definições, podemos observar que a Declaração de Braga amplia o conceito sobre Literacia Mediática ao incorporar também “as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interactiva”.

Abrindo nossa lente para o Brasil, o país é signatário da Carta do Rio (2004) e elenca as proposições tanto dos profissionais, quanto dos adolescentes. Das propostas dos profissionais destacam-se a “democratização dos meios de acesso à tecnologia e informação”, “treinamento de profissionais de comunicação por parte das instituições de ensino superior e de empresas de serviços”. Nesta mesma carta, os adolescentes propõem:

⁷ <http://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfosoc-pt.pdf>, acesso em 15 jun 2015.

⁸

<http://literaciamediatica.pt/congresso2011/download.php?info=YTozOntzOjU6ImFjY2FvljtzOjg6ImRvd25sb2FkljtzOjg6ImZpY2hlaXJvltzOjM4OjJtZWVpYS9maWNoZWlyb3Mvb2JqZWNoY2VzZW50b19vZmZsaW5lLz1LnBkZil7czo2OjJ0aXR1bG8iO3M6OToiZGVjX2JyYWdhlt9>, acesso em 24 jun 2015.

- Criação de espaços nas escolas para ensinar crianças e adolescentes (especialmente aqueles com deficiências físicas ou mentais) como receber, procurar e utilizar informações de uma forma crítica e produtiva.

- Criação de meios de comunicação de massa especificamente para crianças e adolescentes com espaço para a programação local produzida por eles mesmos. (2004, s/p)⁹.

As Declarações servem-nos de bússola para navegar nesta rede de conexões e possibilidades que a sociedade da informação e do conhecimento tem propiciado uma reflexão acerca dos processos educacionais para a formação social do indivíduo, como mostra o quadro com as considerações sobre os documentos.

Quadro 1 - Declarações

DECLARAÇÕES	LOCAL	ANO	CONSIDERAÇÕES
Grünwald	Alemanha	1982	Aprovação por 19 países, num simpósio realizado pela UNESCO. Considerado um dos documentos de referência nesta área de mídia-educação. O documento permanece atual, pois enfatiza a necessidade de formação dos professores no tocante a mídia-educação, assim como a parceria ente família e escola na formação de um sujeito crítico.
Alexandria		2005	Elaborado em pleno século XXI traz no bojo da sua concepção a discussão da inclusão digital, numa sociedade informacional que exige novos saberes e competências.
Braga	Portugal	2011	Documento referência para Portugal. Assim como na Declaração de Grünwald no que diz respeito a formação dos professores, mais de vinte e cinco anos depois, a preocupação permanece. O que sinaliza para a preocupação constante das organizações internacionais, a exemplo da UNESCO em manter o debate e promover o exercício da cidadania. Uma pauta recorrente sempre.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016 a partir dos documentos.

⁹ <http://www.nordicom.gu.se/en/clearinghouse/rio-de-janeiro-charter-media-all-media-all>. Acesso em 04 jan 2016.

Portanto, a nossa intenção é compreender a relação da comunicação e da educação e como ambas, podem contribuir na formação do jovem, crítico, autônomo, protagonista e reflexivo. Parece-nos que a discussão deverá perpassar pela escola, ou seja, o uso da mídia precisa estar inserido no cotidiano escolar, para o despertar do olhar, para a criticidade; por outro lado, também neste mesmo espaço, está o professor que precisa ser preparado para utilizar a mídia em sala de aula e a escola que busca fazer parte do novo contexto que se desenha que é o mundo digital e que, precisa estar por dentro para não ficar tão distante da realidade.

Evidencia-nos que nesta tríade temos que “refletir sobre as relações entre mídia e suas audiências (portanto a comunidade e a escola)”, (OROFINO, 2005, p. 41), ou seja, colocar em cena o conceito da mediação (MARTIN-BARBERO, 1997) a Pedagogia da Comunicação (PENTEADO, 1998) e Educação para Mídia (BELLONI, 2001).

No entanto, o uso do termo educação para a mídia, mídia-educação tem passado por uma mudança, sendo utilizado por alguns autores como: literacia mediática, alfabetização mediática e informacional, *Media Literacy*, mas como afirma Eléa, (2014, p. 11) “há muito mais convergências do que divergências”.

No tocante as definições sobre Literacia digital, Costa (2011, p. 173 - 174) apresenta uma abordagem conceitual e as concepções de diversos autores têm a respeito do termo, conforme evidenciamos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Definições de Literacia digital

Autor	Ano	Definição
Lanham	1995	Primeiro a fazer uso do termo. Define como a “capacidade de perceber a informação seja qual for a forma como se apresenta e competência para saber ler, escrever e contar” (p173).
Gisler	1997	Publica um livro que veio a ser referência no assunto. Propõe como competência de perceber e usar informação disponibilidade em diversos formatos e fontes quando apresentada através de computadores
Eshet-Alkalai	2004	Propõe uma visão complexa que inclui a literacia foto-visual, reprodutiva, informativa e sócio-emocional.
Jones e Flannigan	2006	Refletem sobre a terminologia e apresentam uma lista de definições de organizações que propõem uma vasta relação de livros, relatórios, apresentações e fontes da Internet. No que diz respeito à terminologia, das citadas pelos autores, destacamos duas: - “dos novos media centrada na capacidade de ser crítico e de analisar visualmente o que é visto, ouvido e lido”; (p. 174); - “visual que valoriza a capacidade de aceder, analisar, avaliar e comunicar informação em situações que envolvem a comunicação visual. Apesar de constituir uma síntese abrangente, esta proposta pode ser complementada com alguns contributos”. (p.174-175);
Sharkey e Brandt	2008	Propõe a integração das literacias tecnológica e informativa de modo a potenciar os benefícios e os resultados numa sociedade e ambiente de trabalho profundamente orientados pela tecnologia.

Fonte: Elaborado a partir de Costa (2011).

Tais definições lançadas nos ajudam a entender que a diversidade de termos é muito mais uma questão conceitual, pois mantém no cerne da sua essência a preocupação com a competência para ler, escrever e calcular. Não

apenas operacionalmente, mas a compreensão que cada ação dessas constitui e como aplicá-las no seu cotidiano com autonomia e criticidade.

2.3 Mídia-Educação: um debate atual

O interesse pela mídia-educação data de 1950/1960, iniciado na Europa, Estados Unidos e Canadá como referenda Belloni (2009) em seu artigo intitulado “Mídia Educação: Conceitos, História e Perspectivas”. Segundo a autora, a relação entre esses dois temas surge nesta época com a preocupação com a uniformização estética e com o empobrecimento cultural produzido pelos meios de comunicação de massa. O debate toma amplitude mundial em 1970 (BELLONI, 2001) e, como afirma a autora “têm objetivos amplos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2001, p. 46).

No Brasil, as discussões tiveram eco por intermédio de Mariazinha Fusari (*apud* Belloni 2001, p. 13). A discussão permanece atual haja vista os autores que se debruçam sobre o assunto (GONNET, 2004; BELLONI, 2001 e OROFINO, 2005, SOARES, 2006; SOARES 2014; FANTIN, 2007; KELLNER; SHARE, 2011; ELÉA, 2014). Essa preocupação em trabalhar integrando a mídia e a educação já era tema dessas discussões, como afirma a citação a seguir (BELLONI, 2001):

está presente a ideia essencial de que a educação para as mídias é condição *sine qua non* da educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber, e, portanto, de redução das desigualdades sociais (p.12).

Numa sociedade cada vez mais tecnológica e informacional (CASTELLS,1999), com convergência das mídias em um único aparelho, aliado a facilidade de acessar as informações praticamente em tempo real, assim como produzi-las de imediato, sugere-nos que discutir mídia-educação, no século XXI um caminho promissor.

Para Pinto (2011, p. 27) “novas competências são exigidas aos indivíduos e aos grupos sociais”. Para o autor isso relança a um novo desafio “colocar em evidência outras necessidades básicas para a alfabetização e formação básica de todos os cidadãos, de forma a atenuar os riscos crescentes de novas formas de exclusão social” (PINTO, 2011, p.27).

As competências para o século XXI recomendadas pela UNESCO (DELORS, 1998) evidenciam as transformações as quais os indivíduos necessitam passar para tentar acompanhar o passo das transformações que a sociedade da informação e do conhecimento nos impôs.

No documento, quatro pilares dão sustentação para a promoção da educação e cidadania entre os jovens, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Relacionando os quatro pilares ao nosso objeto de pesquisa, compreendemos que é possível da seguinte forma: a) aprender a conhecer – no momento das oficinas, na apresentação do processo de construção da notícia, eles entram em contato com essa realidade e passam a compreender a dinâmica para a produção de uma notícia, de um vídeo, as técnicas e os recursos necessários para tal intento; b) aprender a fazer – é na prática, quando elaboram seus roteiros de gravação, vão a campo gravar os vídeos, assim como editá-los que entram em conflito cognitivo, que dialogam com os pares, que aprendem como fazer, fazendo; c) aprender a conviver – no processo de construção do material audiovisual eles aprender a conviver com as diferenças, com a diversidade de opiniões e juntos a entrarem no consenso, de forma justa e democrática para todos e d) aprender a ser - o que só vem a somar no processo de formação do indivíduo.

2.4 O cenário da relação da Comunicação e da Educação

Numa sociedade informacional (CASTELLS,1999) o debate sobre a Comunicação e a Educação permanece atual. São dois conceitos, conforme explicitou Kenski (2008, p.648) “complexos e amplos”, mas que se fazem presentes na discussão deste capítulo, cada um na sua seara de embate,

porque estão intimamente relacionados com a proposta do nosso objetivo. A produção audiovisual dos jovens requer uma discussão sobre a sua formação para uma leitura crítica dos meios de comunicação, ou seja, a apropriação, interpretação, mediação e resposta àquilo que se lê (textual e visual) e o que se produz é o que evidencia Pinto (2011).

A imersão cada vez maior dos media na vida pública e privada, intimamente relacionada com os desenvolvimentos tecnológicos – mais meios, maior oferta, mais capacidade de acesso, maior escolha por parte do consumidor – coloca em evidência a necessidade de preparar os cidadãos para saberem lidar, de forma crítica e criteriosa, com a panóplia de meios, de informações e de conteúdos. (p. 25.)

Para Buckingham (2008, p.3-4), “precisam desenvolver uma capacidade crítica que lhes permita compreender como a informação é produzida, disseminada e consumida e como ela adquire significado”. Ampliando a discussão, Baccega (2001, p. 09) comunga da assertiva de Kenski (2008) e acrescenta-nos afirmando que “trata-se de uma tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber” e, acrescenta ainda:

O encontro comunicação/educação leva a nova metassignificação, ressemantizando os sentidos, exigindo, cada vez mais, a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior graças à tecnologia, Internet, por exemplo) e de inter-relacionar conhecimentos. (BACCEGA, 2001, p. 09)

Fazendo a relação da discussão acima levantada com o contexto da nossa pesquisa, é sabido, por meio das publicações, (PADILHA; ABRANCHES, 2013; ANDRADE, 2012; NOGUEIRA, 2014; ANDRADE, 2013 e ANDRADE, 2014) que as oficinas de vídeos do Proi-Digital procuram dar ênfase às discussões que estimulem o pensamento e a leitura crítica. Mas, por outro lado, cabe à escola inserir a discussão na pauta do dia a dia da sala de aula, o que na realidade já é fruto de debate há mais de 40 anos pela UNESCO e, é

condição “*sine qua non* para a educação para a cidadania” (BELLONI, 2001, p. 46).

Muito tem se discutido sobre essas duas áreas do conhecimento de forma integrada e como facilitadoras para o estímulo da criticidade dos sujeitos. Diversos autores, tanto no âmbito nacional, quanto internacional se debruçam sobre o assunto, mas é Fusari (apud KENSKY, 2008, p.650), uma das pioneiras nessa discussão que permeia por uma contribuição para uma leitura crítica da mídia. É fato que a educação para os meios oportuniza esse olhar crítico e os estudos corroboram com essa questão (SOARES, 2006; OROFINO, 2005).

Deter-se apenas nas conceituações isoladas das duas áreas, é reduzir sua potencialidade de aprendizagem do indivíduo e de sua transformação social, assim como fragmentar o debate. A relação comunicação e educação perpassa por uma discussão mais ampla, como afirma Baccega (2001):

Sua complexidade obriga-nos a pensá-lo a partir de conceitos tais como mediações, criticidade, informação e conhecimento, circulação das formas simbólicas, ressignificação da escola e do professor, recepção, entre muitos outros (p. 09).

Este viés parece-nos mais condizente ao propormos discutir, o que nos leva, também, à mediação preconizada por Martin-Barbero (1997). O qual defende ser um processo de comunicação envolvendo desde a produção à recepção.

O conceito de mediação coloca o receptor (sujeito) no centro do processo de relação de negociação com os conteúdos midiáticos, saindo da condição de consumidor passivo, para seletivo do que se quer ler, ouvir e assistir. Martin-Barbero (1997) e Orozco (2006) se destacam por colocar em evidência tal discussão.

Neste espaço entre a produção e a recepção, Martin-Barbero (1997, p. 292) propõe três lugares de mediação, os quais perpassam pelos conteúdos midiáticos que interferem na forma como os sujeitos recebem o conteúdo. São eles: “cotidianidade familiar, temporalidade social e competência cultural”.

Já Orozco (2006, p. 88) propõe uma mediação múltipla “como processos estruturantes que provêm de diversas fontes, incidindo nos processos de comunicação e formando as interações comunicativas dos atores sociais” (OROZCO, 2006, p. 88).

Para Orofino (2005, p. 51) “as mediações (...) se constituem enquanto ações reflexivas”. Podendo ocorrer “tanto na esfera da produção quanto na recepção”. O que nos leva a refletir sobre a relação da construção do conhecimento, com as produções audiovisuais, as mediações e as hipóteses de mediações.

A televisão é uma das primeiras mídias que a criança tem acesso e pode aprender algo com ela. Em sua grande maioria, o que ela diz, soa como verdade absoluta. No entanto, vai requerer de quem assiste o discernimento, a percepção crítica do que está assistindo. Afinal, as informações transmitidas são selecionadas, portanto são mediadas e montadas pelas instituições e pessoas (BACCEGA, 2001, p. 10). Portanto, tanto Bacegga (2001) como Citelli (2004) falam que vivemos num “mundo editado” e que (...) “sua edição obedece a interesses de diferentes tipos” (CITELLI, 2004, p. 241); diríamos, o olhar de alguém sobre determinado assunto que é transmitido nos meios de comunicação e chega mediado. Koch (1998) também nos esclarece que:

(...) todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadorees, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin, como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico (p. 57).

Se os meios de comunicação são os primeiros educadores, como ler criticamente um mundo já editado por eles? Bacegga (2001) afirma que:

Precisamos procurar entendê-los bem, saber ler criticamente os meios de comunicação, para conseguirmos percorrer o trajeto que vai do mundo que nos entregam pronto, editado, à construção do mundo que permite a todos com pleno exercício da cidadania (p.10).

Portanto, cabe a nós ler criticamente, compreender o processo de elaboração da notícia, os caminhos que ela percorre, assim como perceber os interesses de quem a publica para uma leitura mais acurada da realidade. Esse é um dos procedimentos possíveis, graças à leitura crítica dos meios de comunicação oportunizada pela educação para a mídia.

O elo entre a comunicação e a educação não se encontra apenas no questionamento político-pedagógico da mensagem e suas intenções de comunicar, mas nos questionamentos feitos sobre a potencialidade dos ambientes “criados a partir de tecnologias educacionais informatizadas em sua capacidade de promover a integração e a participação democráticas de todos os indivíduos aos benefícios que produzem” (SOARES, 2006, p. 15).

Nas palavras de Buckingham (2003, apud PINTO, 2011, p. 27) a mídia-educação é um “pré-requisito da cidadania actual e como um direito humano fundamental”. O conceito educação para as mídias, mídia-educação ainda não é consenso a respeito da sua designação. Para Belloni (2001, p. 45), “o conceito de *educação para as mídias* está longe de alcançar unanimidade entre os especialistas”. Já Gonnet (2004, p. 23) em sua obra traduzida por Belloni evidencia a relevância em definir com clareza o conceito educação para as mídias, “entende-se (...) uma educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte (escrito, radiofônico, televisivo)”. Esclarece ainda que o objetivo é “facilitar um distanciamento, pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem”. A mídia-educação é definida por Gonnet (2004, p.21) como “estudo e aprendizagem dos meios modernos e comunicação e expressão (...) educação crítica para a leitura crítica das mídias”.

Diríamos que não há consenso no que tange à necessidade de delimitar o termo, denotando que, o debate permanece atual e fruto de estudos em diversos países europeus e latino-americanos. No entanto, em publicações mais recentes, outro termo começa a surgir e é motivo de estudos e publicações como o livro “Agentes e Vozes” (ELÉA, 2014) que apresenta um

panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha e explica a diversidade do uso do termo.

Nessa publicação Eléa (2014) nos dá uma pista das distintas acepções. A autora explica que em 2011 a UNESCO, instituição que oficializou a divulgação do termo Mídia-Educação propôs uma mudança na terminologia, em virtude do “avanço tecnológico” e a profusão de informações advindas deste novo cenário, as quais são produzidas, compartilhadas por crianças e jovens sem crivo, sem uma análise acurada. Com vistas a essa sociedade da informação e do conhecimento, a proposta da UNESCO para o conceito atual seria *Media and Information Literacy* (Alfabetização Mediática e Informacional). (ELÉA, 2014, p. 10).

Em publicação recente, Fantin (2014) apresenta as interseções da mídia-educação com outros países, através da contextualização, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil, apresentando as novas tendências quanto às concepções em virtude de um novo cenário que se desenha, através do surgimento da Internet, dos aparatos tecnológicos e a convergência de mídia, um novo paradigma surge para dá conta desta nova realidade. “Nessa paisagem de mudanças, a *New Media Education* aparece como um novo paradigma para responder aos desafios da centralidade das mídias”. (p, 51).

A discussão também perpassa pela Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) (ELÉA, 2014; WILSON, 2013) termo utilizado pela UNESCO, desde 2011, após uma revisitação ao termo em virtude do novo cenário mencionado anteriormente, que se desenha com o advento da Internet, o aparato tecnológico e de convergência das mídias, exigindo uma nova postura do cidadão.

Globalmente, muitas organizações usam a expressão *mídia-educação* (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a UNESCO faz da expressão *AMI* busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização (WILSON, 2013, p. 19).

Ainda de acordo com o autor a UNESCO faz uso do termo AMI, para “harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização”, (WILSON, 2013, p. 19), ou seja, busca uma integração entre as habilidades e competências do indivíduo para que os mesmos tenham autonomia e criticidade frente às funções das mídias. Eléa (2014, p.11) deixa sua contribuição, neste aparente cenário conceitual confuso, ao esclarecer que Buckingham aponta os limites e serve para nortear a discussão, a saber:

Enquanto *Media Literacy*, *Media and Information Literacy* e respectivas traduções podem ser entendidas como o letramento esperado para a contemporaneidade, ou seja, conhecimentos e competências a serem construídos, a *Media Education* se refere ao fundamental processo de ensino-aprendizagem para o alcance de tal letramento.

Diante do que foi exposto, entendemos que um não ocorre sem a existência do outro, para além de uma definição conceitual trata-se de uma relação holística, de complementariedade para a garantia da formação do sujeito nas “esferas de participação, letramento e cidadania”, afirma Eléa (2014, p. 11).

Mesmo com toda essa discussão acima levantada, debatida por estudiosos e referendada em documentos, fica-nos a indagação porque, - se essa relação é tão salutar e promovedora de uma construção de uma consciência crítica e criativa tanto para os jovens, quanto para a sociedade-, ainda se tem um movimento tímido no que tange a aceitação e implementação nas escolas de uma política promovedora de educação para as mídias, de práticas educacionais democratizadoras que privilegiem a autonomia e a construção da cidadania.

É possível que nosso incômodo possa ser elucidado ao discutirmos como as informações nos chegam já editadas.

2. 5 O Mundo editado e as mediações do sujeito social

O objetivo deste tópico é discutir que se vive num mundo editado, com as perspectivas e olhar de outrem que é imputado à sociedade, mas cabe ao indivíduo, ser social e histórico, fazendo uso das suas experiências e vivências, mediar e interpretar as informações que ler, a seu modo, e tomar suas decisões de forma autônoma.

Para isso, Baccega (1999, p. 177) nos chama a atenção que o “mundo nos chega editado”, com seus “filtros” (instituições, organizações e pessoas — que selecionam o que vamos ouvir, ver ou ler; que fazem a montagem do mundo que conhecemos.)” e, “sua edição obedece a interesses de diferentes tipos sobretudo econômicos”.

Como diz Paulo Freire, nós vivemos no mundo e com o mundo. E que mundo é esse? E aquele que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento. Afinal, não podemos estar "vendo" todos os acontecimentos, em todos os lugares. E preciso que "alguém" os relate para nós. O mundo que nos é trazido, que conhecemos e a partir do qual refletimos, é um mundo que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de filtros até que "apareça" no rádio, na televisão, no jornal. Ou na fala do vizinho e nas conversas dos alunos (BACCEGA, 1999, p. 177).

Portanto, a edição é uma escolha do que será veiculado, a lente, o olhar sob uma determinada situação ou realidade que é mostrada com filtros, os quais atendem à uma agenda de interesses que “pauta e uniformiza a informação a ser distribuída” (BACCEGA, 1999, p. 182). Essa ideia é corroborada por Seligman (2008, p. 50) quando afirma que, “essa seleção já representa juízo de valor, é pautada por um substrato ideológico”.

Se por um lado, existem os que produzem a informação, os que selecionam e editam o que deverá ser veiculado; por outro, há os que “consomem” a mensagem, a informação; nos dias atuais, sujeitos não mais tão passivos, mas receptores ativos no processo da comunicação.

A mídia não oferece uma janela transparente para o mundo. Ela oferece canais pelos quais as imagens e representações do mundo podem ser comunicadas *indiretamente*. A mídia *intervém*: ela nos dá versões seletivas do mundo em vez de dar acesso direto a ele (BUCKINGHAM, 2005, p. 3).

No entanto, há estudos na contramão da assertiva acima, sobretudo sobre o meio televisivo no tocante ao poder limitado que os veículos de comunicação exercem sobre os cidadãos (DUARTE, 2010, p. 06). Vivemos numa sociedade mediada sejam pelos meios tecnológicos, pensamentos e emoções, sentimentos e razão (DUARTE, 2010), portanto o sujeito, o receptor não é uma massa de manobra manipulável como se pensava. Ele possui suas opiniões, reflete sobre o que lhe é apresentado, mesmo sendo editado ou não, mas daquilo que é posto tira suas conclusões. Afinal, ele é sujeito social e tem suas interações sociais que lhe servem também de “lente” para subsidiar suas análises e discussões.

Baccega (1999, p. 181) levanta alguns questionamentos: como ser protagonista, crítico num mundo pautado e editado pelas empresas de comunicação? Como mediar esta realidade “que passa por vários filtros, por vários intermediários?”.

Se antes a preocupação perpassava pelos efeitos da mídia nas pessoas, o cerne da questão hoje reside em compreender o que as pessoas fazem com as mídias no seu dia a dia, como se relacionam com elas.

O estudo da recepção postulado por Martin-Barbero (1997) volta seu olhar para o receptor (sujeito) e, portanto, sua relação com a mídia em que evidencia o espectador e o que ele faz com a mídia e como se relaciona com a mesma.

Paralelo a isso, observamos que a mediação perpassa pela compreensão da produção, produto e audiência, pontos levantados por Martin-Barbero (1997).

É nessa sociedade do conhecimento que com a expansão da Internet lançou para o público o que estava restrito ao privado e, a olhar o sujeito não mais como mero receptor das informações, mas como produtor e também

consumidor, como podemos observar no que comentam Lemos e Lévy (2010) sobre a “liberação da palavra”:

(...) visto a explosão da diversidade das mensagens, que a maior parte do “privado” era apenas a parte do público reprimida: uma palavra que não tinha abertura nem formas de distribuição. Faltava uma estrutura técnica, uma rede planetária e aberta. As pessoas sempre têm *muitas* coisas a dizer, imagens, músicas a difundir, coisas a trocar, denunciar, sofrimentos a expressar, histórias a conta, opiniões a oferecer (...). (p. 89).

A Lei sobre a instituição do audiovisual em sala de aula, como recurso pedagógico abre um debate e expurga o preconceito deste instrumento como meio não educativo. Talvez a desconfiança resida no fato de associar à linguagem audiovisual a entretenimento e diversão, ao invés de associá-la à produção de conhecimento tanto como meio para ensino, quanto para aprendizado.

Além disso, há a dificuldade da leitura das imagens e a compreensão daquela linguagem. O vídeo permite uma criação hipertextual ou até mesmo linear, não que a escrita não a faça, faz. O que difere são as possibilidades imagéticas, em que em apenas uma imagem pode-se “dizer” tudo o que se quer. Aliado a isso, o encantamento que a imagem produz e a impressão da realidade, mesmo que seja construída, dramatizada e fictícia.

Na tese sobre Expressividade Midiáticas digitais de adolescentes: o caso da oficina visualidades e sons, Carmona (2010) recupera extratos de falas dos jovens entrevistados sobre a facilidade em criar o roteiro mental, em detrimento do escrito. Associado a isso, cita também a dificuldade dos professores entenderem e aceitarem a narrativa construída por eles. Induzindo-nos a entender que há uma dificuldade e até um preconceito em aceitar as narrativas juvenis.

O visual requer uma nova ordem de pensamento, de lógica ou é a mesma coisa? A preferência pela gramática visual reside na dificuldade da escrita, em exprimir no papel, ou na tela do computador o que está sentindo.

Será que a dificuldade está formação intelectual? Num país com baixo índice de escolarização, com dificuldade de leitura e escrita, isso pode contribuir para uma opção imagética em contraponto ao textual.

Becker (2015) comenta sobre a dificuldade dos acadêmicos na escrita dos textos. Tal situação aterroriza não só os estudantes de pós-graduação, mas professores e escritores. “Geralmente os escritores, mesmo profissionais, têm problema em começar. Começam e recomeçam várias vezes (...)” (BECKER, 2015, p. 78). Infelizmente cultua-se a dificuldade na escrita, na crença da “Única Maneira Certa” (BECKER, 2015) de escrever.

Além do domínio da leitura e da escrita outra habilidade é necessária. Neste caso, o olhar crítico, questionador e reflexivo sobre aquilo que se lê, se “consume” como informação. Como dizem “separar o jóio do trigo”. Em uma sociedade dominada pelo olhar editor de poucas famílias detentoras das concessões de sinal para transmissões de TV e dos veículos de comunicação (jornal, sites e rádios) o que se vê é um mundo editado a partir dos interesses desse seleto grupo empresarial que possui as licenças, mas por lei pertencem ao povo.

(...) é crucial para o bom entendimento que o público saiba quem é o responsável pela publicação de determinado jornal ou pela concessão de radio ou tevê.

(...) Saber quem é o emissor (empresa, governo, sociedade civil, etc.), quem é o responsável pelo veículo é primordial para a interpretação de uma notícia” (CCLF, 2012, p. 24).

Duarte (2010) menciona a mudança de perspectiva de olhar sobre o espectador e sua relação com os veículos de massa. Se antes, o que se via apenas com um receptor das informações, um sujeito acrítico, o ângulo de observação muda e busca-se entender “como ele se relaciona com a mídia” (DUARTE, 2010, p. 06).

Voltar as lentes para o sujeito social é entender que, mesmo no mundo editado, ele tem suas opiniões, expressões e manifestações do que lhe agrada e ou desagrada. É perceber que a relação agora é outra, qualquer um pode ser

produtor do seu conteúdo, assim como divulgá-lo e compartilhá-lo nesse ambiente tão plural e diverso; mas, chamamos a atenção apenas para o senso crítico e a compreensão do que é credível ou não. A construção dessa criticidade é um desafio que deve envolver a escola, a família e a sociedade.

2.6 Criticidade e sua construção a partir da educação numa sociedade midiaticizada

A discussão sobre a mensagem que o jovem produz nos audiovisuais requer entender o que é criticidade, como ela é promovida na educação e como essa relação contribui para a elaboração de um vídeo e suas mensagens, numa produção de uma comunicação crítica, reflexiva e socialmente responsável. Inicialmente, é preciso buscar os autores que definem o que é criticidade para a educação e comunicação.

Portanto, a necessidade de pontuar o que é criticidade, o lugar de falar dos autores, para que possamos discutir com fundamento o que é criticidade, o que é um sujeito crítico e como se dá esta construção da criticidade faz-se pertinente para a compreensão desse processo.

Iniciemos a nossa incursão pela leitura de mundo defendida por Freire (1989 e 1997) como um meio de compreender o que nos cerca, colaborando na reflexão e indagação, frutos de uma mediação por uma prática consciente dos questionamentos e posicionamentos.

Para Freire (1989) em sua obra *Ato de Ler* nos traz o contexto, como elemento preponderante para compreender a realidade que se apresenta e, nos dias atuais em meio a um mundo cada vez mais digital, tecnológico, hipermidiático ler esse mundo e transformar a informação em conhecimento é preponderante ao indivíduo contemporâneo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (FREIRE, 1997, p. 41).

Silverstone (2003) em entrevista a Carta Capital (2003), comenta do desafio de alfabetizar os cidadãos em relação à mídia. Na reprodução do trecho abaixo fica evidente que a alfabetização em mídia, diríamos a educação para a mídia, um caminho para a criticidade e questionamentos frente às informações veiculadas.

A cidadania no século XXI requer um grau de conhecimento que até agora poucos de nós têm, que requer do indivíduo que saiba ler os produtos da mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Isso envolveria capacidades que vão além do que foi considerado alfabetização em massa na época da mídia impressa. Houve um tempo em que a mídia impressa colocou esse desafio: foi considerado suficiente que as populações pudessem ler, e os avanços na leitura, ou seja, um questionamento crítico do que se lê, sempre foram considerados uma ameaça para os poderes estabelecidos. A facilidade com que consumimos a mídia atualmente, pela atração de suas imagens e simplicidade de suas formas narrativas, poderia sugerir que a alfabetização não é mais uma questão. Eu sugiro que a alfabetização em mídia é mais necessária do que nunca, precisamente porque ela é fundamental para a construção de identidades, o senso de nós mesmos no mundo e nossa capacidade de agir dentro dele. Tenho em mente um debate contínuo: o cidadão deve se tornar um membro do Quinto Poder alfabetizado em mídia, para desafiar o Quarto Poder – ainda que os pontos levantados pelos estudos de mídia não sejam sempre fáceis de se traduzir em recomendações claras para a conduta do dia-a-dia. (CARTA CAPITAL, 2003, s/p).

Há um roteiro para a reflexão, para a criticidade? Como contribuir para construção da reflexão, da criticidade? Como mediadores das oficinas podem colaborar neste processo? A autora Belloni (2001) nos dá uma pista de como é possível, através da proposta do Programa Formação do Telespectador, uma experiência de educação para mídia, desenvolvido pela Universidade de Brasília (UNB) em parceria com o *Centre International de l'Énface* (CIE),

envolvendo alunos do 1º grau de escolas públicas das cidades de Brasília, Rio de Janeiro e Florianópolis, em 1993.

Em termo de tempo, parece algo bem distante e de uma discussão sem propósito, no entanto alertamos que o debate permanece atual tanto para a televisão quanto para os dispositivos móveis. Os problemas são os mesmos, assim como as inquietações dos professores e a participação dos alunos que se envolvem com facilidade quando o cotidiano entra na sala de aula, principalmente através da telinha, como adverte Belloni (2001):

Dominar a linguagem da televisão para não ser dominado por ela, (...) compreender suas técnicas de persuasão, desmontar sua magia para ver como funciona.

(...) exercer um olhar sempre atento e crítico sobre as mensagens (...). (BELLONI, 2001, p. 68).

Trabalhar os questionamentos acima levantados que perpassam pela formação dos jovens para a leitura crítica da mídia com conteúdos que privilegiem de acordo com Belloni (2001) quatro princípios que formam distribuídos em sete lições, a saber:

Comparação – o objetivo sendo levar os estudantes à compreensão das regras de produção da mensagem televisual, a análise proposta aos jovens deveria necessariamente proceder por comparação de diferentes tipos de mensagens (...).

Desmitificação da linguagem televisual – para estimular a leitura crítica das mensagens e propiciar uma atitude ativa frente à telinha, as lições em vídeo e os textos do livro do aluno buscam, através de uma abordagem irônica, irreverente e lúdica, revelar efeitos e truques utilizados na criação das mensagens televisuais (...).

Integração às disciplinas do currículo – o objetivo sendo promover a educação para a mídia no quadro da escola regular, é indispensável que os materiais possam ser integrados ao ensino de certas disciplinas do 1º grau. (...).

Flexibilidade de utilização – (...) os materiais foram concebidos para serem utilizados de modo flexível de acordo com as necessidades e objetivos do professor. (...) (p. 75-76).

De que adianta você ter o acesso à informação se você não a coloca em prática, não aplicou aquilo que você refletiu, aprendeu?

Questiona uma adolescente, numa conversa informal, no âmbito familiar.

Podemos dizer desta forma que não houve aprendizado, ou que não houve reflexão? O que caracteriza uma reflexão. É possível perceber uma crítica num texto escrito ou digital (aos textos e aos vídeos), mas se outro não tiver o contexto, o entendimento, o conhecimento prévio que lhe favoreça entender a mensagem, o tom crítico daquela mensagem, como proceder? Vai deixar de ser uma mensagem crítica?

Os questionamentos acima são frutos das nossas inquietações e reflexões. São as indagações, o abalo das certezas que servem de alicerce para a leitura crítica do sujeito.

Entender o processo, conhecer como se produz um vídeo ou até mesmo como funciona a dinâmica da construção de uma notícia ajuda a ter um olhar mais acurado e autônomo. Assim, compreender quais são esses elementos ajudam numa leitura crítica da mídia, seja escrita ou falada. Soares (2006, p. 71) afirma que “torna-se imperioso apreender o comportamento crítico do conhecimento produzido e a realidade social que esse conhecimento pretende apreender”.

Segundo Potter (apud SELIGMAN, 2008, p.38) “todos que sabem ler e escrever já tem alguma habilidade nesse sentido e, portanto, a questão é incrementar os níveis e habilidades de alfabetização para interpretar e interagir na criação midiática, quebrando seus códigos não revelados pelo público”.

A facilidade que a Internet proporcionou em acessar conteúdos, assim como compartilhar o que se é produzido, quebrando um pouco a lógica, da detenção da informação apenas nas empresas de comunicação; mas nem por isso deixando de viver num “mundo editado” (BACCEGA, 2001; CITELLI, 2004), nos leva a observar um outro comportamento que comumente vem se instalando nas redes sociais e que faz viés com a nossa discussão: a crítica.

Nos dias de hoje, é comum perceber a manifestação, a indignação das pessoas através das redes sociais. Rapidamente determinada pessoa, instituição ou comentário é alvo de críticas e comentários ácidos. A fragilidade da crítica também é percebida e muitas vezes infundada, esvaziando o discurso e tendo apenas a crítica pela crítica, sem fundamento.

Portanto, a necessidade de pontuar o que é criticidade, o lugar de falar dos autores, para que possamos discutir com fundamento o que é criticidade, o que é um sujeito crítico e como se dá o desenvolvimento do senso crítico fazem-se pertinentes para a compreensão desse processo.

2.7 Leitura crítica – uma leitura sobre ela

Com a enxurrada de informações as quais a sociedade e, sobretudo os jovens estão sujeitos, estes em processo de formação, torna-se imperioso que tenham a capacidade de pensar criticamente, assim como ler e se posicionar criticamente. A habilidade de discernimento tem sido um diferencial na tomada de decisões e conseqüentemente essencial na vida do cidadão.

O que denomina uma leitura crítica são os questionamentos das evidências, indagações e reflexões. É no questionamento que surge “tanto a descoberta crítica, quanto capacidade para mudar”, (DEMO, 1997, p. 11). As leituras críticas e autônomas estão juntas e para conquistá-las é preciso algo que as antecede: a criticidade. Silva (2009) nos dá uma pista de como ler um texto criticamente:

é raciocinar sobre os referencias de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais. (SILVA, 2009, p. 33).

Com a diversidade de informações que temos hoje e a facilidade de acesso que a Internet nos proporciona faz-se necessário ter um filtro, saber

observar o cenário que se apresenta sob outra perspectiva para ir além das entrelinhas das mensagens.

Portanto, para formar um leitor crítico é importante que as competências de leitura crítica sejam ensinadas e incentivadas, nos primeiros anos escolares, para que os alunos tenham atitudes questionadoras frente ao que lhes é apresentado. (SILVA, 2009).

Se a leitura crítica requer compreender as entrelinhas, pensar e refletir a respeito; portanto, é necessário entender os níveis de criticidade e como eles podem cooperar, no caso da nossa pesquisa em tela, na compreensão da mídia, assim como no seu funcionamento, nas leituras e no posicionamento crítico. Nas palavras de Demo (2005, p. 17) “saber pensar não é só pensar. É também e, sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa”.

Para compreender melhor sobre indicadores de criticidade Garrison (1992) propõe alguns níveis de pensamento crítico (Quadro 3). A partir dos estudos de Garrison (1992), Newman, Webb e Crochane (1995) apresentam outros indicadores, que estão descritos no Quadro 4. Já Lapa (2013), a partir de Newman, Webb e Crochane (1995) apresenta um modelo de verificação para reflexão para EAD (Quadro 5). Todos esses autores procuram interpretar de que forma podemos compreender ou propor indicadores de reflexão e crítica.

Os indicadores dos autores acima citados nos ajudam a compreender os tipos de mensagens produzidas pelos jovens nos vídeos, ao fazermos a relação entre o que é apresentado pelos autores e o que é produzido pelos jovens. Na medida em que buscamos relacionar o indicador com o exemplo de manifestação que constata o pensamento crítico e a mensagem de cada vídeo que está presente nas falas, nas imagens dos vídeos.

Portanto, os indicadores servem de norte para nos guiar a compreender os tipos de mensagens produzidas e a profundidade delas no que concernem a reflexão e a crítica. Percebemos no Quadro seguinte (3) que o problema é o ponto de partida, o elemento disparador para o pensar criticamente e, as habilidades necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico, vide

Quadro (4) necessitam do conhecimento/ experiência, novidade, relevância, importância, avaliação crítica, ambiguidades, associação de ideias, justificativa, utilidade prática e avaliação do conhecimento e extensão da compreensão. Indicadores esses que nos ajudam a olhar as mensagens para percebermos se elas contêm um desses elementos e como os jovens estão manifestando nos vídeos.

Quadro 3 – Indicador de desenvolvimento de pensamento crítico

Autor	Indicadores
Garrison (1992)	1) Identificação do Problema; 2) Definição do Problema; 3) Exploração do Problema; 4) Aplicabilidade das soluções; 5) Integração

Fonte: Elaborado a partir de Garrison (1992).

A teoria do pensamento crítico foi desenvolvida por Garrison (1992) propondo um processo de resolução de problemas. Já para Jonassen (1996b) *apud* Bulegon e Tarouco (2015) o pensamento crítico “é o desenvolvimento de habilidades de avaliação, análise e o relacionamento entre as informações que estão sendo analisadas”. Essas habilidades são utilizadas para definir problemas, para tomada de decisões. Demo (1997, p.10) colabora afirmando que “não significa apenas criticar, mas com na base na crítica, intervir alternativamente”.

Observando os indicadores de Garrison (1992) fica evidente que o problema é a mola propulsora que dá início ao pensamento crítico, com a exploração do problema, através dos questionamentos, das incertezas, avaliar o contexto para buscar soluções, encontrar alternativas. Nesse processo de problematização entendemos que a interação, a troca de saberes entre alunos x alunos e professores e alunos, ou para além do ambiente da sala de aula, as

trocas entre pares é um fator contribuinte para o desenvolvimento da criticidade.

As autoras Oliveira e Serrazina (2002) ratificam a discussão ao pontuar que a criticidade perpassa pela problematização, portanto um problema a ser solucionado:

Ou seja, a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. (p. 31)

Para os autores Newman, Webb e Cochrane (1995) os indicadores possuem tantos os aspectos positivos (+) quanto negativos (-) da presença e ou ausência do pensamento crítico, como mostramos no Quadro (4) a seguir.

Quadro 4 – Indicadores de Pensamento Crítico de Newman, Webb e Cochrane (1995)

Indicador	Sigla	Exemplo de manifestação que permite constatar o indicador
Conhecimento/ Experiência	C/E + C/E -	Recorrer à experiência pessoal. Referir ao material do curso. Usar material relevante de fora. Evidenciar o uso de conhecimento prévio. Descartar tentativas de trazer conhecimentos externos. Apegar-se a preconceitos ou suposições (pressupostos).
Novidade	N+ N -	Novas informações relacionadas ao problema. Novas ideias para discussão. Novas soluções para os problemas. Repetir o que já foi dito. Pistas falsas ou triviais (insignificantes). Aceitar a primeira solução oferecida. Esperar pela condução do professor.
Relevância	R+ R-	Depoimentos (afirmações/avaliações) relevantes. Depoimentos (avaliações) irrelevantes, distrações, desvios.
Importância	I + I -	Pontos/Questões/Assuntos importantes. Pontos/Questões/Assuntos não importantes, triviais, insignificantes.
Avaliação Crítica	AC+ AC-	Avaliação/Diagnóstico crítico de contribuições próprias ou de outras pessoas. Aberto a uma avaliação crítica. Aceitar sem crítica ou rejeitar sem razão. Aceitar de forma não

		crítica.
Ambiguidades	A+ A -	Afirmações não ambíguas (ser claro, inequívoco). Discutir as ambiguidades para clareá-las (esclarecê-las). Afirmações confusas. Continuar ignorando as ambiguidades
Associação de Ideias	AI+ AI-	Relaciona, compara, associa fatos, ideias, noções. Gerar novos dados a partir das informações coletadas. Repete informações sem fazer inferências ou oferecer uma interpretação.
Justificativa	J+ J-	Prover/Oferecer/Fornecer provas ou exemplos. Justificar soluções ou julgamentos. Questões ou exemplos obscuros ou irrelevantes. Oferecer julgamentos ou soluções sem explicações ou justificativas. Oferecer várias soluções sem sugerir qual a mais apropriada
Utilidade Prática e Avaliação do Conhecimento	UP+ UP-	Relacionar possíveis soluções a situações familiares. Discutir a utilidade prática das novas ideias. Discute sem propor solução. Sugere soluções não práticas.
Extensão da Compreensão	EX+ EX-	Discussão ampla. Utiliza estratégias de intervenção de amplo alcance. Discussão limitada, em pedaços, fragmentada. Intervenções fracas, parciais.

Fonte: Elaborado à partir de Bulegon; Tarouco (2015).

Quadro 5 – Modelo para verificação da reflexão

Tabela 2: MODELO PARA VERIFICAÇÃO DA REFLEXÃO

CATEGORIA	INDICADORES	DEFINIÇÃO
1. Identificação do problema	Relevância	<ul style="list-style-type: none"> Comentários relevantes Pontos/questões importantes
	R	
2. Descrição do problema	Novidade	<ul style="list-style-type: none"> Informações novas relacionadas ao problema Novas ideias para discussão Novas soluções para os problemas Bom acolhimento de ideias novas
	N	
3. Exploração do problema	Conexão de ideias, interpretação	<ul style="list-style-type: none"> Ligando fatos, ideias e noções Gerando dados novos a partir da informação colada
	L	
4. Aplicação do problema	Avaliação crítica	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação crítica das contribuições pessoais e de outros participantes Lembrete do tutor para avaliação crítica
	C	
5. Integração do problema	Justificação	<ul style="list-style-type: none"> Providência de provas ou exemplos Justificando soluções e julgamentos Estabelecendo vantagens e desvantagens de situação ou solução
	J	
5. Integração do problema	Conhecimento externo	<ul style="list-style-type: none"> Desdobramento sobre a experiência pessoal Referência ao material do curso Uso de material externo Evidência de uso de conhecimento prévio Trazer problema relacionado ao curso Bom acolhimento de conhecimento externo
	O	
5. Integração do problema	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar possíveis soluções a situações familiares Discutir utilidade prática das novas ideias
	G	

Fonte: Lapa (2013)

O desenvolvimento dos indicadores de Newman, Webb e Cochrane (1995) também são usados por Lapa (2013) que faz uma releitura construindo um modelo para verificação da reflexão para aprendizagens em cursos EAD, como podemos perceber no quadro acima.

O pensar reflexivo de acordo com Dewey (1959, p. 22) tem duas fases. A primeira refere-se a “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar” e a segunda “um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”.

Com base em toda discussão aventada utilizaremos os indicadores de Newman, Webb e Cochrane (1995) e Garrison (1992) para ancorar a análise dos vídeos. Garrison (1992) propõe cinco níveis de pensamento crítico, os quais utilizaremos como indicadores para reflexão de profundidade, a saber: relevância, novidade, conexão de ideias e interpretação, justificação, conhecimento externo e contextualização.

No entanto, acreditamos que tais indicadores não esgotam a possibilidade de análise, uma vez que a imagem precisa ser compreendida e analisada também, conforme afirma Rose (2008):

os meios audiovisuais são um amálgama complexo de sentido, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais. É, portanto, indispensável levar essa complexidade em consideração, quando se empreende uma análise de seu conteúdo e estrutura (p. 343).

Tanto o texto quanto as imagens requerem um questionar-se, problematizar para ir em busca do sentido e do significado para si. Afinal, cada análise é única em virtude do ser social que é o analista que carrega no bojo das suas análises sua compreensão de mundo e experiências. Falando em imagem é preciso compreender o cenário de discussão que envolve a cultura visual, como ela é consumida e lida por cada indivíduo. Conforme Demo (1997) “trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente” (p. 12).

3 CENA 2



CENA 2

3.1 Vídeo – uma janela para os olhos

A disseminação dos dispositivos que produzem o vídeo possibilitou aos leigos a usarem os equipamentos que antes estavam restritos ao meio profissional. O aparecimento do vídeo data de 1965, quando as câmeras de vídeo, com fitas de pequena bitola, de baixo custo em relação ao profissional e de simples manuseio foram colocadas no mercado pela indústria eletrônica japonesa, para treinamento de funcionários nas empresas e mais tarde, para o deleite da classe média, como mercadoria de consumo, para uso doméstico no registro dos momentos de lazer (SANTORO, 1988, p.18; MACHADO, 1990, p. 27).

No Brasil, sua aparição data da segunda metade do século XX no final da década de 60, dois ou três anos após lançamento comercial no exterior. No entanto, as informações sobre as primeiras experiências com vídeo no país são imprecisas e contraditórias. Logo, não há um consenso entre os críticos a respeito do pioneiro no vídeo-arte. Dois fatos compõem a história no cenário brasileiro. Primeiro, a mostra pública do brasileiro Antônio Dias, em solo italiano. Em 1974, Analívia Cordeiro realiza a sua individual com a exibição do M 3x3, introduzindo a concepção de vídeo como expressão estética. (MACHADO, 2007 p. 15).

Santoró (1988, p. 25) evidencia que o vídeo “passou a ser entendido como um novo meio de comunicação (...) considerando o público como uma soma de grupos de interesse”. Tal interesse é sentido, logo após a Sony lançar seu primeiro videoteipe portátil, atraindo os artistas plásticos, que o entenderam como forma de expressão individual e grupal e realizaram sucessivas exposições nos Estados Unidos e na Europa (p. 27). Em publicação datada da década de 80, o autor faz uma explanação sobre o surgimento do vídeo, desde um meio de comunicação, como um vídeo popular até o papel do comunicador neste processo.

No que tange à sua relação com o posicionamento crítico, o vídeo foi bastante utilizado por ONGs que viam nesse recurso um instrumento de

captação e divulgação das condições e situações da sociedade da época. E assim, algumas iniciativas surgiram com o vídeo como meio da manifestação da indignação, da fala e posicionamento.

Naquele momento, tal ferramenta era vista como promotora da transformação social do indivíduo. O que nos leva a frisar a relevância de olhar também com certa criticidade tal postura, mas sem desmerecer os que iniciaram e se preocupavam com a transformação e construção do conhecimento da comunidade.

A assertiva pode ser conferida na fala de Almas et al (2006), numa conferência realizada via webfone, em 2005, com mais dois autores que discutiam a produção audiovisual comunitária:

Eu percebo que nós três compartilhamos um incômodo em relação à perspectiva, quase “messiânica”, de boa parte do movimento do vídeo popular e da TV comunitária nos anos 1980/1990. Naquela época, havia uma preocupação em “salvar as classes populares”, levando a elas o conhecimento sobre os processos de manipulação operados pelos meios de comunicação de massa e oferecendo-lhes meios alternativos para se expressarem. O grande projeto era a “liberdade da opressão” (p. 183 -184, Grifos no original).

No campo educacional, lá pela década de 70, o vídeo entra em sala de aula “não apenas como suporte para filmes”, mas como um recurso de ensino. O qual é preciso que se estabeleçam novas pontes entre o aparato tecnológico e a dinâmica da aula. (SANTORO, 1988, p. 27; MORAN, 2011, p. 37).

Portanto, é inserido como um recurso para “incrementar” as aulas e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, através da exibição dos vídeos, para em seguida realizar um debate, ou até mesmo com sensibilização, ou como apresenta Moran (2011), ter propostas variadas de utilização da televisão e do vídeo na educação escolar, assim como as possibilidades de uso do vídeo na sala de aula como instrumento de ensino-aprendizagem.

Para o seu uso pedagógico, metodologias são lançadas para o bom uso da tecnologia e melhor rendimento do aluno, até mesmo como meio crítico e reflexivo sobre o que lhe é posto, mostrado e divulgado. Como exemplo,

citamos Moran (2011) e Orofino (2005) que têm discutido o uso do vídeo na educação escolar.

Outro momento marcante desse recurso nas salas de aula é a produção dos vídeos feitos pelos jovens seja com a orientação do professor e equipamentos da escola, seja nas ONGs, tendo osicineiros como facilitadores. Pires (2010) retrata bem este contexto histórico e o surgimento do vídeo como comunicação popular, tendo os movimentos sociais, um dos primeiros a abraçar essa causa.

No Brasil, a dificuldade de acessibilidade da informação foi percebida pelas ONGs que meados das décadas de 80 e 90, do século passado, também foram as grandes incentivadoras das produções audiovisuais por parte dos jovens. Naquele momento, tinha-se como pano de fundo das discussões, a inserção dos jovens nas mídias no que concerne ao desenvolvimento da sua criticidade. O vídeo era um dos recursos tecnológicos, da época, que poderia ajudar nisso, com os jovens produzindo autonomamente, sem o rigor profissional exigido nas produções.

Em Recife, entre as décadas de 80 e 90, tinham-se duas ONG's, o Centro Luís Freire, com a TV Viva e o Auçuba - Comunicação e Educação, com o projeto Escola de Vídeo, focadas na formação crítica dos jovens, tendo o vídeo como um meio para este despertar do olhar e como meio de expressão das suas ideias e sentimentos. O trabalho de algumas ONGs pode ser conferido numa publicação do UNICEF (s/a), intitulada Projetos de Educação, Comunicação & Participação: Perspectivas para Políticas Públicas que relata nove experiências, desenvolvidas pelas ONGs do Brasil.

Esses trabalhos, assim como os que são desenvolvidos em alguns espaços escolares e universitários através dos seus projetos de extensão são uma oportunidade para a democratização do saber, para o exercício da cidadania, para sua liberdade intelectual.

(...) é angustiante constatar que os homens que lutam mais pela democracia são aqueles que são privados dela. O trabalho educativo a partir das mídias, longe de ser uma espécie de exercício artificial ou exótico, é antes de tudo a medida de nossa liberdade cotidiana, uma oportunidade que nós é

oferecida para influenciar e dar vida a direitos que são resultado de uma visão humanista, cujo sentido original é importante reencontrar (GONNET, 2004, p. 101).

O saber, o conhecimento é libertador, uma oportunidade de enxergar o mundo a partir do seu ponto de vista, sem recortes e edições advindas de outrem.

A sua inserção em sala de aula requer um planejamento de como fazer uso desta tecnologia de forma pedagógica. A discussão da potencialidade do uso do vídeo, do ponto de vista pedagógico, tem envolvido diversos autores, desde a década de 80, com Santoro (1988); perpassando por Moran (2011), no Brasil que estudam sua aplicabilidade em sala de aula e como a escola tem se posicionado frente a nova forma de expressão dos educandos.

Tais expressões têm sido percebidas com mais veemência, a partir do surgimento dos equipamentos digitais, como os dispositivos móveis que permitem aos indivíduos capturarem, editarem e compartilharem suas próprias produções audiovisuais, com um custo praticamente zero. (HORIZON REPORT, 2008).

Com o advento de tais equipamentos e com softwares livres e gratuitos, os jovens têm usado a linguagem do audiovisual para se comunicarem e se expressarem. Referindo-se as linguagens da TV e do vídeo, Moran (2011) esclarece que “são dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão”. (MORAN, 2011, p. 39). Acrescenta ainda que “o jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional-abstrata. Lê, vendo”.

No tocante a emoção impressa no vídeo a expressão do audiovisual é mediada pela afetividade, “enquanto a linguagem desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica” (MORAN, 2011, p. 39).

Com o surgimento das novas tecnologias digitais e a convergência para um único aparelho móvel, as diversas mídias (TV, rádio, Internet e câmera) e com o passar dos anos o seu barateamento, a produção dos vídeos ficou mais

fácil e a célebre frase “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”, nunca fez tanto sentido, pois com apenas um clique grava-se o que se quer comunicar.

Dentre os vários dispositivos, aparece o celular por reunir uma diversidade de possibilidades de uso, diríamos a sua convergência de mídias para um único aparelho, associada a sua *desterritorialização*, como diria Lemos (2007). Significa dizer que ele sofreu uma alteração de uso. Se antes era só usando para uma comunicação entre pares, no caso, as chamadas telefônicas. Hoje, ele possibilita também o diálogo com o coletivo ao dispor de recursos para vídeos-chamadas, ou apps que oportunize tal intento. Com o celular também é possível fazer vídeo, tirar fotos, conversar via mensagens em tempo real, através do *whatsapp*, dentre tantas outras possibilidades que o celular dispõe.

É a partir desses novos aparelhos, que os vídeos digitais estão sendo produzidos e compartilhados nas redes sociais, na Internet. Uma definição apropriada sobre o vídeo digital encontra eco nas palavras de Semeler (2010),

(...) a imagem em vídeo digital pode ser usada como fonte de informação estética e que estas imagens compõem fragmentos de conhecimento comunicável que pode ser tratado, recuperado, armazenado e disseminado como mensagens artísticas e/ou midiáticas (p. 11).

O vídeo também é uma escolha de imagens, de textos, onde o autor imprime seu olhar, suas vivências e experiências de mundo. Mas que vivências são estas? Que olhares são estes e mensagens que, no caso os jovens, querem deixar registradas em seus vídeos? Essa discussão nós faremos mais adiante.

3.2 Produção de vídeo por crianças e adolescentes

Para atender ao objetivo proposto nesta pesquisa faz mister discutir a produção de vídeo por crianças e adolescentes na escola, assim como em outros contextos. Compreendendo que a produção audiovisual dos jovens é

sua forma de expressão, do seu olhar, a sua percepção de mundo e que a comunicação e a educação estão entrelaçadas para a formação do cidadão; estas precisam ser discutidas a luz do entendimento de Penteado (1998) sobre a Pedagogia da Comunicação que relaciona a comunicação escolar com os conhecimentos, assim como Belloni (2001) que trata a relação da mídia-educação e propõe a inserção das mídias no âmbito educacional como objeto de estudo e reflexão e a leitura de mundo postulado por Freire (1989) também se faz presente nessa discussão tão atual, para os dias de hoje.

Para Penteado (1998), esta formação do cidadão e o exercício da cidadania residem na relação da comunicação com a educação onde,

na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador (p.47).

Para Porto (1998), essa transformação configura num sujeito que sai da condição passiva, apenas de receptor da informação, para um receptor ativo aquele que faz suas escolhas, expõe suas ideias e pensamentos. (...) O sujeito desenvolve uma consciência crítica ante os meios de comunicação que lhe permite, como ser histórico que é, ter uma visão do mundo e ser capaz de construir, com maior lucidez, sua cultura. “O sujeito ativo faz suas escolhas, tece seus julgamentos sobre o que vê, ouve ou lê e usa a liberdade para se afastar do objeto quando não se interessar por ele”. (p. 26-27).

A Pedagogia da Comunicação:

não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. *Dialoga-se com os meios e suas linguagens*, em vez de falar dos meios (PORTO 1998, p. 29). (Grifos no original).

A máxima reside na relação dialógica entre ensino e comunicação que vão incidir num processo educativo que contribuirá na formação de um sujeito crítico. É esse diálogo que Belloni (apud PENTEADO, 1998) reitera ao afirmar:

não se trata de substituir a palavra pela imagem, ou a ciência pelo sentimento. Trata-se de integrar essas duas linguagens até agora tão divergentes. Integrar essas duas instituições até agora paralelas: a escola e a mídia. (p.26).

É esta integração que contribui para a formação de um sujeito crítico e criativo, pois Baccega (2001) em seus estudos coloca a comunicação e a educação como base para a formação de sujeitos conscientes, sendo refletido na sua fala:

O encontro comunicação/educação leva a nova metassignificação, ressemantizando os sentidos, exigindo, cada vez mais, a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior graças à tecnologia, Internet, por exemplo) e de inter-relacionar conhecimentos (p.09).

Com todas estas mudanças tecnológicas e, cada vez mais presentes nos âmbitos sociais e escolares, de acordo com Ferres (2008), faz-se necessário a alfabetização tecnológica. No entanto, estudos recentes têm destacado o letramento digital ou até o mesmo o multiletramento digital (NOGUEIRA 2014), como o uso mais adequado no que concerne ir além da leitura e da escrita, mas que saiba fazer uso dos diferentes tipos de material escrito e interpretá-los.

Férres (2008), em seus estudos, tem destacado o que se assemelha a Cirello (2010), no que diz respeito à colaboração que a mídia-educação provoca nos jovens. A preocupação dos autores reside na transformação pessoal e social que isso acarreta no indivíduo. Ferres (p.310) vai mais adiante e fala da radiografia dos sentimentos, em entrevista a revista Contrapontos expõe que: “estou convencido de que não pode haver competência audiovisual sem competência emocional”. Em suas palavras, tem a convicção que deve centrar a Educação para os Meios, em todo o âmbito das emoções.

Também para Cirello (2010), a preocupação não é a formação profissional do sujeito, mas algo que vai além disso: a formação de um cidadão crítico, criativo, autônomo, o que se assemelha ao Programa de Extensão do Proi-Digital, conforme citam Padilha e Abranches (2013) em relação aos

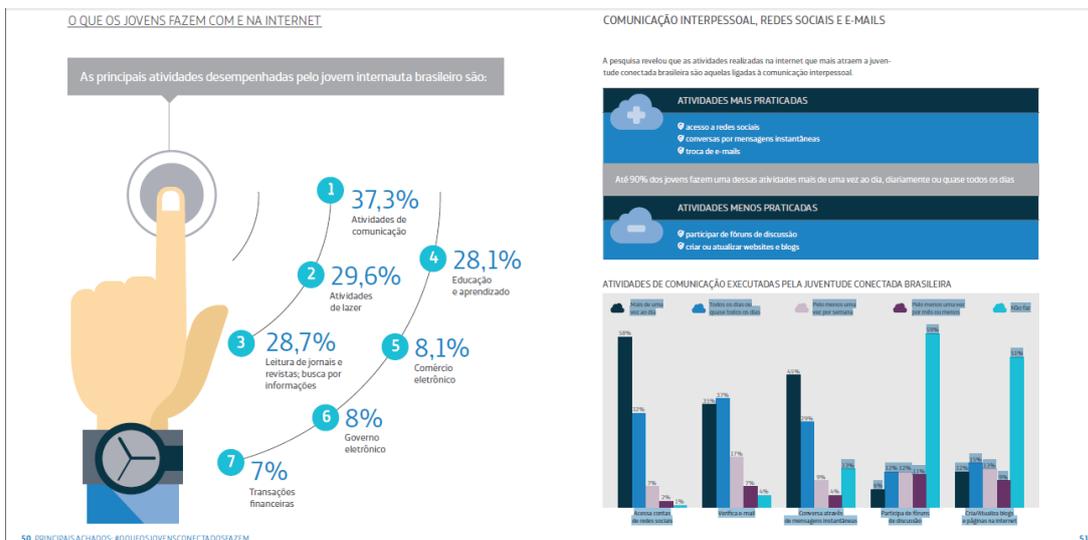
objetivos do Programa, que consiste em: “promover a leitura, a interpretação e a produção e o compartilhamento de conteúdos digitais, de forma a que sujeitos de comunidades de periferia se tornem atores e produtores desses conteúdos” (p.85-86).

Outro aspecto que merece ser evidenciado neste estudo, diz respeito à formação do jovem para a cidadania, tendo Paulo Freire como pilar para essa discussão, pois à medida que a comunicação e a educação buscam promover a criticidade, assim como a autonomia intelectual do indivíduo, numa prática voltada para a formação cidadã, este se percebe então, agente transformador que pode contribuir para a mudança da sua realidade, bem como da sua comunidade.

3.3 A produção audiovisual na escola

Nos dias de hoje, com a facilidade dos dispositivos móveis e o acesso à Internet, tem sido cada vez maior o número de vídeos produzidos pelos jovens. A assertiva pode ser confirmada pelos estudos encomendados pela Telefônica Vivo (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014), com a pesquisa intitulada Juventude Conectada, lançada em 2014. O estudo revela (figura 1) que do universo de 1.440 jovens, entre 16 e 24 anos, entrevistados em todo o país, a principal atividade desempenhada pelos jovens, ou seja, 37,3% são atividades de comunicação, enquanto 29,6% são atividades de lazer e 28,7% leitura de jornais e revistas e a busca por informações. Aos que se dedicam as atividades de comunicação, sua principal atividade reside no acesso às redes sociais, liderando com 58% de acesso mais de uma vez ao dia.

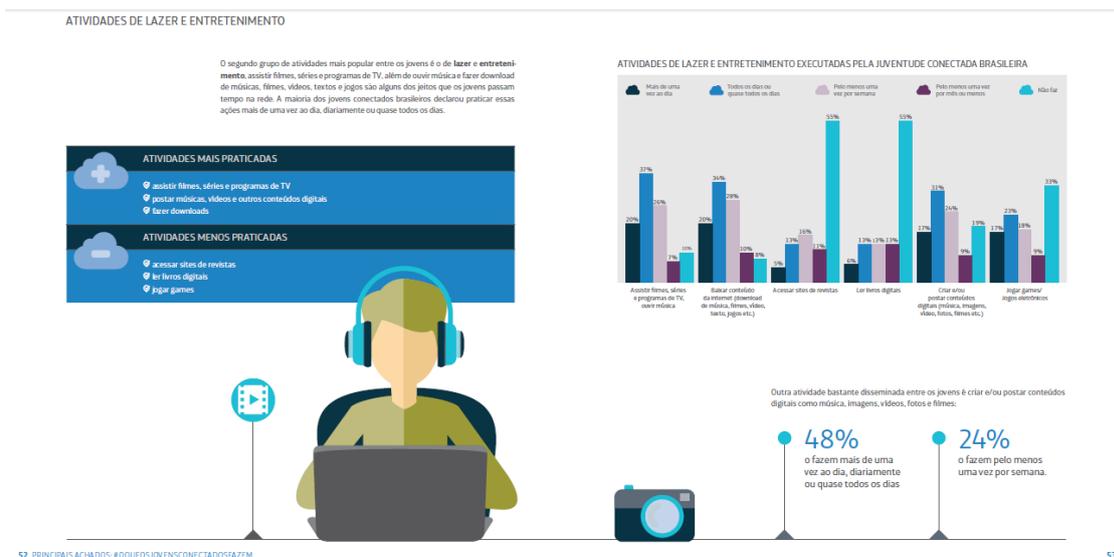
Figura 1 - Atividades realizadas pelos jovens na internet



Fonte: Reprodução Pesquisa Juventude Conectada – 2014.

No tocante às atividades de lazer, como mencionado os dados acima, a pesquisa revela (figura 2) que criar ou postar conteúdos digitais (música, imagens, vídeos etc.) configura como a segunda atividade mais praticada, ou seja, com 31% das atividades realizadas todos os dias.

Figura 2 - Atividades de lazer dos jovens na Internet



Fonte: Reprodução Pesquisa Juventude Conectada – 2014

Os dados acima corroboram com a assertiva inicial de que os jovens estão conectados e produzindo seus conteúdos. Mas, o que de fato os jovens estão produzindo? Essa produção está limitada ao ambiente escolar ou extrapola os muros educacionais, ou seria o inverso? Há mais produções fora do contexto escolar? A intenção deste capítulo é discutir o que os jovens produzem na escola e em que contextos isto ocorre.

Para fundamentar esta discussão, abordaremos alguns temas que são relevantes o debruçar, para entender a produção audiovisual juvenil. Compreendemos que a cultura digital e midiática dos jovens é ponto de partida na construção do nosso entendimento, seguida da teoria de mediação postulada por Martin-Barbero (1997) e Hernández (2011) que aborda a cultura visual e educação.

A diversidade do contexto dos estudantes é um fator que deve ser considerado ao analisar as mensagens produzidas por eles, pois além da escola a pluralidade da realidade também contribui para o resultado final da mensagem produzida, nos vídeos. É o que afirma Orofino, (2005),

(...) as mensagens da mídia, quando chegam em determinados contextos sócio-históricos são mediadas pelas mais variadas formas de socialização e educação que a vida em nosso planeta nos oferece. Isso exige um exercício de se pensar em contextos e realidades culturais e diversificados de acordo com o meio ambiente, os modos, estilos e condições de vida, a estrutura econômica, a religião, o modelo familiar, as condições materiais da própria existência (p. 42).

A autora chama a atenção também para que se “fale a partir das realidades particulares de recepção e apropriação das mensagens” (p.42).

Para Lipman (1992, p. 47 apud MORAN, 2011, p. 18): “quanto mais rico é o ambiente cultural, familiar, mais facilmente a criança consegue construir a lógica da narrativa, organizar de forma mais rica a linguagem”. Essa linguagem também será utilizada e bem vinda, na construção do texto para o vídeo. Afinal, não é só gravar as imagens, mas escrever o roteiro seja de falas, ou de imagens; imprimir sua mensagem, enquanto grupo ou indivíduo, seu ponto de

vista, sua crítica, reflexão ou manifestação sobre determinada situação ou assunto.

Neste novo mundo tecnológico da Internet as imagens ganham força e se proliferam exponencialmente. A crescente disponibilidade e produção de imagens nos leva a necessidade de discussão sobre elas, assim como compreender seus sentidos e implicações.

As manifestações de opiniões dos jovens, seja através de vídeos divertidos ou até mesmo com vídeos com um tom denunciativo e ou provocativo, podem ser encontrados em buscas rápidas pelos sites de compartilhamento de vídeos como youtube, ou pelos apps como o *vine* e o *instagram*.

Os jovens, nossos sujeitos em estudo, fazem parte de uma geração que nasceu na era digital, com as convergências das mídias (Jenkins, 2009), com as tecnologias digitais e com toda essa profusão de informação a apenas um clique do seu dispositivo móvel ou até mesmo do computador.

No entanto, a inclusão digital perpassa também não só pelo acesso as tecnologias digitais, mas também por uma reflexão e criticidade daquilo que se vê, “consome” e produz de informação.

Os incentivos governamentais para ampliação do acesso a Internet, como a banda larga, para o maior número de pessoas têm contribuído para potencializar o acesso das camadas economicamente “desfavorecidas”, conseqüentemente contribuindo para a entrada do celular não só na escola, mas no cotidiano da população em geral.

Com o acesso fácil à internet, assim como aos aparelhos com dispositivos móveis os jovens de periferia, os nossos sujeitos em estudo, têm feito uso cada vez mais desses recursos, acessando a rede mundial dos computadores para postar suas produções.

Assim, vemos que os jovens estão tendo acesso e produzindo com esses recursos. No entanto, o que se percebe é um descompasso entre a escola e a realidade digital dos jovens, no sentido do uso desse recurso e das novas tecnologias digitais. As novas tecnologias estão em sala de aula, no

entanto o que se vê são práticas antigas, numa perspectiva tradicional, mas com uma roupagem diferente. Kensky (2012) nos alerta sobre a inserção das novas tecnologias em sala de aula.

Para que as TICs possam trazer alterações nos processos educativos, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (p.46).

Enquanto os professores colocam filmes e vídeos, em VHS ou DVD, para que os jovens assistam em sala de aula e discutam a partir dele, - o que é bem positivo, pois, dependendo da forma como se trabalhe esse recurso pode-se aguçar a criatividade e despertar para a criticidade e veremos mais adiante esta discussão -, por outro lado, também pode não instigar, não promover uma ação nos jovens, para que eles mesmos produzam os vídeos, abordando temas que foram trabalhados em sala em interface com outras disciplinas e conseqüentemente sejam utilizados em sala de aula, ou até mesmo exibidos para a comunidade escolar; legitimando desta forma, a produção dos jovens e aproximando-os do ambiente escolar.

Dessa forma, poderia ser que os jovens pudessem vir a perceber alguma integração da escola com a realidade que hoje se apresenta para eles, de relação íntima com a tecnologia. Sendo assim, ocorreria uma grande possibilidade das tecnologias serem incorporadas pedagogicamente na escola, como postula Kensky (2012).

Será que o papel da escola vai muito além de oportunizar a produção de vídeos, ou até mesmo como afirma Kensky (2012, p.64) “ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes”? Para a autora, é mais que isso, a escola precisa:

assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de

informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas (p. 64).

O uso do vídeo em sala de aula com os dispositivos móveis, seja como instrumento para ensino ou como produção, tem cada vez mais conquistado espaço no âmbito educacional. Com a diversidade de modelos de aplicativos móveis e de programas, as gravações de imagens têm sido uma ação corriqueira no cotidiano dos jovens, independente da classe econômica e social. Brincar com as imagens, se ver nelas. A infinidade de possibilidades tem contribuído para as diversidades de produções juvenis.

Projetos audiovisuais têm partido de iniciativas de ONGs com apoio governamental e empresas privadas. É o caso do Projeto Oi Kabum, financiado pela Oi Futuro desenvolvido em parceria com as instituições do terceiro setor, uma delas executora em Recife. A Fundação Casa Grande, localizada em Nova Olinda, no Ceará é outro exemplo do uso do vídeo como ferramenta de comunicação e divulgação das produções dos jovens. O Projeto Educando o Olhar é uma iniciativa de formação em audiovisual, realizado em escolas públicas de Fortaleza, desde 2010.

No âmbito das pesquisas acadêmicas, citamos a pesquisa de Araújo (2008) que investigou a produção de vídeos por crianças e jovens e suas formas de apropriação, dos alunos da rede pública de ensino, do Rio de Janeiro e os estudos de Soares (2006) e Orofino (2005).

As produções audiovisuais nas escolas têm, no uso do vídeo em sala de aula, alguns princípios que os norteia metodologicamente. Moran (2011) cita quatro deles:

1. Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo audiovisual para dentro da escola.

2. Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela, as atividades solicitadas, as dinâmicas propostas, o processo de avaliação. A previsibilidade do que o docente vai fazer pode tornar-se um obstáculo intransponível. A repetição pode tornar-se insuportável, a não ser que a qualidade do professor compense o esquema padronizado de ensinar...
3. Planejar e improvisar, prever e ajustar-se às circunstâncias, ao novo, a cada aluno, quando necessário;
4. Valorizar a presença no que ela tem de melhor e a comunicação virtual no que ela nos favorece. Equilibrar a presença e a distância, a comunicação “olho no olho” e a temática (p. 31-32).

Mas não é só à escola que cabe essa função, bem como desenvolver atividades desta natureza. Iniciativas acadêmicas, por meio dos seus projetos de extensão têm fortalecido a relação entre escola e aluno e contribuído para uma aprendizagem mais significativa para os alunos quanto ao uso das novas tecnologias digitais.

Alguns exemplos têm dado conta de como essa prática tem sido significativa na relação do aluno com o aprendizado e com a escola. Além do Proi-Digital outras experiências têm sido bem sucedidas, no que diz respeito a projetos de extensão. O “Vídeo Entre-Linhas: formação de jovens realizadores no interior do Frederico Westphale e região” é um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria/Campus Frederico Westphale, realizado pelos alunos do curso de jornalismo, financiado pelo Ministério da Educação, com o apoio do governo local e de ONGs. O objetivo do projeto é instrumentalizar os jovens também para a produção audiovisual.

Em relação ao que esse recurso pode proporcionar de habilidades, Moran (2011) afirma que:

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica (p.39).

A discussão sobre a relevância dos estudos da cultura visual na educação sob a perspectiva da relação com as “tecnologias da aprendizagem e comunicação” é feita por Hernández (2011) ao afirmar que:

A cultura visual, quando se refere à educação, pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. Por isso, não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver (...) (p. 34).

O que nos leva a destacar a necessidade de compreender o contexto social e o econômico dos jovens produtores dos vídeos pois cada um irá recorrer aos seus conhecimentos prévios, seus hábitos e valores para dar sentido ao que é visto e ao que será produzido. Em tempos de Internet e dispositivos móveis há uma facilidade antes não vivenciada para criar, produzir e reproduzir as imagens em movimento.

Para se entender a visualidade é preciso investigar tanto a percepção quanto a recepção de imagens, quanto as condições culturais, sociais e econômicas que envolvem os produtores e os usuários da cultura visual. (FISCHMAN, 2008, p. 115)

As cenas são corriqueiras de praticamente tudo o que é visto rapidamente é registrado e enviado numa velocidade ímpar para as redes sociais online. O que se quer discutir e considera-se relevante, é que os jovens desenvolvam uma atitude crítica frente a uma infinidade de imagens que passeiam por nós, ou seja, a discussão sobre a educação da cultura visual entra na ordem do dia. Como afirma Hernández (2011):

(...) o que pretendemos (no que me empenho) é construir maneiras de aprender que contribuam para criar uma nova narrativa para a Escola (desde a primeira infância até a universidade), na qual: (a) propiciem-se situações e experiências nas quais se possa aprender a estabelecer vínculos entre imagens, objetos, artefatos relacionados com as experiências culturais do olhar e colocá-los em relação com

seus contextos de produção, distribuição e recepção, além de com as experiências dos sujeitos(...) (p. 44).

O que reitera a relevância do debate e a inserção tanto da escola, como da universidade como proponentes de práticas educativas de cultura visual e de criticidade.

3.4 Educação do olhar: a leitura da imagem

Somos imagéticos. “A cultura contemporânea é, em muitos aspectos, uma cultura da imagem” (MÉDOLA et al, 2007, p. 13). O que nos salta aos olhos de pronto é a imagem. Se vamos comer, primeiro comemos com os olhos, para depois saborear a comida. Se o professor escreve na lousa qual é a primeira reação do estudante? Pegar o celular e tirar uma foto do que está escrito na lousa! Hoje, com os aparelhos móveis, registrar uma cena, através da imagem é cada vez mais fácil e corriqueira. Mas, será que podemos inferir que somos imagéticos? Parece-nos que sim. Se formos gravar uma cena, imprimimos nela o nosso olhar, a nossa perspectiva.

Como afirma Costa (2005)

(...) olhar é nossa primeira forma de intervenção na realidade, é fazer um recorte na realidade, é selecionar e transformar um objeto em foco de atenção. O mundo que nos cerca é caótico e diante dele o olhar exerce uma função organizadora, estruturadora e hierarquizadora. Se o exercício for coletivo e houver a possibilidade de troca de informações, os alunos se darão conta também da parcialidade do nosso olhar. Dependendo de nosso gesto, de nossa posição no espaço, de nossa familiaridade com o objeto observado, estaremos vendo o mundo de maneira completamente diferente das pessoas que nos cercam. (p.40).

Ler as imagens, compreender o que ela quer nos transmitir. A primeira vista, ou melhor, ao primeiro olhar parece-nos algo simples de ser feito, de ser observado. Diríamos que sim, basta pegarmos, como exemplo, uma determinada imagem universalmente conhecida, conforme Costa (2005, p.33) cita, a Última Ceia, de Leonardo da Vinci. Observando a tela, é possível afirmar

que todos entenderiam a mensagem refletida naquelas pinceladas do artista. Claro que outros poderiam analisar mais profundamente em virtude de seus conhecimentos sobre a temática da tela, ou até mesmo técnicos, sobre a época da pintura e a representatividade para a época. Mas, o fato é que a leitura da imagem essa pode ser feita e compreendida espontaneamente. Como afirma o autor, “se apresenta de forma tão espontânea que nem mesmo nos damos conta de estarmos desenvolvendo uma importante atividade cognitiva” (p.34).

Se as imagens são fáceis de serem compreendidas e analisadas; por que elas não estão presentes nas atividades pedagógicas, ou consideradas como uma manifestação de conhecimento? Ou não são consideradas manifestações. Reproduzo o questionamento feito por Costa (2005), o qual compactuamos da mesma preocupação:

(...) por que a educação formal procura excluir a linguagem visual das atividades pedagógicas tão logo a criança se mostre medianamente alfabetizada? Por que a imagem se torna um elemento secundário na educação à medida que o aluno se alfabetiza? (p. 34).

Mas, questiona-se também o porquê da sua importância nas atividades pedagógicas. Em que elas iriam acrescentar para o conhecimento do indivíduo.

Tal indagação nos leva a pensar na contribuição que a Pedagogia da imagem (COSTA, 2005) traria para a educação, conseqüentemente para a aprendizagem e para a formação do cidadão.

Para a autora (2005, p. 37) corresponderia a três processos cognitivos distintos: órgãos da visão, visual mental e linguísticos, os quais são percorridos como: “imagem/visão, imagem/pensamento e a imagem/texto”.

Vivendo num mundo, cada vez mais imagético a educação do olhar e a leitura de imagens se fazem necessárias e presentes no espaço escolar, assim como no cotidiano.

Dondis (1997. p. 05) defende o alfabetismo visual, no desenvolvimento de uma metodologia que favoreça a formação de “indivíduos visualmente alfabetizados”.

Contexto e imagem - isso reitera a relação da imagem com o contexto, como eles estão relacionados e são fundamentais para a análise e compreensão das mensagens dos vídeos dos jovens.

(...) Vários analistas mostram que o contexto no qual uma imagem é encontrada (o que eu chamaria de parte de sua narrativa externa) não é apenas algo a ser levado em conta posteriormente: o “significado” da imagem e o “significado do contexto são mutuamente constitutivos. (BANKS, 2009. p. 60).

3.5 Proi-Digital: um exemplo de leitura crítica das mídias

O Programa de Extensão Proi-Digital: Espaço de criação e compartilhamento para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru financiado pelo MEC/SESU, em execução desde 2010, é um projeto realizado sob a coordenação dos professores doutores Maria Auxiliadora Soares Padilha e Sérgio Paulino Abranches, com a participação de graduandos e mestrandos das áreas de Pedagogia, Artes Plásticas, Rádio e TV, Design, Comunicação e Expressão Gráfica.

O referido programa realiza oficinas de Vídeo digital, Blog/Twitter, Animação e *Podcast* com jovens das escolas públicas municipais da cidade do Recife. A maioria dessas oficinas é realizada na própria escola, muitas vezes, no laboratório de informática da mesma.

As oficinas ofertadas têm como eixo central das suas discussões o letramento e inclusão digital, permeadas por conceitos como “autoria, ética, participação e compartilhamento” (PADILHA; ABRANCHES, 2013, p. 88). O conhecimento das técnicas das mídias sejam elas sonora, audiovisual e textual e das linguagens e particularidades de cada uma delas, contribuem para um entendimento de funcionamento e lógica das mídias, favorecendo uma leitura crítica das informações e conseqüente letramento digital. Como afirma Padilha e Abranches (2013):

A perspectiva do letramento digital é então tomada como instituinte, pois supera a simples alocação ou mesmo apropriação tecnológica, para se constituir como dado fundamental de uma cidadania ativa e crítica na atualidade. Portanto, subjacente a essa perspectiva está a concepção de que todos devem ter pleno acesso à informação e, assim, produzir o seu modo próprio de ser e de agir no mundo (p. 90).

O letramento digital perpassa pela compreensão e discernimento do que se pesquisa, bem como do que se produz e compartilha, com criticidade e reflexão. A proposta das oficinas de vídeo tem como princípios norteadores, o estímulo ao pensamento crítico, a partir das discussões e reflexões sobre inclusão digital e sua relação com o seu meio social; aprendizagem e construção colaborativa dos materiais e a socialização do que foi produzido como um meio de mobilizar outros jovens e a sociedade sobre a necessidade efetiva da inclusão digital. Outro aspecto extremamente relevante nestas oficinas é a contribuição na formação de jovens multiplicadores de conhecimentos para outros jovens.

Sob este viés, são ofertadas oficinas de vídeo, animação, twitter e podcast/radioweb, em que são “discutidas as questões sobre a leitura crítica além da produção e do compartilhamento como condições para a inclusão digital” (PADILHA; ABRANCHES, 2013, p. 89).

É dentro desta perspectiva que as oficinas de vídeo do Proi-Digital trabalham, buscando também proporcionar aos jovens um olhar crítico, reflexivo, criativo e autônomo nas suas produções digitais, contribuindo para a inclusão digital do jovem num mundo cada vez mais tecnológico.

As produções do Proi-Digital têm sido alvo de interesse e estudos. Como exemplo, citamos as dissertações sobre vídeo de Andrade (2013) e Nogueira (2014), além da pesquisa sobre blog de Matias (2014).

Deter-nos-emos nas produções audiovisuais dos jovens, as quais são objetos da nossa pesquisa, pois desejamos investigar sobre as mensagens produzidas a partir dos vídeos produzidos nesse Programa de Extensão. Como foi dito anteriormente, as oficinas são realizadas com jovens de escolas da

rede pública de ensino, da cidade do Recife, em geral com carga horária de 8 horas, divididas em dois turnos¹⁰.

Ao longo desses quatro anos de oficinas de vídeo do Proi-Digital duas metodologias sobressaíram-se como norteadora das atividades desenvolvidas com os jovens. A primeira seguiu uma linearidade usual na construção dos vídeos. No primeiro momento, os jovens entram em contato com os conceitos e as discussões que permeiam a produção de um vídeo, assim como a parte técnica para a elaboração do mesmo, para em seguida aplicar, na prática, o que foi dialogado em sala. Neste outro momento, os jovens produzem um roteiro, gravam e editam seus vídeos, para em seguida exibir para a turma e debaterem. A outra metodologia adotada faz exatamente o caminho inverso. Primeiro, a turma é convidada a experimentar, brincar com o celular ou a câmera digital. Os jovens gravam situações do dia a dia ou previamente organizadas por eles mesmos, para depois montar a sua história, seu vídeo. Em ambos os processos adotados o incentivo à construção de suas próprias histórias e ou comunicações sempre estiveram presentes, assim como o que postula o objetivo do Programa. As imagens gravadas acontecem sob a perspectiva de quem as filma, sob a sensibilidade do seu olhar, através do seu viés das experiências, contextos e vivências.

¹⁰ É possível que as oficinas aconteçam com cargas-horárias diferentes, para mais ou para menos, em virtude das condições e necessidades da escola ou do espaço onde acontecem.

4 CENA METODOLÓGICA



CENA METODOLÓGICA

4.1 Um olhar sobre a cena metodológica

Considerando o objetivo de analisar as produções, em vídeo, dos jovens participantes de oficinas do Programa de Extensão da UFPE, Proi-Digital, no que se refere às mensagens que eles comunicam nessas produções e suas expressões de reflexão e crítica, o desenvolvimento deste estudo está fundamentado numa abordagem qualitativa, que ajude a compreender este processo de construção das mensagens dos jovens. A escolha por esta abordagem está ancorada no que postula Minayo (2001) ao afirmar que:

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 3).

A assertiva confirma a intenção da pesquisa em investigar e analisar os produtos audiovisuais já produzidos pelos jovens. Em nossas análises não vamos nos deter na gramática fílmica, mas a utilizaremos para nos auxiliar a compreender o significado do que eles produziram.

De acordo com Gil (2002), a classificação da pesquisa está baseada nos objetivos e “é possível classificar em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas” (p.42). Consideramos que este é um estudo descritivo, visto que tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. No caso da pesquisa em tela, a descrição dos tipos das mensagens elaboradas pelos alunos participantes de oficinas do Programa de Extensão da UFPE, Proi-Digital.

Observando o que se pretendeu estudar, optou-se por este tipo de pesquisa descritiva por acreditar que a mesma atende ao objetivo do estudo, pois oportunizou a pesquisadora investigar, esclarecer e descrever se os tipos de mensagens que os jovens produziram nas oficinas de vídeos digitais do Proi-Digital tinham um cunho crítico e ou reflexivo.

Esta pesquisa tomou por base os problemas de investigação, aqui apresentados como: o que comunicam esses jovens? Que mensagens são essas? Eles conseguem expressar mensagens críticas em suas produções? Para responder essas questões, inicialmente, foi feito um levantamento do quantitativo das produções audiovisuais já realizadas, nas oficinas de vídeo¹¹, no período entre 2011 e 2013, com o intuito de estabelecer o universo a ser investigado, na qual foi contemplada dois procedimentos distintos de metodologias para a realização das oficinas.

Como foi dito anteriormente, as oficinas foram realizadas a partir de duas metodologias diferentes, por isso, nesta seleção, também foram consideradas as metodologias aplicadas nas oficinas de vídeos digitais realizados pelo Proi-Digital, com o objetivo de evidenciar as duas metodologias abordadas, - se o vídeo construído com o roteiro inicialmente estabelecido ou a metodologia invertida -, para perceber se ambas, ou umas das duas ofereceram elementos que contribuíram na elaboração de mensagens audiovisuais de cunho reflexivo e crítico, na produção dos jovens. É salutar deixar claro, que o objetivo não foi comparar e ou analisar as metodologias, até porque ambas já foram amplamente discutidas em dissertações anteriores (ANDRADE, 2013; NOGUEIRA, 2014), mas investigar e ratificar que, independente do procedimento adotado, a linguagem audiovisual do jovem carrega suas impressões e reflexões sobre o mundo e do seu cotidiano e, contribuindo assim para a formação crítica e cidadã dos mesmos.

É possível que a mudança de metodologia adotada no processo de elaboração do vídeo, tenha favorecido, ou não, uma maior manifestação das ideias, de posicionamento dos jovens. Acredita-se que na construção do roteiro prévio, há uma intencionalidade em evidenciar determinadas situações e imagens em detrimento de outras; ao contrário do procedimento da inversão que se grava as cenas aleatoriamente para depois dar uma sequência lógica a elas. Mas, independente do roteiro, se o mesmo já estiver elaborado na cabeça

¹¹ O Programa de Extensão do Proi-Digital oferece diversas oficinas que abordam outras linguagens comunicativas, mas para esse estudo focaremos naquelas que utilizam o vídeo como expressão dos jovens. A escolha dessa linguagem está pautada numa motivação pessoal, por já ter trabalhado com produção de vídeos.

do autor e ele apenas se preocupar em capturar as imagens, naquele momento, para depois editá-las e colocar na ordem pós-estabelecida, mesmo invertida ele não estaria exprimindo suas opiniões?

4.2 Contexto da pesquisa

O campo empírico desta pesquisa são as produções audiovisuais digitais realizadas pelos jovens participantes das oficinas de vídeo, do programa de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitulado Proi-Digital: um espaço de criação para inclusão digital de jovens da periferia de Recife e Região Metropolitana, coordenado por dois professores do Centro de Educação e aprovado pelo Edital MEC/SESU de 2010 a 2013.

O referido programa tem como objetivo, de acordo com seus idealizadores Padilha e Abranches (2013, p. 85-86), promover “a leitura, a interpretação, a produção e o compartilhamento de conteúdos digitais, de forma a que sujeitos de comunidades de periferia se tornem atores e produtores desses conteúdos (...)”.

Os atores e produtores, os quais o Proi-Digital se referem, estão nas escolas da rede pública de ensino, ou seja, são jovens que participam das oficinas de vídeo, através da oferta destas. Esse convite à participação é feito através dos contatos realizados, na maioria das vezes, pelos coordenadores do Proi-Digital com a direção das escolas. E a perspectiva é exatamente esta, de contribuição para a reflexão crítica e, assim, uma possível transformação social e pessoal, que os idealizadores estimam. Neste sentido, são realizadas oficinas de Vídeo (objeto de estudo desta pesquisa), Blog, Twitter e Animação.

As oficinas são ministradas por bolsistas do Programa e por voluntários, alunos de graduação dos cursos de Pedagogia, Licenciatura em História, Letras, Artes Plásticas, Rádio e TV, Comunicação, Design e Expressão Gráfica, com carga horária de 8h, dividida em dois momentos, com 4 horas cada.

A oficina de vídeo, objeto deste estudo, segue uma metodologia desenvolvida pelo programa Proi-Digital, discutida em conjunto com todos os

membros do programa, e é constituída de momentos de diálogos acerca da produção audiovisual, com o objetivo de construir coletivamente o entendimento sobre a mesma, apresentação de aspectos técnicos sobre a concepção do vídeo e a edição e por fim, a concretude da oficina que se trata da parte prática: gravar, editar e compartilhar o que foi produzido. Como afirma Padilha e Abranches (2013, p. 90), “além do acesso a conteúdos, práticas e máquinas, os jovens precisam saber interpretar, criar e compartilhar suas próprias mensagens, de forma que possam contribuir para uma postura mais crítica, ativa e construtiva para o seu próprio bem e de sua coletividade”.

A perspectiva da criticidade permeia toda a concepção do Programa, através das oficinas ofertadas aos jovens e da compreensão de uso das ferramentas tecnológicas e replicação da mesma, através das suas produções audiovisuais.

4.3 Perfil dos oficinairos

Considerando que cada indivíduo carrega consigo suas experiências e vivências e, junto à formação acadêmica essas influenciam no modo de ser e agir de cada um, entendemos que apresentar o perfil de cada oficinairo é relevante para compreender a influência que eles exerceram no processo de mediação nas oficinas, assim como na contribuição da formação cidadão dos jovens e na produção audiovisual dos mesmos.

Identificaremos ao longo da discussão com as letras OM, de Oficinairo Mediador, o qual será seguido por um número, com vistas a fazer a distinção entre ambos.

O OM1 é do sexo masculino, graduado em Rádio e TV, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Educação Matemática e Tecnológica, pela mesma instituição. Com experiências profissionais iniciou na Universidade Rural de Pernambuco (URPE), na Unidade Acadêmica da Educação a Distância, trabalhando com roteiro para materiais didáticos diversos, como animação, vídeo, áudio, HQ. De lá, migrou para o Centro Tecnológico da Cultura Digital (CTCD), onde trabalhou com roteiro de

programa radiofônico, mas atuou também em outras áreas, como produção de vídeo, tanto na formação quanto na produção e criação de vídeos institucionais.

O OM2 é do sexo feminino, graduação em webdesigner pela Faculdade Marista, tem três especializações em: Gestão educacional, Design instrucional e Mídias e educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestrado em Educação Matemática e Tecnológica pela mesma instituição de ensino. No âmbito profissional tem experiência em Educação a Distância pela Caixa Econômica Federal, professora da Prefeitura municipal do Recife, atuou em projetos no Renafor/MEC¹², na Coordenação de Educação a Distância na UFPE/(Conecte)¹³, professora de faculdades particulares na área de tecnologia e metodologia, e atualmente é consultora educacional de uma grande empresa de tecnologia na região.

Feitas as devidas apresentações, entendemos que traçar o perfil dos oficinairos é imprescindível para nos ajudar a compreendermos o contexto da produção das oficinas e da equipe envolvida, assim como conhecer um pouco sobre os alunos que participaram das oficinas de vídeo do Proi-Digital e por consequente, as suas produções. Portanto, com vocês os jovens produtores de vídeos.

4.4 Jovens produtores de vídeos

Muito já foi comentado sobre os jovens participantes das oficinas de vídeo do Proi-Digital, no entanto, até o momento, não tínhamos detalhado seu perfil. Quem são esses produtores de vídeos, os quais em toda a nossa discussão discutiremos e que queremos saber sobre suas mensagens e expressões que eles comunicam nas suas produções audiovisuais?

¹² Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica(RENAFOR) foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores.

¹³ Trata-se de um setor de Inovação Educacional da UFPE que tem como proposta desenvolver e propor tecnologias, metodologias de ensino e produtos multimidiáticos para a inovação com qualidade na Educação Superior.

Como eles foram sujeitos de duas pesquisas anteriores (ANDRADRE, 2013 e NOGUEIRA, 2014) são a partir desses autores que referenciamos a nossa descrição, uma vez que não dispomos dos contatos deles.

Os produtores de vídeo são jovens com “estilos próprios e idades variando entre 14 e 17 anos”, estudantes de escolas da rede pública municipal de ensino, dos 1º e 2º ano, residentes em bairros de periferia da cidade do Recife e próximos da escola.

A expressão “estilos próprios” nos alerta para nos debruçarmos para entender um pouco a respeito de sua identidade e da cultura dos jovens. Nogueira (2014) nos esclarece detalhando sobre seus modos de vestir, de agir, os apetrechos que ostentam e da relação inseparável dos seus dispositivos móveis.

Tais expressividades não deixam de ser meio de ser, uma “forma de comunicação, expressa nos comportamentos e nas atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade” (CAROLINA & DAYRELL, 2006, p. 287).

Independente de sua condição social e econômica os jovens buscam uma participação social na sociedade, através de suas produções artísticas e assim, ultrapassar o discurso preconceituoso de “ser de periferia” (ANDRADE, 2013, p.82). Como atesta Carolina e Dayrell (2006),

Ao contrário da imagem socialmente criada a respeito dos jovens pobres, quase sempre associada à violência e à marginalidade, eles se colocam como produtores culturais. Em torno dessa produção, estabelecem trocas, experimentam, divertem-se, produzem, sonham em sobreviver das atividades culturais, enfim, vive um determinado momento de ser jovem (p. 288).

Portanto, são essas produções audiovisuais desses jovens acima contextualizados que tentaremos analisar, compreender suas mensagens, assim como seus sentidos, sua visão de mundo e seus anseios. Jovens que muitas vezes usam das suas produções artísticas para vencerem a invisibilidade da periferia e reivindicarem seus direitos de cidadania.

4.5 Instrumentos de coleta e análise dos dados

Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com os oficinairos do Proi-Digital, o planejamento das oficinas de vídeo e os vídeos produzidos pelos jovens participantes das oficinas. Os dois primeiros instrumentos serão analisados seguindo os critérios da análise textual discursiva, já os vídeos serão submetidos a dois processos, a análise fílmica e a textual discursiva.

De acordo com Lakatos (2007, p. 198), o objetivo principal da entrevista é obter informação do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. No nosso caso, precisamos compreender e aprofundar o processo de realização das oficinas, em que contexto elas foram realizadas, assim como foram concebidas, em que circunstâncias a mediação ocorreu, como ela pode ter contribuído para uma produção mais crítica por parte dos jovens e também como foi a participação desses jovens nas oficinas.

A fundamentação de tais questionamentos está ancorada no que afirma Gil (2008, p. 109) a respeito da entrevista ser “bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

No que diz respeito aos vídeos, inicialmente deu-se a decupagem¹⁴ das imagens gravadas, ou seja, anotações de todos os áudios e imagens. Em seguida, as mensagens apresentadas pelos jovens nas produções de vídeo foram analisadas considerando os critérios estabelecidos a partir da análise fílmica.

A seguir detalharemos os nossos três instrumentos de coleta de dados, a saber:

¹⁴ Trata-se de descrever as cenas brutas, com indicações técnicas dos planos, ângulos, falas com a marcação do tempo exibido no equipamento, anotados do papel com o objetivo de facilitar o processo de edição (finalização do vídeo).

a) Entrevistas

Realizamos entrevistas com doisicineiros e principais mentores dos planejamentos analisados em que, analisamos as falas tendo como norte tanto a questão da mediação quanto dos conteúdos e, o mesmo procedimento repetimos para o planejamento.

No quadro (6) abaixo, é possível identificar a categoria e as sub-categorias encontradas e as quais respondem ao nosso terceiro objetivo de pesquisa que se destina a “compreender como a mediação pedagógica, dosicineiros, contribuiu na produção audiovisual dos jovens com cunho crítico e reflexivo”.

Quadro 6 – Categoria e sub-categorias identificadas na pesquisa

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
Mediação	Questionamentos; Debate; Conhecimento prévio dos alunos e dosicineiros; Colaboração.

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Portanto, com vistas aos instrumentos acima levantados, adotamos como procedimento para análise do material coletado tanto da entrevista quanto do planejamento, a análise textual discursiva.

A escolha para o tratamento dos dados pela análise textual discursiva também se fez presente neste contexto para pôr luz em nossos objetivos de pesquisa, pois queremos entender como a mediação ajuda aos alunos a refletirem e a criticarem em suas produções audiovisuais. A definição de análise textual discursiva para Moraes e Galiuzzi (2011) consiste em:

(...) um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpreta-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (p. 114).

Para os autores (2011, p. 11-12), o processo de análise é constituído em quatro focos: a) *desmontagem dos textos*, com sua desconstrução e unitarização, fazendo uma leitura e dando significado aos novos conjuntos de textos; b) *estabelecimento das relações* – momento da categorização, agregar as unidades semelhantes para nomear e definir as categorias; c) *captando o novo emergente* – trata-se de uma nova compreensão, a partir dos dois processos anteriores, para a construção do metatexto e d) *um processo auto-organizado* – entendido como um ciclo de análise que se abre para o novo, num processo auto-organizado.

O nosso procedimento consistiu em reunir o “corpus” da pesquisa, neste caso, as entrevistas e o planejamento. Após várias leituras, desmontamos os textos buscando as unidades de sentido, tendo como norte o objetivo da pesquisa, para darmos sentido aos novos textos que surgiam à nossa frente. Em seguida, fomos agrupando, reunindo os elementos semelhantes, aquilo que se repetia, fazia sentido para definirmos as categorias. Encontradas as categorias, no caso “a posteriori”, uma nova compreensão, a partir da interpretação surgiu para culminar na produção de um novo texto.

b) Planejamentos

Em relação aos planejamentos das oficinas utilizamos os dois planejamentos realizados para cada tipo de metodologia (a metodologia usual, com roteiro prévio, e a metodologia invertida).

No que diz respeito ao planejamento, a análise e a discussão dos dados estão divididas em duas variáveis. A primeira diz respeito a mediação dos oficinairos frente a conseqüente reflexão e criticidade dos jovens e a segunda relacionada aos conteúdos mobilizados pelos oficinairos no planejamento da oficina no favorecimento a reflexão e a crítica. Portanto, temos como viés de observação, tanto para o planejamento quanto para a entrevista, as seguintes lentes:

1 - Como a mediação ajuda os alunos a refletirem e a criticarem;

2 - Que conteúdos foram mobilizados para a contribuição na construção da criticidade, ou seja, qual a intencionalidade ao planejar a oficina.

Essa análise tem como objetivo compreender como a mediação dos oficinairos, a partir de uma metodologia específica, pode contribuir para que os jovens possam expressar suas ideias e interesses em vídeos. E, também, que reflexão crítica essa mediação pode favorecer nos jovens que, de certa forma, possa refletir em suas mensagens nos vídeos. Esses dados serão ainda analisados a luz das entrevistas com os oficinairos para analisarmos através da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011) seguindo os critérios das unidades de sentido e registro.

Para compreender que conteúdos foram mobilizados para a contribuição na construção da criticidade, ou seja, qual a intencionalidade ao planejar a oficina, essa análise e discussão tomamos como base o planejamento da oficina, um material elaborado pelos oficinairos, o qual serve de orientação para a condução das atividades do Proi-Digital. No entanto, adiantamos que no documento referente ao planejamento, não fica evidente quais conteúdos foram abordados em sala de aula, cabendo-nos recorrer às entrevistas com os oficinairos para identificar que conteúdos foram utilizados, o que faremos mais adiante.

Em relação aos princípios norteadores da oficina, conforme Quadro (7) ressaltamos que não são frutos de nossa análise, apenas nos servem como bússola para compreender a essência do que rege as ações do Programa e consequentemente dos integrantes e das oficinas.

Quadro 7 – Princípios norteadores da oficina

- a) **Estímulo ao pensamento crítico**: os participantes e oficinairos devem se guiar na busca do pensamento crítico, analítico e interpretativo, para a formação de sua própria opinião;
- b) **Orientação não diretiva**: os participantes devem ter oportunidade de escolha de suas ideias e interpretações. Os oficinairos devem orientar para que não haja desvios dos objetivos da oficina;
- c) **Aprendizagem colaborativa**: os participantes e oficinairos são parceiros na construção dos materiais, não devendo haver uma posição vertical de poder entre os mesmos, evitando posições individualistas, egoístas e constrangedoras;
- d) **Relação com o meio social dos participantes**: as discussões devem partir sempre das relações com as experiências e meio social dos participantes, sem necessariamente, limitá-los a este contexto;
- d) **Ampliação da visão global e local dos participantes**: (texto não finalizado pelos autores).

Fonte: Proi-Digital

As análises foram realizadas à partir dessas categorias, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Categorias quanto ao Planejamento das Oficinas

CATEGORIAS
Problematizar/questionar
Mediação
Reflexão
Potencial comunicativo (a) dos alunos comunicarem algo através do vídeo e (b) do vídeo comunicar algo para eles.
O que se quer comunicar

Fonte: dados da pesquisa,2016.

Nos planejamentos os conteúdos foram analisados a partir de duas categorias: conteúdos intencionados e questões técnicas.

c) Vídeos

É importante registrar que desde a criação do Proi-Digital foram produzidos aproximadamente 18 vídeos (além de outros vários produtos nas oficinas de animação, podcast, blog, twitter, entre outras), os quais são frutos de diversas oficinas realizadas com jovens de escolas municipais e com licenciados de diversas áreas, assim como durante a semana de ciência e tecnologia, os quais foram socializados pelo Programa Proi-Digital, em sua página eletrônica.

Para esta pesquisa, no que diz respeito aos vídeos, os dados para essa coleta foram extraídos da análise dos vídeos produzidos pelos jovens nas oficinas, no período entre 2011 e 2013, que totalizam 07 vídeos. Nesse período, as oficinas realizadas tiveram como base duas metodologias anteriormente citadas, porém nos deteremos apenas na análise de 04 vídeos.

A escolha deste intervalo deu-se em virtude desse material apresentar duas metodologias distintas, conforme já foi explicado anteriormente, ambas com contextos de produções diferenciados, mediadores com áreas de atuação distintas, mas com um único propósito: incentivar o pensamento e a leitura crítica da mídia dos jovens para serem protagonistas e autônomos de suas produções. A intenção não foi confrontar os métodos de oficinas utilizadas, nem comprovar ou refutar, mas atestar que o incentivo ao pensamento crítico, assim como a leitura crítica das mídias pode contribuir para uma mudança do olhar dos jovens e conseqüentemente para a formação cidadã deles.

As oficinas do ano de 2014 não serão consideradas porque estiveram com suas ações direcionadas para a formação dos professores para o uso dos recursos digitais. Este momento completa um ciclo em que se têm professores e alunos autores de suas produções, num processo que busca enriquecer as atividades em sala de aula.

Em relação aos vídeos, adotamos como procedimento para análise dois processos; a primeira refere-se a análise fílmica (VANOYE e GOLIOT-LÉTÉ, 1994) , com ênfase na análise textual, tendo como procedimentos iniciais a decomposição, a interpretação, para em seguida ser decodificado e o segundo refere-se a análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011) visando identificar os tipos de mensagens e as reflexões e críticas dos adolescentes nos vídeos.

No que concerne em analisar um filme, no nosso caso um vídeo, significa "decompô-lo em seus elementos constitutivos" (VANOYE e GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 15), ou seja, dividi-lo em etapas, nesse caso em duas. A primeira consiste em decompor o texto, separar, desunir os elementos e "denominar materiais que não se percebem isoladamente a "olho nu", pois se é tomado pela totalidade". A segunda etapa requer compreender como eles se articulam, como foram associados "para surgir um significante" (p. 15). Esta fase trata-se de uma interpretação do analista. No entanto, Vanoye e Goliot-Lété (1994) alertam para os limites da interpretação por parte do analista,

(...) de fato respeitar um princípio fundamental de legitimação: partindo dos elementos da descrição lançados para fora do filme, devemos voltar ao filme quando da reconstrução, afim de evitar reconstruir outro filme. (...). Os limites da "criatividade analítica" são os do proprio objeto da análise (.p.15).

Conhecendo um pouco dos tipos de análise e o papel do analista nesse processo, iniciaremos as nossas análises sempre lembrando que não há uma total neutralidade nas análises, mas há uma conduta nossa de ética e respeito com a veracidade dos resultados que brotam, que emergem das análises.

5 CENA EM ANÁLISE



“ existe sempre sentido por trás do sentido”,

Por Christian Metz.

O que vale é gravar, se você quiser gravar um vídeo, você grava.
Com uma mensagem que chegue em algum lugar, você conquista alguma
pessoa.

Que você faça alguma mudança, através daquela mensagem. (OM2).

CENA EM ANÁLISE

5.1 As mensagens em cena

O ponto de partida das análises parte da apreciação e contemplação, para na sequência compreender o seu contexto de produção e seus autores envolvidos, para prosseguir com o processo de “desunir”, “separar” e em seguida estabelecer elos para sua compreensão. “Analisar um filme é também situá-lo num contexto, numa história”. (VANOYE e GOLLOT-LÉTÉ, 1994, p. 23)

Assim como situar no contexto, sua consequência é entender as mensagens por trás daquelas imagens, das músicas selecionadas, os sons produzidos para que o vídeo ganhe sentido e significado, ou seja, a mensagem está presente das mais diversas formas em um vídeo.

Portanto, para identificar os tipos de mensagens produzidas por jovens nos vídeos analisados, a qual é fruto da nossa pesquisa, inicialmente vamos adentrar nas análises dos planejamentos e das entrevistas, uma forma de compreender um pouco esse contexto, já que não estivemos *in loco*, participando das produções e assim, responder ao nosso terceiro objetivo de pesquisa que diz respeito a compreender como a mediação pedagógica, dosicineiros, contribuiu na produção audiovisual dos jovens. Em seguida, é chegada a hora de ouvir os jovens, o que eles têm a nos dizer, qual a sua mensagem através dos vídeos analisados, respondendo assim, ao nosso primeiro objetivo da pesquisa.

5.2 Foco nas análises das entrevistas

Para nos aprofundarmos nas discussões seguem abaixo as análises, fruto das entrevistas com osicineiros, as quais dizem respeito à mediação e aos conteúdos mobilizados para trabalhar e, em seguida, as que se referem ao planejamento das oficinas e aos conteúdos intencionados para as discussões em sala de aula.

5.2. 1 Mediação

A mediação é o grande guarda-chuva das categorias, diríamos que é a vedete desse espetáculo da reflexão e da criticidade. Nossa assertiva está ancorada na observação das nossas análises. Como sub-categorias encontradas, que nos ajudam nessa discussão e respondem aos nossos questionamentos da pesquisa estão: a) questionamento; b) debate; c) conhecimento prévio dos alunos e dosicineiros e d) colaboração, as quais se complementam e uma não acontecem sem a outra, como podemos constatar adiante.

a) Questionamentos

O desenho dessa mediação dos oficineiros do Proi-Digital contemplou uma arquitetura em que privilegia o questionamento, em que os alunos eram levados a se questionarem e a questionarem os demais colegas e oficineiros, assim como a refletirem e a se posicionarem frente aos temas postos na berlinda e aos vídeos exibidos. Esses dados estão em consonância com Demo (1997) quando afirma que “Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente”, (p. 12). O questionar é um momento de colocar em xeque suas certezas, sair da zona de conforto da conformidade, abalar as certezas para buscar um solo fértil para as mudanças que culminem no desabrochar de novas descobertas e na reconstrução de um novo pensar que favoreça na formação do sujeito mais autônomo e com espírito investigativo. Resgatando a definição de Demo (1997) por questionamento:

compreende-se a referência à formação o sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico. Não significa apenas criticar, mas com base na crítica, intervir alternativamente (p. 10).

Nesse processo, as curvas arquitetônicas ganhavam contornos no estímulo à criatividade, em que eram incentivados a criar livremente, “sem amarras, sem pensar em uma resposta certa, sem pensar que sua resposta está errada” (OM1). O que podemos observar que vai de encontro ao que o

ensino formal, em sua grande maioria, preconiza. Na realidade, não há certo nem errado. O pensamento sistêmico, holístico contribui para o indivíduo pensar no todo, em detrimento das “respostas prontas e certas”, contribuindo para que construa seu conhecimento, elabore suas questões e pensamentos.

Portanto, a retroalimentação é anunciada como um fator forte na mediação:

Neste contexto, além de se tornar um profissional competente, precisa tornar-se cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade. (BEHRENS, 2011. p.71)

No processo da mediação dos oficinairos, um dos elementos que mais se sobressaem em suas falas é o questionamento. É por intermédio dele que temos nossas dúvidas e incertezas refutadas ou não, que paramos para refletir e buscar alternativas para a solução da questão posta como pontua Garrison (1992) em sua teoria do pensamento crítico, em que foca na “resolução de problemas”.

Por outro lado, observamos que os oficinairos possuem perspectivas diferentes, mas os olhares convergem para a criticidade. No entanto, cada um entende o processo de mediação de forma diferenciada. O processo de mediação do OM1 acontecia a partir do processo de estímulo à criatividade, em que os alunos eram instigados a criar livremente suas histórias, como podemos perceber no extrato de suas falas:

OM1

(...) a gente procurava estimular mais uma criatividade mais instintiva. A gente fazia o exercício de criação, em que ele precisava lidar muito mais com o improviso.

Com base no que postula Masetto (2011), Behrens (2011) e Thornburg (1997), a criatividade é um meio para a criticidade, pois você vai criando, estimulando as ideias, confrontando com outras.

Já para a OM2 a mediação consistia no parar para refletir, o que denominou de “retroalimentação”, os alunos eram questionados constantemente sobre o que estavam produzindo, o porquê das escolhas.

OM2

(...) tudo o que se era produzido era refletido, era discutido antes. Tanto antes da produção, como depois da produção. Tanto eles produzindo, como atividade em si.

Deixava ele fazer, mas trazia para a reflexão. Por que você fez isso, você achou legal isso, você não acha legal isso? Esses momentos de reflexão, de retroalimentação, era justamente essa parte da mediação da gente bem legal. (...).

Compreendemos que tanto o estímulo à criatividade quanto o parar para refletir são elementos que favorecem a reflexão e a criticidade e eles estão presentes no que caracteriza a mediação, conforme explicitou Masetto (2011).

Portanto, recuperando a nossa discussão no referencial teórico e ancoradas nos autores, reiteramos a necessidade de formação do professor para a leitura crítica da mídia, assim como para um professor mediador, pois são fatores relevantes para aprendizagens promotoras da reflexão e da criticidade. Neste sentido, trazemos o que define Masetto (2011, p. 168-170) no que diz respeito às características do professor mediador, as quais reproduzimos alguns trechos:

- 1.(...) assumindo que o aprendiz é centro desse processo e em função dele e de seu desenvolvimento é que precisará definir e planejar as ações.
2. Professor e aluno constituem-se como célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta (...).
3. Corresponsabilidade e parcerias são atitudes básicas incluindo o planejamento das atividades (...).
4. (...) É preciso criar um clima de mútuo respeito para com todos os participantes, dar ênfase em estratégias cooperativas de aprendizagem (...).
5. Domínio profundo de sua área de conhecimento, demonstrando competência atualizada quanto às informações e aos assuntos afetos a essa área (...).

6. Criatividade, como uma atitude alerta para buscar, com o aluno, soluções para situações novas e inesperadas, e ter presente que cada aluno é um aluno, diferente do outro.
7. Disponibilidade para o diálogo.(...)
8. Subjetividade e individualidade (...)
9. Comunicação e expressão em função da aprendizagem (...).
(p. 168-170).

Acrescentamos ainda, tomando por base Masetto (2011), que a mediação requer atitude, comportamento do professor, no nosso caso do oficinairo, uma postura que favoreça o diálogo e o debate.

- b) Debate - Contextualização da realidade, diálogo e estímulo à criatividade e a escolha dos temas.

Não há nada mais democrático que o debate, o respeito às divergências de opiniões. As entrevistas relatam que os alunos participantes das oficinas ao serem questionados pelas suas escolhas dos temas dos vídeos, assim como a abordagem a ser adotada na construção das narrativas audiovisuais, ou até mesmo em momentos de exibição dos vídeos eles passam a se questionar, ou seja, nas palavras do OM 1 “começam a colocar mais em xeque, a questionar mais as próprias certezas, sobre as verdades.” O que é salutar e esperado, não se fechar em suas certezas e verdades, mas ouvir o que o outro tem a contribuir, rever conceitos, reelaborar crenças.

É exatamente nas trocas que crescemos e amadurecemos, como o se questionar e questionar o colega. A mediação do oficinairo ao instigar, estimular o diálogo, questionar está exercendo sobre os jovens uma das características fundamentais para o desenvolvimento da criticidade: a reflexão. Exatamente como os jovens fizeram, colocando em dúvida suas certezas. São nos debates e nos diálogos que os alunos se expõem, expressam suas opiniões, verbalizam seus sentimentos, angústias, dúvidas e experiências. Foi nesse espaço de trocas que eles se sentiram a vontade para se colocarem sem medo de serem censurados. Isso foi possível graças ao ambiente de confiança estabelecido entre os oficinairos e o grupo de alunos, aliado à afetividade entre todos os envolvidos e na relação de respeito construída.

Tomando por base as entrevistas com osicineiros, momento de troca em que os alunos foram estimulados a usarem da criatividade para criar os vídeos. A definição de criatividade é para Behrens (2011, p. 76) um dos requisitos “indispensáveis ao novo profissional esperado para atuar na sociedade do conhecimento”. Mesmo as oficinas do Proi-Digital não tendo o caráter profissional, têm o viés educacional que privilegia a formação do cidadão para a autonomia, para a leitura, interpretação e produção de conteúdos digitais. Fatores esses também esperados que o indivíduo dispunha para atuar e se colocar nessa nova sociedade.

Os conteúdos digitais, tão vastamente encontrados na Internet, são motes de discussões entre os participantes das oficinas e servem de norte para as escolhas dos temas a serem abordados nas produções audiovisuais, conforme relatam os entrevistados. Um dos entrevistados afirma que “quando a informação vem sem mediação, então o que vem na cabeça deles é o que está mais atual, mais recente”. E complementa como eles fazem para que os jovens reflitam sobre o que trazem de informação para construir uma nova narrativa:

(...) E aí? O que a gente poderia escrever a parte disso? Uma coisa interessante. Aí surgiram os temas (OM2).

(...) acontecia de à partir do vídeo, que a gente exibia, isso virar uma temática, por exemplo numa oficina que ministrei teve essas de amiga virtual x amiga verdadeira, amiga falsa, que foi um dos vídeos que a gente exibiu. Isso virou debate na sala e a partir disso, elas queriam criar o próprio vídeo com essa temática, com as ideias dela. Uma releitura. (OM1).

Percebe-se que é no debate, por meio da mediação, que se oportuniza a discussão temática e a consequente escolha dos temas. Há um canal de diálogo entre osicineiros e os jovens participantes das oficinas. Esses achados são referendados por Freire (1997) e Behrens (2011) quando discutem sobre a importância do diálogo, nessa relação horizontal de igualdade e parceria entre eles para a produção do conhecimento.

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela

funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender*, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de crítica-mente também pensar ou começar a pensar do educando. (FREIRE, 1997, p.60).

Percebe-se nos extratos de fala dos entrevistados que não há uma imposição, mas um debate caloroso e produtivo sobre os temas a serem abordados nos vídeos. Essa liberdade de escolha e de criação são ingredientes para uma escrita audiovisual sem amarras. Afinal, toda e qualquer criação precisa de liberdade para criar assim como para se expressar. A arte precisa de espaço para se manifestar. No vídeo, não poderia ser diferente.

Ao refletirmos, colocamos em linha reta de colisão os nossos conhecimentos prévios em detrimento daqueles que acabam de surgir e que estão alimentando as nossas dúvidas e posteriormente serão resignificados e incorporados na nossa práxis.

c) Conhecimento prévio dos alunos e dosicineiros

O item conhecimento prévio foi observado nas entrevistas. Os oficineiros, antes de cada intervenção, ao estimularem o debate, assim como abrir espaço para que eles se posicionassem, opinassem a respeito dos temas em questão, estavam considerando o contexto deles, assim como suas leituras sociais e culturais.

Os conhecimentos prévios, na literatura moderna, compreendem elementos essenciais para a construção do conhecimento. Visto que promovem a ancoragem dos conhecimentos existentes nos alunos com os novos conhecimentos a serem construídos.

Essas ideias estão de acordo com os indicadores do pensamento crítico postulado por Newman, Webb e Cochrane (1995) no que concerne sobre o conhecimento e experiência sob os aspectos positivos que os autores comentam dentre eles, sobre “recorrer à experiência pessoal”.

No que diz respeito aos oficineiros, esses também dominam sua área de conhecimento (Masetto, 2011) de forma a ter segurança e a incentivar o

debate, a pesquisar novas situações, compartilhar saberes num ambiente de colaboração mútua. Nas produções audiovisuais é possível que muitos dos alunos tenham conhecimento amplo sobre a mídia, assim como a Internet, mas desconhecem das questões peculiares e significativas, as quais são elementares para se posicionarem na sociedade do conhecimento.

d) Colaboração

No espírito colaborativo o qual é instigado pela mediação, os jovens participantes das oficinas do Proi-Digital são orientados a trabalharem em parceria, irmanando a colaboração mútua. O que fica claro, nos extratos de falas dosicineiros, em que aos alunos percebam as competências de cada um, assim como as habilidades para os pontos divergentes, a fim de se aliarem para juntos realizarem a atividade em conjunto e a contento.

Recorrendo às suas produções audiovisuais, eles perceberam a força da cooperação e colaboração e contaram com o apoio de colegas que, oficialmente não participavam das oficinas, mas os ajudaram. Seja escrevendo o roteiro, por ter mais habilidade que o outro, ou como figurante na participação do vídeo, como o do O perigo do lixo perto da escola. Essas observações são possíveis graças aos comentários dosicineiros, na ocasião das entrevistas.

Como podemos observar no trecho de fala da OM2.

Ele notou a colaboração. Eu preciso, eu sou muito bom nisso, ele é muito bom naquilo. Vamos juntar as habilidades, as competências e fazer alguma coisa juntos.

Os alunos participantes das oficinas ao entenderam a relevância para si e para a sociedade dessa colaboração estarão contribuindo sobremaneira para um mundo mais fraterno.

Como afirma Masetto (2011) enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento. Nos dias atuais, o que se tem privilegiado são exatamente os trabalhos coletivos e colaborativos em que cada uma coloca em prática suas habilidades e competências, unem forças em prol do bem comum e de uma sociedade mais inclusiva, democrática, participativa e mais justa.

Concluindo a análise das quatro sub-categorias: questionamento, debate, conhecimentos prévios e colaboração podemos inferir que a mediação dos oficinairos ajuda os alunos a refletirem e a criticarem. Nas entrevistas analisadas, a mediação apareceu como um elemento forte no processo das oficinas, diríamos que foi preponderante para a colaboração na construção do senso crítico e criativo dos jovens.

Esses dados estão de acordo com a concepção de mediação pedagógica a luz do que postula Masetto (2011), têm-se como características:

dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meio convencionais, seja por meio de novas tecnologias (p.145-146).

Comparando o que Masetto (2011) caracteriza como mediação e relacionando com a categoria e as sub-categorias emergentes, obtidas por intermédio das entrevistas com os oficinairos, podemos inferir a mediação como um elemento chave na colaboração da reflexão e criticidade dos jovens. Isto porque a mediação oportunizou a problematização, o diálogo, o parar para refletir, a troca de experiências, a colaboração entre os pares, assim como o ressignificar ao fazer uma releitura do que foi debatido, bem como do que foi lido e assistido e assim abordar em suas produções digitais com um novo olhar.

Essas expressões presentes nas falas dosicineiros, foram consideradas como sub-categorias por nós e entendemos que são essenciais para um pensar crítico, livre da escravidão das ideias de terceiros, principalmente nessa sociedade tecnológica e abundante de conteúdos dos mais diversos e de credibilidade algumas vezes questionáveis.

Compreendendo a mediação como uma prática docente, “uma atitude” e um “comportamento do professor” (MASETTO, 2011, p. 144) essa cria um ambiente amistoso para a troca, para o debate e para o diálogo culminando numa produção significativa para o aluno e rica de saberes e conhecimentos.

Como síntese, vimos o protagonismo juvenil como resultado da mediação dosicineiros com os jovens. Com vistas a tudo o que foi acima discutido sobre a mediação e suas sub-categorias, compreendemos o protagonismo juvenil como um resultado positivo desse processo de mediação que privilegia a pesquisa, as descobertas e coloca os jovens como autônomos, críticos, reflexivos, criativos e produtores dos seus conteúdos e dos conhecimentos.

Saber que alguns alunos, que participaram das oficinas, estão multiplicando o que aprenderam com o Proei-Digital, produzindo conteúdo audiovisual na escola reitera o papel transformador que a mediação também oportuniza, pois coloca os jovens no centro como sujeitos partícipes do aprendizado, como produtor dos seus conteúdos, “sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento” (MASETTO, 2011, p. 141).

Afinal, o que se espera dos profissionais deste século nas palavras de Behrens (2011, p. 84) que devam “ser criativos, críticos, autônomos, questionadores, participativos e, principalmente, transformadores da realidade social”.

Portanto, diante da discussão aventada podemos inferir que a mediação favorece o protagonismo juvenil, assim como o estímulo aos ‘3’C’s’- comunicação, colaboração e criatividade” defendida por Thornburg (1997) *apud* Maçada e Tijiboy (1998, p. 2).

5.3 Foco nas análises dos planejamentos

Inicialmente apresentaremos a discussão sobre as categorias identificadas à partir do planejamento e, em seguida, as que são frutos das entrevistas. Antes de fazer os vídeos, osicineiros planejam suas oficinas e o que esperam alcançar com elas. Esses planejamentos, objetos de nossas análises, são frutos de dois documentos elaborados pelosicineiros que adotaram duas metodologias distintas, uma normal e a outra invertida. A distinção entre os documentos está restrita apenas a dinâmica de início, uma em relação à outra, mas mantém toda a essência preservada dos objetivos que almejam com as oficinas.

5.3.1 Planejamento da oficina

Os objetivos e atividades previstas no planejamento visavam privilegiar a criação dos jovens, assim como o conhecimento prévio deles. Observando os documentos, percebemos que osicineiros não chegaram com uma receita pronta, mas com um processo que estimulasse a leitura das imagens, assim como a criação criativa e crítica de uma produção de um vídeo.

O documento inicialmente contém o objetivo do Programa, em seguida, o objetivo da oficina e na sequência é dividido em blocos, delimitados pelo tempo de cada atividade, as quais são destrinchadas com o objetivo da atividade, a metodologia dela, os materiais a serem utilizados e a tarefa do tutor.

Osicineiros, inicialmente, trabalharam com a parte de criação, conhecimentos prévios para depois focarem no conceito e nos aspectos técnicos de um vídeo. Tais aspectos foram possíveis graças a mediação realizada, a qual é fruto de compromisso do Proi-Digital.

Percebe-se no agrupamento das categorias, no que concerne aos objetivos e a metodologia do planejamento das oficinas e à luz dos objetivos desta pesquisa, que as categorias aparecem alinhadas numa lógica, numa cadência para a leitura crítica dos meios de comunicação e do mundo digital e para o posicionamento crítico.

Primeiro, você precisa ler, como diria Freire (1989;1999), “ler o mundo” entender o contexto; o contexto da construção da notícia, a quem ela é direcionada, quem irá se beneficiar com sua publicação, quais os interesses por trás dessa publicação. Assim como entender o contexto dos veículos de comunicação e os interesses econômicos dos grupos e dos que têm o controle das concessões do sinal para operar (no caso das TVs), como eles se movimentam no cenário político também.

Em tempos de Internet, com a facilidade de acesso às informações, tais assertivas acima, podem parecer ultrapassadas, mas não podemos esquecer da existência dos filtros, das escolhas do que se é publicado, do “mundo editado”, pontuado por Baccega (1999).

Claro que para os jovens, sem uma mediação é um tanto complicado entender esse cenário, daí a relevância dos estudos sobre a mídia-educação, da literacia e da pedagogia da imagem. Pontos já apresentados no texto, no referencial teórico, e também defendidos e em alguns espaços e tempos como políticas públicas e, em outros como instrumentos de estudos no meio acadêmico, através de cursos superiores.

As novas tecnologias de comunicação são ferramentas poderosas que podem libertar ou dominar, manipular ou iluminar, e é imperativo que os educadores ensinem seus estudantes a usar e analisar criticamente essa mídia. (KELLNER, 2004 apud KELLNER & SHARE, 2011, p. 324).

Para uma melhor análise dos planejamentos, foram consideradas cinco categorias construídas a partir do referencial teórico e dos próprios planejamentos analisados. Portanto, entendemos que a construção do caminho para um posicionamento crítico e a consequente formação de um cidadão crítico, criativo e reflexivo, deve-se levar em consideração essas categorias: I) a primeira diz respeito a compreensão do contexto, através das suas leituras, interpretações, compreensões e usabilidade, para se questionar, problematizar o que está posto. II) a segunda refere-se à mediação, através da aprendizagem colaborativa, na qual oficinairo e alunos, alunos e alunos criam um ciclo de aprendizagem, trocas e partilhas. III) a terceira é o resultado da interação das

duas fases iniciais, da compreensão do contexto mais a mediação colaborativa da qual resulta na formação da construção de um cidadão com visão crítica, criativa e interpretativa, o qual chamamos de Reflexão. IV) a quarta fase está relacionada ao potencial comunicativo dos jovens em comunicar algo através do vídeo, com autonomia. Um jovem autoral e protagonista das suas produções e conteúdos digitais com autonomia de expressão e posicionamento. V) e a última, o que se quer comunicar, empreender, ou seja, distribuir o que produziu, um jovem multiplicador com uma visão mais acurada da realidade, replicando o que aprendeu, produzido com suas próprias vozes e fazendo a diferença no meio social na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir das categorias foram analisados os objetivos das oficinas e da metodologia a partir de cada planejamento. Para complementar as análises dos planejamentos lançamos mão das informações levantadas nas entrevistas sobre os conteúdos das oficinas. Essa condução foi necessária, face os planejamentos não abordarem com clareza os conteúdos a serem envolvidos no planejamento.

Quadro 9 – Análise do Planejamento das Oficinas

CATEGORIAS	OBJETIVO DA OFICINA	METODOLOGIA
Problematizar/questionar	Leitura, Interpretação / Compreender/ Saber usar (usabilidade)	Questionamentos/ Problematizar / Instigar o debate
Mediação	Aprendizagem colaborativa	Mediação / Diálogo
Reflexão	Visão crítica, criativa e interpretativa.	Refletir sobre o papel da criação/ Criar sem amarras, criar livremente.
Potencial comunicativo (a) dos alunos comunicarem algo através do vídeo e (b) do vídeo comunicar algo para eles.	Produção de conteúdos digitais (produção) / Atores produtores / (autoria).	Capacidade de se comunicar através do vídeo / Refletir sobre o que imagem provoca Pedagogia da imagem?
O que se quer comunicar	Distribuição da produção / Jovens multiplicadores.	Compartilhar o que foi produzido/Exibição dos vídeos produzidos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Portanto, observando o quadro acima percebemos que a discussão sobre mídia-educação, literacia digital e informacional requerem como elemento básico e inicial a leitura. Para National Association for Media Literacy Education (*apud* KELLNER; SHARE, 2011, p.322) “a mídia-educação consiste em uma série de competências comunicacionais, incluindo a capacidade de ACESSAR, ANALISAR, AVALIAR E COMUNICAR”.

Não somente a leitura do que está exposto, mas a leitura do entendimento, da compreensão do que determinada mensagem e imagem significam. Portanto, a leitura, a interpretação, a compreensão e a usabilidade do que é lido e visto é o nosso ponto inicial para uma reflexão, aliada a problematização e aos questionamentos do que se é apresentado.

- I. **Problematizar, questionar** - A elaboração da criticidade envolve o questionamento, o debate assim como a reelaboração do que está posto. Partindo deste entendimento, ancorado nos níveis de criticidade pontuados por Garrison (1992), acrescido da discussão de Demo (1997) e Freire (1989) partimos para discutir e entender o questionamento, o instigar o debate, elementos tão presentes desde o planejamento das oficinas do Proi-Digital, quanto nas falas dosicineiros, como nas produções audiovisuais dos jovens.

Ou seja, através das leituras e interpretações, os planejamentos das oficinas pretendem que os jovens percebam e explorem com profundidade e vá além do que está na superficialidade das notícias e contextos, da “aparente ponta do *iceberg*” (KELLNER & SHARE, 2011, p. 323). Essa percepção das situações é possível por intermédio do diálogo, do debate, dos questionamentos, problematizações, do “parar para refletir” como atestam osicineiros entrevistados, no estabelecimento de situações que oportunizem aos jovens a refletirem, a se questionarem sobre o que leem, assistem, produzem e reproduzem. Assim como explorem outros enfoques para as notícias, indo além do senso comum, buscando alternativas de abordagens que fujam da mesmice de discursos preconceituosos e equivocados, principalmente quando se referem às questões de gênero, raça, religião e classes sociais e econômicas.

A discussão da compreensão do contexto para um entendimento da realidade e o conseqüente posicionamento e leitura crítica do meio em que se vive já era debatido por Freire (1989). A problematização para a compreensão do contexto, assim como o diálogo como momento para refletir sobre a realidade, interagir e repensar práxis, tanto referenda pelosicineiros, têm em Freire (1989) seu maior defensor.

A compreensão do contexto perpassa por “compreender os contextos políticos, econômicos, históricos e sociais em que todas as mensagens são escritas e lidas” (KELLNER & SHARE, 2011, p. 327).

- II. **Mediação** – A mediação entreicineiros e alunos e entre alunos e alunos, através da aprendizagem colaborativa, na qualicineiro e alunos, alunos e alunos criam um ciclo de aprendizagem, trocas e partilhas. A mediação aparece como um dos princípios essenciais para uma aprendizagem em que coloca o aluno em evidência como sujeito atuante e participativo do processo. O professor é um facilitador da aprendizagem, assumindo uma nova atitude. Nos documentos, foi nesse ambiente que os participantes da oficina se depararam com um espaço afetuoso, provocador, instigador e estimulante à criatividade e com liberdade de expressão.

É possível identificar nos extratos de fala dosicineiros como a mediação era praticada com o intuito de oportunizar o questionamento dos jovens, assim como a reflexão deles acerca do que estava sendo exposto seja em relação à escolha dos temas dos vídeos, seja nas imagens que gravavam, como podemos conferir na fala do OM 2.

E a mediação da gente só foi a questão do por que, por que não, por que sim, como foi gravar, por que você quer falar disso, e por que não quer falar daquilo. E aí agente ficou questionando e as ideias foram surgindo e as ideias deles foram surgindo.

A assertiva acima só vem a corroborar com o que Masetto (2011) entende por mediação: “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (...)”, (p. 144-45).

- III. **Reflexão** – neste item, os documentos sinalizam o elemento reflexão nas atividades a serem propostas. Através dos documentos percebemos uma preocupação em oportunizar momentos de trocas, de interação entre os alunos para o favorecimento de questionamentos que alimentem a reflexão, como podemos identificar objetivo dos planejamentos:

Propor um diálogo entre os membros de cada grupo para que eles possam conversar e observar semelhanças e diferenças entre as sinopses.

(...) Permitir a reflexão com os participantes sobre a importância da edição na produção de um vídeo.

Entendemos que o refletir sobre este momento, como imprescindível, pois é costurar as imagens, dá um sentido para elas num contexto que se queira criar. É o contar a história como se quer, dando uma intencionalidade a ela. Assim como gravar, o editar é outra etapa muito relevante no processo da narrativa digital, pois exerce o domínio sobre essa escrita, a partir do seu viés. Portanto, entender, compreender esse processo, assim como os recursos disponíveis e utilizados é um diferenciador, na construção de uma leitura e posicionamento crítico.

Baccega (1999) nos ajuda nesta assertiva ao pontuar que vivemos num mundo editado, com viés dos interesses de quem detém a informação e repassa através dos veículos de comunicação, daí a importância da compreensão de como as notícias são produzidas, assim como um questionar-se ao que está posto, ler criticamente e se posicionar com discernimento do que é ou não credível.

IV. **Potencial comunicativo** – nessa categoria o foco está na capacidade de comunicação através do vídeo tanto a) dos alunos comunicarem algo através do vídeo e b) do vídeo comunicar algo para eles. Por intermédio dos planejamentos, percebemos que os jovens discutem, instigam o debate, leem, entendem o contexto. Isso mediado, numa aprendizagem colaborativa, entreicineiros e alunos e alunos e alunos. Após as discussões, refletem e constroem, elaboram suas opiniões, e posicionamentos o que é refletido nas produções audiovisuais produzidas por eles, evidenciando o potencial comunicativo dos jovens e dos vídeos

É possível identificar nos trechos dos planejamentos a preocupação do Proi-Digital em oportunizar aos jovens meios de darem vazão as suas ideias, a se expressarem e que eles percebam isso através dos vídeos. Essa

potencialidade dupla, tanto dos jovens comunicarem algo, como os vídeos comunicarem algo para eles.

Permitir aos participantes transformar a sinopse / perguntas do grupo em um roteiro com imagens e sons.

- V. **O que se quer comunicar** – Analisando os documentos dos planejamentos, podemos identificar que o que se quer comunicar têm duas vertentes, a saber: a) compartilhar o que foi produzido e b) exibição dos vídeos produzidos. O que eles querem comunicar pode ser observado através da exibição e compartilhamento dos vídeos e conseqüentemente formando jovens multiplicadores que irão replicar o que aprenderam nas oficinas do Proi-Digital

O franquear a palavra aos jovens, em sua grande maioria, é cerceado. Isto em virtude das mais diversas circunstâncias e razões. Mas, acreditamos que com a facilidade dos dispositivos móveis, esses oportunizaram os jovens a se expressarem numa escala potencial bem maior, assim como compartilhar o que produzem.

Identificamos através dos planejamentos que os jovens têm voz para manifestar sua opinião e se expressar das mais diversas formas, o que fica evidente na publicação das diversas produções do Proi-Digital e nos próprios documentos das oficinas, como podemos perceber o trecho a seguir:

(...) contribuir para a construção de uma rede de aprendizagem colaborativa, através da interpretação, produção e distribuição de textos digitais em várias mídias (através de oficinas de blogs, animações, vídeos e áudios digitais) por jovens da periferia

(...) Permitir aos participantes compartilhar os trabalhos realizados com a turma como um todo.

Portanto, as análises acima pontuadas refletem o que eles esperavam que as oficinas oportunizassem aos alunos, privilegiando a mediação, a reflexão como resultado desse ato mediado, culminando numa comunicação autônoma. De forma que os jovens soubessem acessar e analisar as

informações, estabelecessem critérios e parâmetros para avaliá-las e posteriormente comunicarem suas mensagens e produções.

5.3.1.1 Os conteúdos das oficinas sob a perspectiva dosicineiros

No que concerne a estarem explicitamente elencados os tipos de conteúdos a serem trabalhados nas oficinas, identificamos que isso não fica evidente.

Nas entrevistas há uma discussão forte no que diz respeito à Inclusão digital. Trata-se de um conceito norteador para as ações do Pro-Digital, em que há um direcionamento dentro das atividades do Programa em promovê-la. Então, alguns conteúdos são trabalhados de forma a oportunizar aos jovens a inclusão digital. Mas, não há explicitamente nos documentos quais conteúdos devam ser debatidos na ocasião da realização das oficinas.

Mas, o que observamos são o que denominamos de conteúdos prévios, àqueles orientadores para osicineiros e motes de discussão entre os jovens, dentre eles inclusão digital, cultura digital, letramento digital e cultura de massa os quais foram identificados através da entrevista com osicineiros; os conteúdos periféricos consideramos os temas que estão no entorno das discussões e os conteúdos demandados, que se referem àqueles que partem dos alunos durante os debates em sala de aula. Como podemos perceber no comentário de OM2:

Eles traziam coisas, com quem se identificavam com os amigos, com as leituras que eles faziam na Internet, com as notícias que eles viam na Internet, coisas relacionadas a cultura de massa. Era o tipo de referência, de repertório que eles traziam a discussão para a gente.

Entendemos que essa arquitetura conceitual só é possível em virtude da mediação que não engessa o planejamento, não se fechando no que planejou, mas entendendo que é preciso ouvir os jovens, assim como o que estão demandando de discussões e observações. Elementos que um processo mediado oportuniza como postulam Behrens (2011) e Masetto (2011).

Por outro lado, considerando o perfil dosicineiros, assim como a essência do Programa em oportunizar uma formação crítica, inclusiva digitalmente e proporcionadores de uma educação mais democrática e participativa podemos lançar um olhar para a prática em sala de aula, a mediação dosicineiros como determinantes para o processo de formação dos jovens.

No que concernem aos conteúdos discutidos pelosicineiros do Proi-Digital, para as oficinas, podemos destacar os que são discutidos a seguir e que nos aparecem enquanto categorias, por ocasião das entrevistas.

Em relação aos conteúdos mobilizados nas oficinas, podemos perceber, nas entrevistas com osicineiros, uma divisão que denominamos de conceitos intencionados para a discussão com os alunos e as questões técnicas relacionadas a produção do vídeo.

Em suas falas ficam evidentes a preocupação dos entrevistados em trabalhar conceitualmente as propostas postuladas pelo Proi-Digital, conforme foram explicitados nos eixos norteadores das oficinas e explicitados acima.

A seguir, apresentamos as duas categorias identificadas à partir das entrevistas com os OM1 e OM2.

- *Conceitos intencionados* - Dentre as questões conceituais aventadas para as discussões nas oficinas e presentes nas falas dosicineiros estão: inclusão digital, cultura digital, letramento digital e cultura de massa.

Os conceitos não aparecem explicitamente no planejamento como discutimos anteriormente. Eles surgem nas falas dosicineiros pontualmente, quando relacionam as atividades que realizavam, ou através dos nossos questionamentos refletiam sobre suas ações. Como podemos perceber nos extratos de fala abaixo.

OM 1

(...) agente começava questionando eles sobre os conceitos de inclusão digital. A gente perguntava se eles se sentiam incluídos digitalmente.

(...) Então, a gente não focou tanto na leitura e interpretação de vídeo. A gente focou mais nas questões mais amplas de inclusão digital. Se o exercício deles de comunicação e expressão era atendido pelos hábitos deles.

Compreendemos que os conceitos propostos pelosicineiros devam perpassar pelas discussões provocadas em sala de aula, na ocasião dos debates e questionamentos instigados para os jovens, como também sob quais perspectivas estão discutindo. É sabido, tomando por base tudo o que já foi exposto que a inclusão digital, assim como os temas relacionados a essa temática povoam as atividades e discussões do Proi-Digital. Porém, não percebemos a discussão sobre as mensagens que são publicadas pelos diversos meios de comunicação e a que eles produzem. A leitura crítica tem por princípio a compreensão dessa produção, a avaliação das informações, para que possam por fim produzir e publicar. Em todo o material analisado, não percebemos o estímulo à leitura crítica dos meios, no que diz respeito à compreensão da produção da mensagem e o seu impacto na vida dos cidadãos.

É evidente que muitos jovens ainda estão se apropriando da linguagem digital e da gramática visual, estão aprendendo como se “movimentar” nelas. Afinal, quando conhecemos, ou dominamos a técnica é mais fácil diversificar os caminhos, as opções de abordagens, transitar com mais autonomia e liberdade.

- *Questões técnicas* – Por outro lado, os aspectos técnicos são amplamente detalhados tanto no planejamento da oficina quanto no momento da entrevista, como se pode verificar no trecho abaixo. As orientações perpassam desde a roteirização, ou seja, transformar a ideia em imagem e som, seguindo pelas etapas de gravação de um vídeo, com suas técnicas e planos de gravação, culminando na parte prática de como gravar e editar um vídeo. Percebemos a importância de deixar claro, o que estamos chamando de questões técnicas. Referimo-nos aos aspectos relacionados à concepção de um vídeo, com suas etapas de gravação que envolve tanto as questões de

produção quanto as de compreensão de movimentação da câmera e os processos de como gravar e editar um vídeo.

OM2

A gente orientou antes, mostrou o que era o roteiro, a gente mostrou como fazia o posicionamento de câmera. Todas as informações que a gente pode mostrar para ele. (as técnicas), eles capturaram com a gente antes, tá. E para poder ir para a gravação.

Os conteúdos não são institucionalizados nas discussões das oficinas de vídeo do Proi-Digital. Por mais que em seus documentos façam menção ao debate e promoção da inclusão, acreditamos que o simples fato de oportunizar o acesso a criação de vídeo com as tecnologias, seja entendido como inclusão digital, a discussão de temas relevantes e promovedores da criticidade.

Consideramos que os conteúdos não ficam evidentes no Planejamento e deixam muito a desejar nas entrevistas. Os documentos se detêm em apresentar mais as etapas de produção do vídeo do que os conteúdos sociais, os quais instiguem o desenvolvimento do senso crítico. As atividades das oficinas estão mais pautadas na parte técnica da elaboração de um vídeo. É evidente que este processo por si, já desperta nos jovens outra perspectiva de olhar para a construção das notícias, mas consideramos insuficientes para a formação de um leitor crítico. É preciso mais que técnica de gravação e edição.

É pertinente discutir temas sobre educomunicação, mídia-educação, leitura crítica da mídia, a comunicação como potencial comunicativo, mobilizador social e transformadora de uma realidade. A discussão e a compreensão da técnica é apenas uma parte do potencial que o conhecimento da dinâmica que a comunicação tem.

Se não forem repensadas a forma de planejar e executar as oficinas, se está apenas “formando” técnicos e não jovens autônomos, críticos, atuantes e protagonistas. A compreensão da técnica não são garantias de mensagens críticas. Os jovens também precisam ter consciência da força que a comunicação exerce, assim como a responsabilidade social e ética que se devem ter ao produzir e publicar determinados conteúdos. A preocupação com

o a mensagem deve permear todo o processo da oficina. Devendo estar presente desde o momento da concepção da oficina, perpassando pelas discussões em sala de aula, culminando nas produções tanto na elaboração do roteiro quanto na gravação das imagens.

Falando em imagens, elas serão fruto das nossas análises logo adiante.

5.4 Foco nas análises dos vídeos

Escolhemos para análise quatro vídeos. Destes, O perigo do lixo perto da escola e Diferentes Aulas construíram suas narrativas apenas visuais. Nem textos e nem diálogos. A mensagem está amparada nas imagens. O que elas refletem o pensamento dos jovens e o que nos revelam. Reforçando o quão a juventude tem preferido e feito uso cada vez mais dos celulares para contar suas histórias. Já os vídeos Moda e Nossa escola incrementam suas narrativas audiovisuais com diálogos e entrevistas.

As imagens carregam mensagens e significados. Os autores Santaella e Nöth (2008) no livro *Imagem: cognição, semiótica, mídia* argumenta em um dos tópicos do texto a gramática da imagem como gramática do texto, por carregarem uma articulação da imagem com a linguagem. Sob este aspecto concordamos, por entendermos que as imagens também estão impregnadas de significados.

O contexto também aparece como relevante para a análise fílmica. Assim, como entender o contexto para a leitura de mundo, no vídeo não é diferente. É preciso compreender os aspectos de sua concepção, os atores envolvidos (oficineiros e alunos com suas formações acadêmicas, experiências e vivências), os aspectos técnicos para inferir na análise dos materiais produzidos.

Inicialmente, faremos uso da análise textual como modalidade da análise fílmica de Vanoye e Goliot-Lété (1994) e, em seguida adotaremos a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011) para finalizarmos o ciclo de análises.

6 ANÁLISE FÍLMICA



ANÁLISE FÍLMICA

6 1 O que dizem os jovens?

Um passeio por suas histórias, através dos seus olhares sobre o cotidiano.

A concepção para a elaboração de um vídeo segue, geralmente, a seguinte etapa: ideia, elaboração do roteiro, produção, gravação e edição. No entanto, antes de sair gravando é importante ter noção de alguns elementos para o processo de gravação.

No roteiro, organizamos as nossas ideias. Planejamos o que vamos gravar e como gravar, definindo o formato do vídeo se é uma ficção, um documentário, uma reportagem etc. Afinal, para cada um deles há uma concepção diferente e exigirá elementos diferentes na abordagem do vídeo.

É neste processo de criação do roteiro que os tipos de planos e ângulos são definidos, assim como os tipos de imagens, se serão gravadas em estúdio (interna) ou em ambiente externo, se o vídeo terá um narrador, ou um apresentador ou até mesmo alguém que vá “costurando” a estória, com sua aparição na tela.

A prática comum entre os cineastas e produtores é, em geral, após uma ideia na cabeça e roteiro pronto é hora de gravar, ou nas palavras de Jullier; Marie (2009, p. 21) “a cena deve ser antes construída do que registrada”. Claro que em alguns momentos, o que se idealizou, pensou enquanto imagem para se gravar não acontece. Quando isso ocorre, é hora de pensar em outras possibilidades que vá suprir o que se tinha pensando antes. O contrário também ocorre, de pensar numa determinada cena e o que se apresenta é infinitamente melhor.

Em cena, é hora de colocar em prática também os tipos de planos e o que cada um desses significa, representam e sua intencionalidade. Tomamos como tipos de planos aqueles que dizem respeito ao enquadramento de cena, ou seja, que imagem está sendo escolhida para que o espectador veja a partir do campo de observação de quem grava. Partindo desta premissa, temos: plano geral, plano médio, plano americano, close-up, plano de conjunto, plano detalhe.

Se na hora de gravar fazemos escolhas, na edição não é diferente. No momento da edição, na escolha das imagens é quando fazemos um recorte do que pretendemos contar e como contar. Diríamos que editamos com o nosso olhar, as nossas escolhas. Apesar de acreditarmos que não existe neutralidade, imparcialidade tão propagada no jornalismo e confrontada na academia, precisamos ter ética, respeito e comprometimento social com as escolhas, com o outro, com a notícia quando editamos seja pelas imagens ou os textos para publicação. Na construção da história do vídeo imagens e áudios se entrelaçam, técnica e conteúdos se fazem presentes para que a ideia ganhe forma e seja reproduzida.

É reconstruindo esse roteiro com os elementos técnicos acima, que partimos para a análise dos vídeos produzidos pelos jovens participantes das oficinas do Proi-Digital.

A análise dos vídeos ocorreu em duas etapas. A primeira referendada pela análise fílmica foi mais descritiva, constando das fases e situações técnicas e das cenas apresentadas nos vídeos, em um processo ancorado no que postula Vanoye & Goliot-Lété (1994) descrita como decomposição e interpretação. A segunda diz respeito a análise textual discursiva, com a identificação das unidades de sentido, através das frases e ou imagens, as expressões e enquadramentos para definição das categorias, para montagem de um quadro único para a construção dos metatextos, no intuito de identificar os tipos de mensagens dos jovens.

Autores como Aumont (2012), Vanoye e Goliot-Lété (1994), Penafria (2009) que se debruçam sobre análise fílmica são unânimes ao afirmar que não há uma metodologia universalmente aceita para análise de um filme. No entanto, há entendimentos acerca de alguns procedimentos. Para Vanoye e Goliot-Lété (1994) são passíveis de aceitação duas etapas: a decomposição, ou seja, desconstrução, descrever as cenas e a outra é a interpretação, como afirmam Vanoye e Goliot-Lété (1994, p.15) “estabelecer elos entre esses elementos isolados, compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significativo”. Para Penafria (2009, p.02) “trata-se de fazer uma reconstrução para perceber de que modo esses

elementos foram associados num determinado filme”. Esta atividade de separar, desunir os elementos, é uma forma de perceber a articulação entre eles, de reconstruí-lo criticamente, mas na perspectiva do analista.

A análise dos vídeos ocorreu em duas etapas. A primeira referendada pela análise fílmica foi mais descritiva, constando das fases e situações técnicas e das cenas apresentadas nos vídeos, em um processo ancorado no que postula Vanoye & Goliot-Lété (1994) descrita como decomposição e interpretação. A segunda diz respeito a análise textual discursiva, com a identificação das unidades de sentido, através das frases e ou imagens, as expressões e enquadramentos para definição das categorias, para montagem de um quadro único para a construção dos metatextos, no intuito de identificar os tipos de mensagens dos jovens.

É adequado considerar essas nuances, bem como a clareza das técnicas escolhidas para o processo de análise dos vídeos. Quem evidencia esse cuidado é Rose (2008, p. 345) ao comentar que “Em vez de procurar uma perfeição impossível, necessitamos ser muito explícitos sobre as técnicas que nós empregamos para selecionar, transcrever e analisar os dados”. Ainda de acordo com a autora “deve ficar teórica e empiricamente explícita a razão de certas escolhas terem sido feitas e não outras”.

Para a autora este processo de análise do material audiovisual implica em decisões e escolhas e estas precisam estar explícitas, bom como fundamentada teoricamente. Afinal, “diferentes orientações teóricas levarão diferentes escolhas sobre como selecionar para transcrição (...)”. (ROSE, 2008, p. 344).

A seguir, expomos nossas análises em relação aos vídeos produzidos pelos jovens.

6.2 Análise Fílmica dos vídeos

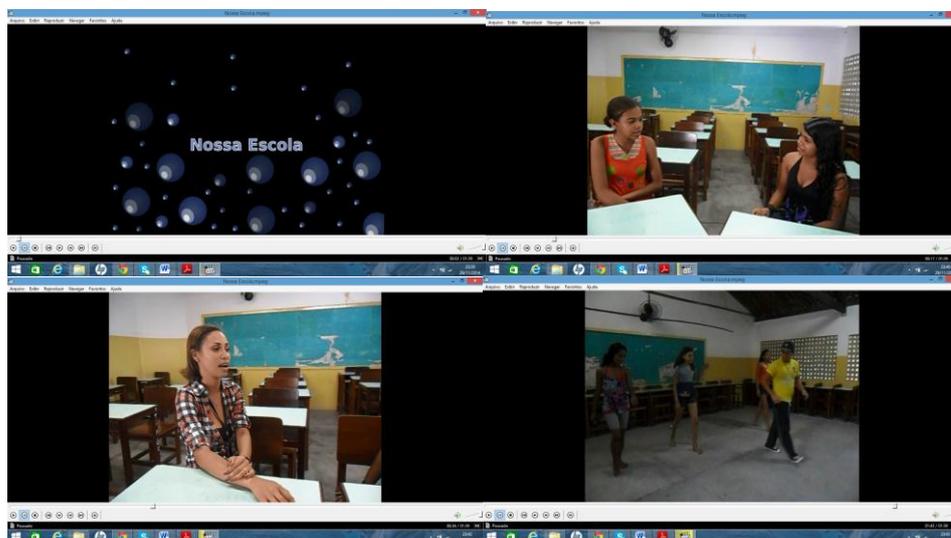
Para a análise dos vídeos, conforme explicitamos inicialmente faremos no primeiro momento a análise fílmica e em seguida a análise textual

discursiva. O detalhamento das informações técnicas dos vídeos e das cenas podem ser encontradas nos Apêndices.

6 3 Vídeo 1 – Nossa Escola

Nossa escola (2012) – O vídeo trata do cotidiano escolar e das suas dificuldades diárias. Os alunos entrevistam a gestão da escola e questionam a demora da entrega da quadra; uma promessa que já tem mais de 10 anos. Sua produção tem um cunho jornalístico com entrevistas, na perspectiva do que postula o jornalismo de sempre ouvir os dois lados da notícia. Nesse caso as fontes diversas têm como objetivo a isenção e neutralidade do profissional. No entanto, sabe-se que não é bem assim: as escolhas já são um recorte de quem o faz, de quem concebe o texto, neste caso o vídeo.

Figura 3| Vídeo 1 – Nossa escola



Fonte: Reprodução de algumas cenas do vídeo Nossa Escola

Quadro 10 Vídeo 1 – Análise das cenas

CENA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE DA CENA	Crítérios de análise crítica Newman, Webb e Cochrane
CENA 1	Aluna entrevista a colega sobre sua opinião a respeito da escola e a demora na construção da quadra.	O que a escola tem de interessante, atrativo para os alunos.	Relevância e avaliação crítica.
CENA 2	Representante da escola é entrevistada e questionada sobre a demora na entrega da quadra e sua opinião em relação ao comportamento dos alunos.	Cobrança dos alunos em relação ao compromisso com a entrega da quadra.	Justificativa
CENA 3	Aluna apresenta uma das atividades integrativas da escola, neste caso, uma oficina de forró (câmera acompanha aluna entrando em sala).	O que denota a falta de espaço para tais atividades, tendo os alunos que recorrer as salas de aula, para realização da oficina de dança.	Novidade

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

6.4.1 Análise do vídeo Nossa Escola

Cena 1

P - Kátia, o que você acha da escola?

*R- Bem a escola não é aquela **maravilha toda**, mas dá para se viver, né?*

P- O que você acha da quadra?

*R- **A quadra já devia estar pronta há muito tempo.** Mas, como a gente não pode fazer nada, né? O jeito é esperar.*

O questionamento da aluna coloca uma questão importante não só para ela, mas para todos da escola. Trata-se do ambiente escolar, assim como do espaço de lazer, no caso a construção de uma quadra, prometida há dez anos. O que denota a relevância da abordagem, do questionamento. A resposta da aluna é contundente: **“A quadra já devia estar pronta há muito tempo. Mas, como a gente não pode fazer nada, né? O jeito é esperar”**. Revela a

impotência dos alunos frente a situação, a qual o estado ou o município deveriam assegurar como espaço de lazer nas escolas, assim como estruturas dignas para uso, além de evidenciar o sentimento de conformismo e indiferença a situação corriqueira.

Cena 2

*P- O que você acha do **comportamento dos alunos** e o que você acha da **demora da quadra**?*

*R – com relação ao comportamento dos alunos é **complicado**, por que cada aluno tem um gênio diferente. Então, vai muito da educação. Tem aluno que é **mais calmo**, tem aluno que é **mais agitado**. Têm aqueles que deixa agente **meio doido**, e têm aqueles que deixa agente **mais tranquilo**. Mas, o curso que agente faz dá como **manusear cada um**. Dá para trabalhar, mas é complicado. (PAUSA).*

*“Com relação à **quadra da escola**, a gente passou muito tempo **pedindo para que fosse feita**, há mais de **10 anos** na verdade. E agora a **quadra está saindo**. Como a quadra tem uma extensão muito grande, o processo de licitação foi muito grande e ainda tem a barreira que está sendo feita, então tem que ser feita por etapas. **A quadra, mesmo que estivesse pronta agora, não poderia ser usada por conta da barreira**. Então, tem que terminar a barreira, depois terminar a quadra e funcionar. Mas, que também é uma **demora** que a gente não sabe quanto tempo para terminar”.*

A aluna contextualiza a situação ao questionar, acredita-se que seja a professora, ou supervisora, sobre a demora na entrega da quadra e sua opinião em relação ao comportamento dos alunos. As respostas da professora são reveladoras e até mesmo preocupantes, já que em sua fala evidencia como são “treinados” a “manusear” os alunos. Outro ponto colocado diz respeito à entrega da quadra da escola, uma fala institucional/oficial que justifique, explique a demora na entrega da quadra.

Cena 3 e Cena 4

As imagens mostram o cotidiano escolar, o comportamento dos alunos assim como o que a escola disponibiliza para os estudantes. As imagens nos revelam a tentativa dos alunos em mostrar a adaptação dos alunos, ou seja, a busca de outros espaços para a oficina, que minimizam o problema da falta da quadra.

Comentários

O que podemos perceber neste vídeo “Nossa Escola” é o cotidiano da relação da instituição com os seus alunos, evidenciadas nas falas e nas imagens dos ambientes descuidados. O que nos leva a inferir, que o vídeo é uma crítica à situação escolar ao mostrar a realidade do seu contexto estudantil.

Do ponto de vista técnico, lembrando que se trata de vídeos experimentais, ou seja, não há uma preocupação com os padrões profissionais estéticos, percebemos o enquadramento da imagem, o ambiente escolhido para a entrevista, neste caso, a sala de aula, o que indica que para tratar do assunto que eles reivindicam, eles escolheram a sala de aula como o espaço de referência e de pertencimento dele, de identificação, ao invés da sala da supervisora ou diretora. O que pode ser pura especulação da nossa parte, pois pode ser que aquela sala fosse o único espaço disponível para que eles gravarem, já que o que vídeo reclama a falta de espaço para o lazer. O que sendo um órgão público vai de encontro o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O que corrobora com as perguntas feitas pela aluna-entrevistadora (“o que acha sobre o comportamento dos alunos” e a razão da demora da entrega da quadra). É como se nesse espaço (sala de aula) eles se sentissem mais seguros para estes questionamentos do que se fosse feitos num local estranho, em que eles se sentiam poucos a vontade.

Há uma coerência nas perguntas da aluna, primeiro ela sonda os entrevistados, como diria “conquista a confiança” para depois questionar sobre a demora na entrega da quadra. Uma vez ali, geralmente, tem que responder as questões. Isso denota a compreensão dos alunos na estratégia adequada para extrair uma resposta da escola, ao mesmo tempo em que manda um recado (através das perguntas e do vídeo) da insatisfação dos alunos com a demora na entrega da quadra e o descaso com eles.

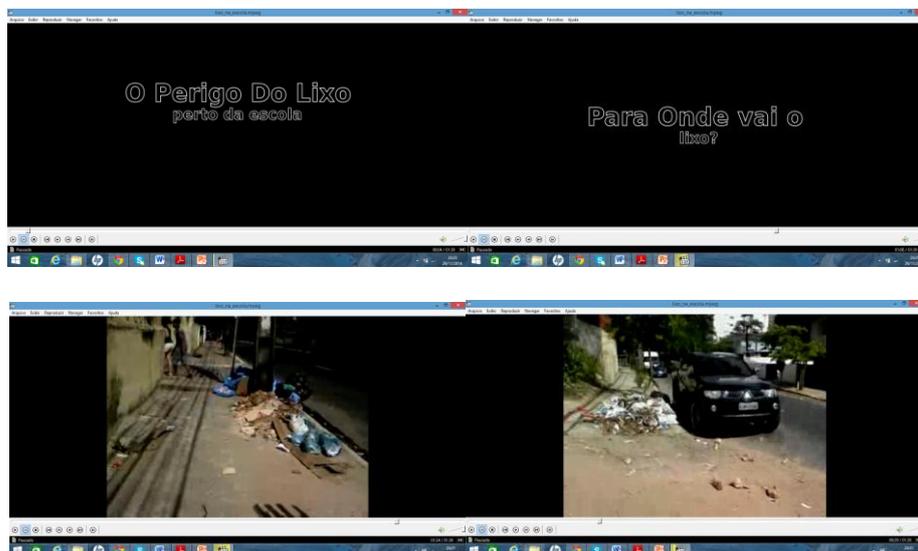
Além disso, é possível que tenham visto no vídeo uma ferramenta para pressionar a escola para que seja mais pro-ativa na resolução dessa questão.

Como eles estão no contexto escolar, algumas questões são inviabilizadas de realizarem, tais como ouvir a Secretaria de Educação. Possivelmente eles não tenham a informação que isso compete a ela a solução do problema. Pois, não tendo a Secretaria para se pronunciar, poderiam questionar à professora sobre o que diz o órgão a respeito da demora na entrega da quadra.

No jornalismo, em se tratando de matéria jornalística, numa situação dessas temos duas possibilidades. Ou procura o órgão, para que ele se pronuncie, ou uma vez procurado ele não se manifesta deve-se então informar que a instituição foi procurada, mas não se pronunciou. Ou seja, deixa-se claro que as fontes foram procuradas seguindo um dos princípios do jornalismo em ouvir os lados envolvidos. Sabemos que neutralidade não existe, mas é preciso o máximo de transparência na construção de uma notícia.

6.5 Vídeo 2 - O perigo do lixo perto da escola

Figura 4| Vídeo 2 – O perigo do lixo perto da escola



Fonte: Reprodução de algumas cenas do vídeo O perigo do lixo perto da escola

Quadro 11 Vídeo 2 – Análise das cenas

CENA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE DA CENA	CRITÉRIOS DE ANÁLISE CRÍTICA POR NEWMAN, WEBB E COCHRANE
CENAS 1 e 2	<p><u>Locação externa – rua</u></p> <p>Câmera em movimento mostrando o lixo na calçada, no terreno e a dificuldade que os jovens em usá-la em virtude do acúmulo do lixo, tendo que se arriscar pela rua, no exato momento que um carro passa. A câmera segue acompanhando e mostrando o lixo que se acumula na calçada.</p>	<p>Faz uma crítica ao cidadão que não joga o lixo no local adequado e sim na rua, poluindo os espaços públicos. O vídeo também tem um caráter de denúncia, ao mostrar os lixos acumulados nas calçadas das ruas, denotando o descaso dos órgãos responsáveis pela limpeza urbana da cidade e impedindo a população de transitar com segurança na calçada, tendo que usar a rua para se locomover, colocando-se em risco.</p>	<p>Avaliação Crítica</p> <p>Associação de Ideias</p> <p>Justificativa</p> <p>Relevância</p> <p>Utilidade Pública</p> <p>Importância</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

6.5.1 Análise do vídeo O perigo do lixo perto da escola

Cenas, indicadores e comentários

O trajeto que o jovem faz para ir para a escola e o que encontra no caminho: lixo espalhado pela calçada que impede a passagem dos pedestres que se arriscam pela rua movimentada, para continuarem a caminhar.

Na análise deste vídeo, podemos observar dois indicadores: a crítica e a denúncia. O interessante é a forma como os autores desse vídeo abordaram as temáticas. Fazem uma crítica ao cidadão que não joga o lixo no local adequado e sim na rua, poluindo os espaços públicos. O vídeo também tem um caráter de denúncia, ao mostrar os lixos acumulados nas calçadas das ruas, denotando o descaso dos órgãos responsáveis pela limpeza urbana da cidade e impedindo a população de transitar com segurança na calçada, tendo que usar a rua para se locomover, colocando-se em risco. Denuncia também, o descaso das instâncias de poder: o governo (que não garante uma coleta de lixo decente e a escola como espaço de ensino também dos direitos e deveres do cidadão que não assegura uma condição adequada para os alunos).

As pichações, para os autores do vídeo, também se manifestam como uma poluição, como desrespeito e falta de educação e cuidado com o espaço coletivo, principalmente quando se está próximo a uma instituição de ensino.

A pergunta Para onde vai o lixo, é desconcertante, por que mostra o descaso da população que deixa as calçadas sujas, assim como o órgão competente que não faz a sua parte com a regularidade da coleta do lixo, e daqueles que picham os muros da cidade.

Com a câmera do celular em movimento, o jovem grava numa única sequência, com poucos cortes e edição de imagens. Outro recurso utilizado pelo grupo foi a música, no caso do Proi-Digital há o entendimento de que as músicas utilizadas nas oficinas sejam de domínio público. A escolha da música também gera uma intencionalidade, portanto uma trilha sonora seja num vídeo ou num filme é tão relevante quanto uma escalação de um bom ator, um bom roteiro, como asseguram Santaella & Nöth (2008, p. 53) “ (...) outras imagens e mídias, como por exemplo a música, são também contextos que podem modificar a mensagem da imagem”. No caso do vídeo, a música selecionada condiz com o desfecho dado ao enredo do vídeo.

As imagens denunciam a situação, ao passo que questionam as pessoas e provocam a pararem para refletir e ao mesmo tempo de forma sutil questionam para onde vai o lixo? Uma pergunta irônica, pois a resposta vem logo em seguida com a quantidade de lixo espalhado pela rua. Ou seja, olhem

o que vocês estão fazendo com o lixo, olhem o destino que é dado ao lixo: a rua, inviabilizando a passagem da população de forma segura e colocando em risco a vida de todos seja através da rua que se precisa atravessar, ou por questões de saúde com as consequentes doenças que o lixo acarreta.

Para o aluno que estava gravando, as pichações constituem uma forma de poluição, assim como o lixo. A máxima que se aprende quando criança: não se deve escrever nas paredes, nos muros está valendo para o cinegrafista juvenil. Não é o caso, dessas escritas urbanas nos muros, mas vale lembrar que há outro movimento que são os grafiteiros que trazem cores, beleza aos muros da cidade, assim como expressam suas artes, mensagens e a conscientização coletiva.

No que diz respeito alguns elementos técnicos, estes estiveram ausentes na finalização do produto, mas não poderemos inferir a respeito. É possível que o tempo tenha sido o fator determinante para a não inserção dos créditos finais no vídeo.

6.6 Vídeo 3 – Moda

Moda (2012) - o vídeo é uma ficção que trata dos estilos de moda. Apresenta o cotidiano das jovens de periferia no tocante aos estilos de moda ditados pela indústria da moda, como as jovens absorvem e consomem esta moda e sua relação com ela em segui-la ou não. Criticava a maneira como as outras jovens se vestiam.

Figura 5| Vídeo 3 – Moda



Fonte: Reprodução de algumas cenas do vídeo Moda

É importante abrir um parêntese, pois cada um de nós têm perspectivas de observação diferente, em virtude das suas vivências e experiências as quais vão impactar no seu viés de olhar. Claro que conosco não foi diferente. Constatamos após a construção da sinopse do vídeo Moda, à partir do vídeo exibido, a sinopse feita pelo pesquisador ANDRADE (2013, p. 192) com nuances divergentes da nossa. Entendemos que não há nem certo, nem errado. Apenas pontos de observação e de contextos culturais vivenciados distintos, como constatado abaixo:

Moda- Duas amigas encontram-se e começam a perceber como a vestimenta de cada uma influencia no modo como ela é vista pelas outras pessoas. Ao final, as duas aprendem a se vestir com roupas que não exponham tanto seus corpos de forma sensual. (ANDRADE, 2013, p. 192).

Para nossa compreensão, entendemos que são duas adolescentes discutindo sobre o comportamento, as escolhas de como se vestir e as questões que a moda circunda. A moda é democrática e elas sabem disso com um abraço, aceitando as diferenças e os estilos que cada uma tem. É pertinente pontuar no que diz a democracia da moda e a sua diversidade de expressão e estilos.

Quadro 12| Vídeo 3 – Análise das cenas – vídeo Moda

CENA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE DA CENA	CRITÉRIOS DE ANÁLISE CRÍTICA POR NEWMAN, WEBB E COCHRANE
CENA 1	Aluna 1 questiona a aluna 2 sobre o tipo de roupa que ela está usando e o que ela representa com uso daquelas vestimentas.	O questionamento remete a um juízo de valor sobre o estilo de roupa a ser adotado e as referências que se tem dos que ditam a moda.	Conhecimento/ Experiência Avaliação crítica
CENA 2	Aluna 2 faz os mesmos questionamentos para a aluna 1	O questionamento continua e fazem referência aos estilos de roupa e a percepção que cada um tem sobre suas escolhas, assim como a dependência da aceitação do outro nas escolhas das vestimentas.	Avaliação crítica/ Associação de Ideias
CENA 3	Elas se reencontram e se elogiam pelas roupas que estão usando e se abraçam. Em seguida simulam um desfile e saem de cena.	As críticas que recebem uma da outra e a mudança na forma de se vestir e sentir-se bem com a troca da roupa.	Novidade/ Extensão da compreensão

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

6.6.1 Análise do vídeo Moda

Cena 1

A1- *Menina, que roupa é essa?*

A2 – *é a minha. O povo da minha rua gosta.*

A1- *eu acho muito de feia. Tá parecendo uma caça rato de costas.*

A2- *sim, eu gosto muito da minha (INAUDÍVEL)..... e o povo da rua gosta e a acha muito bonito.*

A1- *Eu acho muito ridícula! Sou mais a minha blusa, muito mais composta.*

A2- *Não é não*

A1 – *eu garanto que e. Você vai ver.*

O vestir-se é uma necessidade humana longínqua. E o vestir-se bem é uma cobrança da sociedade, a qual amparada na indústria da moda dita as tendências a serem adotadas do que é certo e errado. Cada tribo tem seu estilo bem característico. No caso do diálogo acima, podemos perceber estilos distintos que são confrontados e que buscam respaldo na opinião de terceiros, o que é mais característico na juventude. Por ter seus grupos de referências que se identificam.

A expressão “caça-rato” que inicialmente nos passou despercebida, dá o tom da crítica direcionada à colega e a forma como ela se veste. Em detrimento da sua que considera como a mais adequada.

Cena 2

A2 – *Menina que roupa é essa? tá parecendo uma caça-rato.*

A1- *to nada. O povo da minha rua adora eu assim.*

A2- *(INAUDÍVEL)*

A1- *oxê! Olha tu! A minha tá muito melhor que a tua!*

A2- *é não. a tua tá parecendo uma favelada!*

A1- *ah tá. A minha é bonita, menina. A moda é assim agora.*

A2- *é não*

Aqui o jogo se inverteu. A que antes questionava, agora é questionada e colocada na berlinda dos comentários. E ambas não poupam na acidez dos comentários e elogios que direcionam uma a outra. O que vale é o estilo de

cada uma e, o que moda determina. Mostra aqui o quão, em alguns momentos, é nocivo ter que está acompanhando as tendências da moda e a necessidade de consumo desenfreado de comprar roupa constantemente. Se por um lado tem os aspetos da vaidade, por outro tem essa corrida para adquirir as peças e ficar bem e ser aceita no grupo. É provável que percebamos mais isso entre as mulheres do que entre os homens.

Não podemos esquecer as expressões de desdém transmitidas através do corpo, com a mão na cintura quando estão dialogando e denotando toda a desaprovação uma em relação a outra, assim como fazendo a linha “ não estou nem aí para o seu comentário”.

Cena 3

A2- tua roupa tá é bonita

A1- (INAUDÍVEL) Tava parecendo uma caça-rato com aquela roupa.

A2--(INAUDÍVEL) tá melhor

A1- e você também.

Comentários

Esqueça as roupas e o cenário, a análise desse vídeo apesar de abordar a moda, o que está em jogo na leitura fílmica e textual dele é exatamente a mensagem, o diálogo travado entre elas em que trata da moda de periferia, de como as pessoas se vestiam. O interessante que com tanto estímulo da Internet para falar da moda das passarelas, do glamour e das modelos, elas optam em falar da moda delas e com o uso de expressões delas.

Os valores que estão na mensagem subliminar, no que elas “consomem” da indústria da moda e reproduzem um estilo e ou criticam os padrões impostos pela ditadura da moda. O cenário, apesar de ser gravado em sala de aula, simula uma rua, como afirmar o oficinairo (OM 1) entrevistado para essa pesquisa..

OM 1

(...) Eles podiam inventar um outro planeta, se fosse o caso, mas tudo só precisaria ser filmado na escola. (...)tinha um vídeo que era sobre moda. Ai a história era que uma das meninas, encontrava, esbarrava com a outra na rua. Mas não tinham como filmar na rua, por que não tinha como sair do colégio para filmar. (...). Não pode sair, mas você pode fazer essa mesma situação, dentro desse espaço interno.

A solução encontrada foi gravar na sala de aula. A simulação da mudança das roupas é percebida no detalhe, com o nó na blusa, com o acréscimo de outra peça no figurino. Não desmerecendo os elementos cênicos, mas a conversa entre elas carrega uma riqueza das expressões locais, urbanas (vocabulário utilizado), a cultura de massa, a cultura digital. Um mix, num caldeirão efervescente cultural, de apropriação e reprodução que culmina num vídeo com uma nova roupagem, repaginado que carrega as expressões e o cotidiano dos jovens. As mudanças são sutis, nos detalhes das roupas que estão usando, assim como nos gestos e expressões do rosto e do corpo. Simulando que trocaram de roupa, ou acrescentando outra peça ao modelito que estão vestindo.

Com poucos elementos usaram da criatividade tão instigados nas oficinas, como podemos perceber na discussão sobre as categorias e a mediação. Elas reproduziram um diálogo, provavelmente recorrente entre elas e trouxeram para a reflexão, ao mesmo tempo em que sutilmente fizeram uma crítica a essa situação vivenciada. Portanto, trouxeram elementos característicos da sua realidade e ressignificaram, remixaram para algo mais próximo da sua realidade e contexto.

6.7 Vídeo 4 – Diferentes aulas

Diferentes Aulas - (2012) faz uma crítica em relação às formas de ensino do professor e do aprendizado dos estudantes. Neste vídeo, o aluno reflete sobre as diversas didáticas de ensino do docente. É costurado apenas por imagens,

sem sonoras, mas com músicas. Faz uso dos créditos para nomear o vídeo, a mudança de cena e os créditos finais.

Figura 6| Vídeo 4 – Diferentes aulas



Fonte: Reprodução de algumas cenas do vídeo Diferentes aulas

Quadro 13| Vídeo 4 – Análise das cenas – vídeo Diferente Aulas

CENA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE DA CENA	CRITÉRIOS DE ANÁLISE CRÍTICA POR NEWMAN, WEBB E COCHRANE
CENA 1	Detalhe no rosto da professora que está sentada na sala de aula, cercada por alguns alunos. Ela entrega uma ficha a pessoa que está gravando. A câmera faz um passeio (<i>Panorâmica- PAN</i>) pela sala. À medida que passa,	Ao observar as duas cenas que foram divididas, à partir das aulas, fica evidente a tentativa do aluno em querer abordar a didática de ensino do professor e como isso repercute no aluno. Uns se mostram interessados, em contraposição a outros que	Conhecimento/Experiência Importância Avaliação Crítica Associação de ideias

	<p>um aluno acena para a câmera, outro esconde o rosto. Mesmo focando em dois alunos, eles aparecem cortados da cena. Ao aparecerem, cumprimentam a câmera. Percebe-se um aluno de cabeça baixa apoiado na banca. No giro pela sala, tenta focar num grupo de alunos que estão em pé no canto da frente da sala de aula, mas não fica nítido. Em seguida, um aluno senta com o um pedaço de papel na mão, amassando para fazer uma bolinha de papel. A câmera volta para um aluno que se aproxima da lente da câmera e faz um aceno.</p> <p>No geral, observa muitos alunos em pé.</p> <p>Não há indicativo da presença do professor em sala de aula.</p>	<p>estão alheios ao que está sendo ensinado. No entanto, observando as duas cenas, o cenário de conduta dos alunos é o mesmo. Não se percebe uma diferença de uma aula para outra.</p> <p>No entanto, nos chama a atenção a intencionalidade do estudante em mostrar as condições de aprendizado dele e dos colegas. A escolha da música suave, gentil, para compor esta cena, denota a intencionalidade do que os jovens queria mostrar, assim como a afetividade deles com a aula e ou a professora.</p>	
CENA 2	<p>Detalhe na imagem do aluno sentado e de cabeça baixa escrevendo no caderno. Foca só no caderno e na folha de exercício na mão do jovem. Em movimento a câmera desvia para a folha de papel, dando close nela, volta para o aluno que</p>	<p>Para o aluno conseguir gravar essas imagens, sem as professoras perceberem (de acordo com a fala de um dos entrevistados) denota a ausência da participação do professor em sala (professor sem controle, domínio da sala. ver outra</p>	<p>Conhecimento/Experiência Importância Avaliação Crítica Associação de ideias</p>

<p>continua escrevendo. Sai desta cena e segue para a aluna mostrando o caderno para a professora.(nesta passagem aparece uma perna de aluna sentada com a perna na cadeira e a outra em pé, em frente da professora). Foca na aluna que sai, nada satisfeita com a resposta da professora, em relação ao que foi mostrado. Tenta acompanhar a aluna, mas acaba gravando o teto e foca no aluno sorridente que faz um gesto obsceno com o dedo.</p> <p>Volta e dá close para o primeiro aluno que continua fazendo seu exercício. Faz um passeio pela sala e mostra uma aluna em pé arrumando a bolsa e volta para dois alunos sentados, em que um deles está com a mão no chão (não fica claro o que está fazendo).</p>	<p>forma de expressar isso).</p>	
---	----------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

6.7.1 Análise do vídeo Diferentes aulas

Cena 1 e Cena 2

Esse vídeo encontra-se numa posição contrária (visão dos elementos de cena na horizontal) aos pontos de referências, o que causa um desconforto

visual e dificuldade de visualização da cena. São duas cenas, as quais são demarcadas com a apresentação de duas aulas distintas. Uma de Português e a outra de Inglês.

Nesta troca de zoons denota que eles sabem como usar este recurso. No entanto, a imagem gravada numa posição diferente induziu a analisar que eles não tinham o domínio do uso do equipamento, no caso o celular. Independente desse problema técnico o que está em jogo são suas mensagens. É claro que as imagens são importantes e nos transmitem algo, mas neste caso do vídeo é visível que tratou-se de uma dificuldade técnica, sem contar nas condições em que foi gravado: escondido.

Reflete sobre as formas de ensino de cada professora, como cada turma se comporta. No entanto, observando as imagens, percebemos que em alguns momentos, há divergência do que se quer apresentar. Em ambas as aulas os alunos têm comportamentos similares; uns prestam atenção, fazendo as atividades, tirando dúvida com os professores; outros ficam brincando, conversando. Não neste sentido, uma reflexão por parte deles, de como eles se portam em sala. sendo mais cômodo (é o que ocorre na maioria das vezes), colocar para o outro, no caso o professor, a responsabilidade de uma aula chata, que os alunos não prestam atenção. A escolha da música gera uma intencionalidade e busca criar uma relação de sentimento entre cada uma das professoras e das disciplinas.

Comentários

Ao observar as duas cenas, que foram divididas a partir das aulas, fica evidente a tentativa do aluno em querer abordar a didática de ensino do professor e como isso repercute no aluno. Uns se mostram interessados, em contraposição a outros que estão alheios ao que está sendo ensinado. No entanto, observando as duas cenas, o cenário de conduta dos alunos é o mesmo. Não se percebe uma diferença de uma aula para outra.

No entanto, nos chama a atenção a intencionalidade do estudante em mostrar as condições de aprendizado dele e dos colegas. A escolha da

música suave, gentil, para compor esta cena, denota a intencionalidade do que os jovens queria mostrar, assim como a afetividade deles com a aula e ou a professora. Em contrapartida, coloca na cena 2 um outro tipo de música, mais agitada para marcar seu descontentamento com a disciplina ou com a professora.

É sabido que a Lei Municipal, nº 17. 837/ 2012 da cidade do Recife proíbe o uso do celular em sala de aula tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, exceto para uso pedagógico. A recuperação dessa informação serve para nos referendar em relação à atitude do aluno que resolveu gravar duas aulas em sua escola, com o intuito de mostrar o seu descontentamento com o ensino e ou com as professoras.

Neste vídeo ele faz uma crítica ao ensino, mas também traz a reflexão de como a dinâmica do professor e a consequente participação dos alunos merecem se revistos para que as aulas sejam mais atrativas para os estudantes e o aprende seja prazeroso.

É importante que eles tenham sido orientados nas oficinas no que diz respeito a responsabilidade social da informação , ou seja, o cuidado no que se grava, assim como do que é postado e compartilhado na Internet. Essa preocupação deve ser recorrente e permear todas as atividades. O nosso adendo deve-se em virtude de como eles gravaram o vídeo, ou seja, escondido, sem o conhecimento dos professores. Mas, por um lado, denota a reflexão dele em perceber uma situação que lhe desagradava e resolveu criticar e denunciar. A questão partiu do questionamento (DEMO 1997) dele, do porque essa professora conseguiu dar aula e a outra não.

A seguir, trazemos algumas conclusões sobre os vídeos tomando como bússola os critérios de análise crítica de Newman, Webb e Cochrane (1995).

6.8 Análise dos vídeos segundo os critérios de análise crítica de Newman, Webb e Cochrane

Para identificarmos os tipos de mensagens produzidas pelos jovens nos vídeos, adotamos o seguinte procedimento: relacionamos as cenas dos vídeos

e as definições dos critérios de análise crítica postulado por Newman, Webb e Cochrane (1995). É evidente, que essa análise não se esgota aqui, muito menos é algo fechado e estanque. Mas, trata-se do nosso olhar com vistas a tudo o que foi discutido, autores arrolados para se chegar próximo do que os jovens querem expressar no audiovisual.

Após a relação das cenas com os critérios condizentes, partimos para identificar quais os critérios que incidiram em cada vídeo e quais dos vídeos tiveram uma quantidade expressiva de critérios.

No primeiro momento, identificamos uma diversidade de critérios presentes nos vídeos, praticamente todos tinham mais de quatro critérios de criticidade, como podemos perceber no Quadro (14). O que nos leva a inferir que na produção da mensagem o emissor demanda uma infinidade de referências (social, cultural, histórica, pessoal, escolar, etc.) na a elaboração da sua mensagem.

Quadro 14 – Análise dos critérios dos vídeos

Critérios de análise crítica por Newman, Webb e Cochrane	Critérios de análise crítica por Newman, Webb e Cochrane	Critérios de análise crítica por Newman, Webb e Cochrane	Critérios de análise crítica por Newman, Webb e Cochrane
Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4
Relevância Avaliação crítica. Justificativa Novidade	Avaliação Crítica Associação de Ideias Justificativa Relevância Utilidade Pública Importância	Conhecimento/ Experiência Avaliação crítica Associação de Ideias Novidade/ Extensão da compreensão	Conhecimento/ Experiência Importância Avaliação Crítica Associação de ideias

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Como resultado, conforme Quadro (15), identificamos a prevalência da Avaliação Crítica (AC), presente nos quatro vídeos. Seguida da Associação de Ideias (AI) presente nos vídeos O perigo do lixo perto da escola, Moda e

Diferentes aulas. Os demais critérios Relevância (R), Justificativa (J), Novidade (N), Importância (I) e Conhecimento e Experiência (C/E) estão presentes em dois dos quatro vídeos. Apenas o critério Utilidade Pública (UP) aparece no vídeo o Perigo do lixo perto da escola.

Foi possível identificar também que o vídeo o Perigo do lixo perto da escola foi o que apresentou um maior número de critérios de análise crítica, seguido dos demais vídeos que apresentaram o mesmo quantitativo.

Quadro 15 – Prevalência dos critérios

Indicadores	R	AC	J	N	AI	UP	I	C/E
Vídeos	V1	V1	V1	V1				
	V2	V2	V2		V2	V2	V2	
		V3		V3	V3			V3
		V4			V4		V4	V4

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

6.9 Análise Textual Discursiva dos vídeos

Os autores Vanoye e Goliot- Lété (1994) defendem a contextualização para a realização da análise fílmica. O que também concordamos, pois compreender o cenário, o contexto, a situação e as circunstâncias em que o vídeo foi gravado nos ajuda a inferir na análise, a realizar uma análise considerando esses elementos para a criação. De modo, que a análise não fique tão distante da realidade criada. Ou seja, para analisar é preciso conhecer seu contexto.

No caso dos vídeos em tela, o contexto nos chega através do planejamento das oficinas e das entrevistas com osicineiros que relatavam situações relacionadas à gravação dos vídeos.

Para Moraes e Galiazzi (2011, p.13) os materiais, no caso os dados constituem significantes e “o analista precisa atribuir sentidos e significados”. São esses sentidos e significados que vamos buscar ao enveredar pelas mensagens dos vídeos dos jovens participantes das oficinas de vídeo do Proi-Digital. No Quadro (16) é possível verificar a definição das categorias das análises dos vídeos.

Quadro 16 – Análise dos vídeos

Vídeo	Quais as mensagens?	Reflexão ou Crítica	Mediação
Nossa Escola	Denúncia. Os alunos não tem espaço de lazer na escola, em virtude da demora na entrega da quadra que já dura 10 anos.	Com sutileza, o vídeo denuncia o descaso do poder público em resolver uma questão que se arrasta há mais de 10 anos, como a demora na entrega de uma quadra numa escola. Crítica	Na construção do vídeo é perceptível uma narrativa linear, com uma história com começo, meio e fim. Assim como compreendendo as questões técnicas para a elaboração de um vídeo, essa nossa percepção fica evidente nas escolhas que eles fizeram na construção do vídeo, constituindo-se de uma entrevista e de uma passagem mostrando o que a escola oferece e onde (com sutileza explicitando que com a ausência da quadra, os alunos dispõem apenas das salas de aula para suas atividades de recreação).
O perigo do lixo perto da escola	Questionamento/ Reflexão/ Denúncia e Crítica. A falta de educação da população ao jogar lixo na rua e, mesmo perto	O olhar atento do jovem, que caminha pela rua gravando a rua poluída. Reflexão e Crítica	A narrativa desse vídeo está ancorada nas imagens e no som que dá o clímax e a tensão na medida certa. Percebe-se também uma história linear com começo, meio e fim. Assim como a compreensão de alguns

	<p>da escola, não respeitam o lugar poluindo a calçada e o local próximo, onde crianças, jovens e adultos transitam. Nesse vídeo os alunos questionam como um espaço onde ensina direitos e deveres do cidadão tem lixo bem na frente.</p>		<p>elementos para gravar um vídeo.</p>
<p>Moda</p>	<p>As diferentes tribos juvenis se encontram, nos mais diversos espaços urbanos, com a pluralidade de expressões, comportamentos e os mais variados estilos de se vestir, em que o respeito as diferenças devem prevalecer.</p> <p>Preconceito, Reflexão, Crítica, Consumo. Diversidade Cultural, Moda Democrática, Moda Urbana, De Rua, Ditadura da Moda, Reprodução, Releitura,</p>	<p>Reflexão</p>	<p>O vídeo traz referências bem pontuais da comunidade onde os jovens estão inseridos, com uma linguagem própria deles. Como não puderam gravar externamente, fica evidente a solução que encontraram ao simular, em sala de aula, uma rua.</p>
<p>Diferentes aulas</p>	<p>As diferentes formas de ensino do professor é colocada em xeque, ao revelar as estratégias de ensino de cada docente.</p> <p>Comparação/ reflexão</p>	<p>Reflexão e Crítica</p>	<p>A coragem do aluno em gravar as aulas denota a insatisfação dele, assim como o seu questionamento em relação as diferentes aulas dos professores. O questionar-se é</p>

	Questionamento Inconformismo/ Crítica		premissa para a reflexão e para a criticidade.
--	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

6.10 Percepções / Impressões

Durante todo o processo de preparação dessa dissertação e na análise dos dados, uma pergunta feita durante os seminários para discussão da pesquisa, não saía da cabeça e meio que passou a nortear os nossos questionamentos, a ser também mais uma lente para olhar as produções. A questão inquietante era: até que ponto os vídeos são uma reprodução ou projeção de uma realidade? As produções deles são uma reflexão, ou uma reprodução. Não abandonamos as perguntas iniciais, no caso os nossos objetivos de pesquisas. Os questionamento acima nos provocam a ir em busca dessas respostas também, a não perdê-las de vista quando estivesse analisando os vídeos. Então, venham conosco ler nossas impressões sobre o que disseram os jovens, qual a mensagem deles.

Mas o que está além das imagens e das mensagens? Ao analisar os vídeos produzidos pelos nossos sujeitos de pesquisa, com suas mensagens, nuances e intencionalidades, pudemos “ouvi-los”. Tantas vezes silenciados nos mais diversos espaços sociais, eles encontraram no vídeo um meio de expressão. Mas, o que disseram?

Em tom de crítica outros de denúncia e de reflexão, eles falaram do perigo do lixo perto da escola, da falta de educação doméstica da população em sujar os locais públicos, do descaso dos órgãos governamentais tanto com a demora na coleta do lixo, quanto com a demora na entrega de uma quadra esportiva para a escola, destinada ao lazer e recreação dos jovens. A escola e a conseqüente quadra, na maioria das vezes são os únicos espaços disponíveis para a diversão, pois muitos vivem em ambientes pequenos e, portanto querem a liberdade para brincar, para serem crianças e adolescentes. Estando no espaço escolar, as aulas foram alvo das suas observações audiovisuais. Perceberam as diversas formas de ensinar dos professores e o envolvimento dos alunos nas aulas, o que fica evidente a relação de

aproximação e afastamento deles com as disciplinas abordadas, através das músicas escolhidas para representar cada momento. Em se tratando dos adolescentes, a moda, o comportamento e a aceitação do grupo, fatos tão peculiares nessa idade, não poderiam ficar de fora das suas abordagens. Retratam suas inquietações e preocupações em estar bem vestido para o outro e como a opinião é importante para cada qual. Aliado às linguagens tão características dos jovens, com expressões locais que retratam o seu cotidiano.

Os vídeos Nossa Escola e Moda, tiveram como oficinairo o OM1. Conforme evidenciamos inicialmente ele é formado em comunicação, com experiência em cinema, elementos que entendemos influenciar na dinâmica da oficina, assim como nas mediações em sala de aula. Pesa nesta observação também, o planejamento prévio das gravações, ou seja, privilegiou-se a metodologia linear. Elaborar o storyboard, o roteiro, para depois gravarem, otimizando tempo e objetivando o que se pretendia gravar, através do argumento do vídeo, assim como um direcionamento e intencionalidade do que se queria comunicar, a mensagem que se pretendia expressar. Percebe-se também que as narrativas dos vídeos possuem um começo, meio e fim, um encadeamento lógico na sequência das cenas. (objetividade e otimização).

Quando você escreve, você reflete sobre aquilo que se quer gravar. Vai arquitetando a abordagem, direcionando as imagens, ao passo que sem o indicativo do que gravar, corre o risco da história não ter uma coerência, não ter sentido.

O parar para pensar, neste caso, para elaborar o roteiro pode ter sido um elemento que tenha contribuído para esta cadência. Na realidade, em sua grande maioria é desta forma que as produções são idealizadas. Primeiro planeja-se, para depois gravar. Afinal, sempre é empreendido um recurso financeiro nas produções audiovisuais e tempo de toda a equipe envolvida. Mesmo não sendo uma grande produção, mas os vídeos experimentais também movimentam recursos financeiros e tempo do pessoal envolvido na ação. Essa preocupação é percebida ao ler o planejamento das oficinas do Proi-Digital, a saber:

Expor, verbalmente e através de imagens, os tipos de planos de filmagens e sobre a importância do planejamento, o custo com o desperdício de tempo na hora da gravação, locação e iluminação. (PROI-DIGITAL).

No vídeo Diferentes aulas isso fica evidente, a aleatoriedade das imagens. Claro, que não podemos esquecer que o jovem gravou “escondido”, conforme fica evidente nas palavras de uma das oficinas (OM3) entrevistadas para essa pesquisa.

Ele escondido lá, gravou uma aula de uma professora que não tinha controle de classe. Ficava todo mundo bagunçando, jogando papel, aquela confusão, barulho danado. Ela não conseguia dar aula direito. Já outra a professora tinha total controle da turma. Ai ele gravou o pessoal quietinho, escrevendo. E montou o vídeo dele, só que depois ele pediu que esse vídeo não fosse divulgado por que podia comprometê-lo. Ela ficou com medo das represálias, por que ele sabe a força daquilo que ele gravou, já gravou escondido.

Apesar das dificuldades de gravação e da qualidade nas imagens e em algum momento fica evidente que as imagens mostradas não condizem com o que ele queria abordar (ao indicar que a aula era de muita bagunça, os alunos estavam dispersos, no meio daquela aparente caos, tinha aluno fazendo as atividades), a mensagem do jovem é clara e objetiva. Ele questiona as didáticas de ensino dos professores e ao mesmo tempo que reflete sobre a situação.

Os vídeos Nossa escola e O perigo do lixo perto da escola denunciam o descaso do poder público frente às questões as quais lhe dizem respeito, tais como a garantia ao lazer e limpeza. O vídeo Nossa escola, evidencia a demora na construção de um espaço de lazer para os estudantes. Depois de 10 anos, ela fica pronta, mas se deparam com outro problema, a barreira que precisa ser contida para que a quadra seja liberada. O vídeo O perigo do lixo perto da escola também mostra a realidade da periferia com a dificuldade e regularidade da coleta de lixo, que se amontoa no terreno baldio e na calçada, num local próximo a escola, colocando em risco toda a população. Pois além do acúmulo

de lixo que impede o uso da calçada, precisando caminhar pela rua, há o risco do surgimento de doenças em decorrência do descaso com o lixo.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente preconiza em seu Princípio II e IV às crianças e adolescentes a proteção ao desenvolvimento e o direito ao lazer, conforme explicitamos abaixo:

Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social. A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Princípio VII - Direito à educação gratuita e ao lazer infantil. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais¹⁵ (...).

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Partindo dessas premissas percebemos que nas questões abordadas pelos vídeos não há uma atenção dos órgãos competentes para dirimir as situações abordadas. Com esse documento elaborado em 1959, nos dias de hoje, em pleno século XXI ainda nos deparamos com situações que ferem os direitos das crianças e dos adolescentes.

Já os vídeos Perigo do lixo perto da escola e Diferentes aulas fazem uso apenas das imagens e da música. Os vídeos foram construídos em cima de imagens, utilizando a trilha sonora para marcar fases relevantes que queriam destacar, como o momento apoteótico, ou o prestar atenção ou bagunçar numa sala de aula. Nesses vídeos não há textos e nem diálogos, o que reforça o quão os jovens têm feito uso do celular para suas “narrativas visuais”. Por outro lado, não podemos esquecer o quão impactante é a imagem, a experiência

¹⁵ <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/10/declaracao-universal-dos-direitos-das-criancas>. E http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acessos em 12 dez 2015.

sensorial que provoca, algo que o texto não dá conta. É possível que essa “sedução” da imagem seja o diferenciador para a preferência dos jovens e até mesmo dos adultos.

Talvez não seja a toa que os aplicativos *snapchat*, *instagram* têm assumido a liderança nas preferências de uso entre os jovens. O primeiro pela possibilidade de mostrar em 15 segundos o que você está fazendo, os bastidores (quem não tem interesse, curiosidade em saber o que as pessoas estão fazendo tem despertado a atenção).

Se os alunos discutiam com osicineiros é por que se sentiam seguros para exporem suas indagações, questionamentos. Osicineiros e os jovens participantes das oficinas construíram um espaço de confiança e abertura propício para o debate, para as discussões. Um ambiente para as trocas e a construção coletiva do conhecimento, prerrogativas da medição e consequência para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

As músicas utilizadas nos vídeos foram disponibilizadas pelo banco do Proi,-Digital as quais são músicas de domínio público-, no entanto não sabemos se sinalizaram para os alunos da importância de escolha da mesma e do sentido que ela pode para cena, bem como o tipo de música que eles estavam tendo acesso. Em sua grande maioria, são músicas clássicas, em que na maioria das vezes os alunos não são educados para ouvir, e ou nem tem acesso, nem conhecimento. Discutir sobre elas também é uma oportunidade de acesso, assim como educá-los para outros estilos musicais e a construção de saberes.

As similaridades dos vídeos consistem nas denúncias de situações que lhe incomodam como o lixo perto da escola, a demora na entrega da quadra esportiva. Já as críticas foram abordadas nos vídeos sobre moda e os diferentes tipos de aulas. É com base no extrato de fala da OM3 que podemos inferir que eles sabiam da força de suas mensagens, da voz que ganhavam corpo e começavam a ser propagada através dos vídeos. Isto porque ao questioná-la sobre a reflexão dos jovens em relação a produção dos vídeos e as mensagens e se eles relacionavam com algum aspecto do cotidiano deles seja escolar, familiar, social nos é dito o seguinte: os jovens sempre eram

questionados em relação a finalidade daquele aprendizado, no caso o vídeo. E de acordo com ela, eles respondiam que era para denunciar o que estava errado, para expressar os sentimentos, assim como para se divertir.

Em um filme, qualquer que seja seu projeto (descrever, distrair, criticar, denunciar, militar), a sociedade não é propriamente *mostrada*, é encenada. Em outras palavras, o filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupa no real e no imaginário, constrói um mundo possível que mantém relações complexas com o mundo real: pode ser em parte reflexo, mas também pode ser uma recusa (ocultando aspectos importantes do mundo real, idealizando, amplificando certos defeitos, propondo um “contramundo” etc). Reflexo ou recusa, o filme constitui um *ponto de vista* sobre este ou aquele aspecto do mundo que lhe é contemporâneo. Estrutura a representação da sociedade em espetáculo, em drama (no sentido geral do termo), e é essa estruturação que é objeto dos cuidados do analista. (VANOYE, GOLIOT-LÉTE, 1994, p. 56)

Isso denota que eles perceberam o poder dessa ferramenta que eles têm em mãos. Conhecê-la assim como suas técnicas de uso e significados é dominar sua voz e expressão, não mais sendo muda ou copiada, mas própria. Então, foi isso que eles fizeram.

Nas falas dos oficinairos podemos perceber que o questionamento é a mola mestra das atividades deles. Os jovens sempre são inquiridos sobre as suas escolhas em relação ao tema, a determinada música, ou ângulo de gravação. São sempre levados a refletirem sobre “fazer aquilo ali, em outros contextos”, (OM3).

É em tom de crítica, reflexão e denúncia que as mensagens dos vídeos nos chegam. É o que podemos perceber nas produções audiovisuais dos jovens, quando trazem elementos do seu cotidiano, da cultura digital e de massa, mas imprimem em seus vídeos um novo significado, um novo olhar sobre determinada situação ou tema discutido por eles. O “copiar” e o “reproduzir” para alguns, é entendido por nós como uma releitura, um resignificado, uma remixagem; uma reflexão do que foi posto, mas que adquire um novo sentido, uma nova mensagem, novos produtores e autores. Ou seja, a intertextualidade midiática, na explicação de Andrade (2013) no extrato de fala

da entrevista, concedida à pesquisadora, consiste em “eles pegarem referências de outros produtos, para criarem os deles. Para criarem a visão deles sobre esses produtos”.

Até porque a reprodução e a ausência de estímulo à criticidade contribuem para uma reprodução. Um texto mudo, sem voz expressiva dos jovens. Reproduzir, sem refletir. Compartilhar sem checar. O checar requer também uma reflexão, um discernimento do que é credível ou não.

A falta de estímulo ao jovem de debater, questionar não pode contribuir para a ausência de posicionamentos pessoais, tendo que recorrer ao discurso de outrem para se pautar. No processo de formação, cabe também à escola instituir práticas pedagógicas que permitam a discussão, aos alunos a pensarem, a refletirem e, o mais fundamental se expressarem com seus próprios argumentos e ideias.

Na entrevista com OM1, os alunos tiveram essa liberdade criativa. Mesmo com a limitação de cenários, pois deviam gravar no espaço escolar por questões de segurança, eles usavam da criatividade para simular a mesma situação que queriam gravar, só que no espaço interno da escola. Dos vídeos selecionados para a nossa análise, apenas o Perigo do lixo perto da escola tem suas locações externas. No entanto, vale ressaltar que as gravações aconteceram próximas a escola e foram realizadas pelos alunos no horário em que eles não estavam na escola e nem na oficina. Isto por que na oficina em que esse vídeo foi produzido, os participantes tinham como compromisso já entregar o vídeo pronto no dia seguinte, após a oficina.

O interessante da escolha do tema sobre lixo ocorreu a partir do que eles estavam observando e se questionaram o porquê daquela situação, como atesta uma dosicineiros entrevistados, segundo a OM 2 no momento em que foram gravar, “*eles foram gravar esse vídeo e perceberam que tinha um lixo na frente da escola, na calçada da escola*”. Ou seja, viram o problema, no caso o lixo perto da escola, refletiram a respeito e as consequências que ele provoca na comunidade e como solução resolveram fazer um vídeo para denunciar o descaso das autoridades tanto da empresa de limpeza, responsável pela coleta, quanto da escola como espaço que ensina aos seus alunos os direitos e

deveres e não estava exercendo nenhum deles. Nesse momento, percebemos os elementos da criticidade e da reflexão frente ao problema posto, como apontam Garrison (1992) e Demo (1997).



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

CENA FINAL

Essa pesquisa foi iniciada em virtude da inquietação em saber os que jovens comunicam em seus vídeos, que tipo de mensagens eles produziam e se elas tinham um cunho crítico. Com a facilidade de acesso aos dispositivos móveis gravar um vídeo, assim como compartilhar na rede mundial dos computadores nunca foi tão fácil. Mas com a diversidade de informações circulando nesse ambiente da cultura digital, o que de fato eles estavam produzindo e o que estavam tendo acesso era mediado ou tinha uma lente de criticidade.

Diante deste contexto, o nosso estudo tem como objetivo geral analisar as produções, em vídeo, de jovens participantes de oficinas do Programa de Extensão da UFPE, Proi- Digital, que ocorrem no interior da escola, no que se refere às mensagens que eles comunicam nessas produções e suas expressões de reflexão e crítica. Já os específicos: 1) identificar os tipos de mensagens produzidas por jovens, nos vídeos analisados (política, escolar, familiar, etc.); 2) analisar a existência de reflexão e crítica das comunicações produzidas por jovens nos vídeos, a partir das mediações pedagógicas realizadas pelosicineiros do Proi-Digital; 3) compreender como a mediação pedagógica, dosicineiros, contribui na produção audiovisual dos jovens com cunho crítico e reflexivo.

Portanto, foi a partir destas perguntas que começamos a desenhar a nossa cena teórica. Inicialmente buscamos compreender os conceitos sobre comunicação e educação e a relação dessas duas áreas para a formação de um cidadão crítico, o que nos leva a mídia-educação, a educação para a mídia e a diversidade de termos que são discutidos nos mais diversos países, mas que tem na essência um só propósito o acesso à informação, compreendê-la como é produzida, disseminada numa perspectiva educacional para leitura crítica dos meios de comunicação. A educação do olhar, associada a pedagogia da imagem e a criticidade são outros elementos conceituais que dão sustentação a nossa discussão.

Portanto, chegamos ao fim dos nossos estudos, análises e impressões com o sentimento de que a produção audiovisual dos jovens, assim como suas

mensagens perpassam por uma discussão que envolva não só a escola, mas que esteja circunscrita no ambiente familiar e nas instituições de ensino superior, sobretudo na formação de professores para que haja uma retroalimentação para o fomento na formação crítica dos sujeitos.

Percebemos que tanto no discurso dos oficinairos, quanto nos documentos oficiais do Proi-Digital (planejamento) é latente a preocupação com a formação dos sujeitos e que as oficinas contribuam para que os jovens sejam atores e produtores dos conteúdos, saibam usar “em seu benefício e da comunidade” (Proi-Digital), os recursos que são disponibilizados sejam através do Programa, ou aqueles que eles já possuem algum entendimento de como utilizar.

Mas, sendo uma oficina com 8 horas de duração, acreditamos que não há tempo hábil para o desenvolvimento da criticidade. A oficina pode instigar, plantar uma sementinha nos jovens para que eles queiram mais informações, pesquisem, questionem. De fato, não há um tempo determinante para a formação do pensamento crítico e sua conseqüente leitura e postura crítica. O questionar, o refletir sobre o que está posto já é um caminho em direção ao que tanto discutimos. Mas não é garantia. Entendemos que os alunos, os jovens precisam ser instigados, provocados a uma leitura crítica da sua realidade, em sempre buscar, querer saber mais e a escola é, institucionalmente falando, o primeiro espaço que se deva fomentar nos alunos esse senso questionador, crítico, investigador, criativo e protagonista.

A criticidade não é algo que se trabalhe apenas numa oficina de 8 horas. É preciso explorar o iceberg como defende Furgson (1999, apud KELLNER; SHARE, 2011), ou seja, mergulhar profundamente. Entender as causas, sair do lugar-comum das coberturas, ter autonomia crítica e que os jovens encontrem suas próprias vozes.

Os projetos de extensão das universidades públicas devem vir também como mais um espaço que garanta isso tanto para os jovens quanto para os acadêmicos em formação, pois assim teremos sempre uma manutenção de cidadãos com senso mais acurado da sua realidade. Acadêmicos e futuros profissionais sensibilizados e preparados com esse viés e alunos em formação.

Quem sabe assim estamos construindo uma sociedade com pensamentos mais autônomos, independente, questionadora e mais ciente dos seus direitos e deveres.

A universidade, através dos seus Programas de Extensão, deve ser aproximar mais das escolas para contribuir na formação dos alunos. Atividades como estas desenvolvidas pelo Proi-Digital só tem a agregar. À universidade que oportuniza um espaço para alunos e docentes exercerem ações educativas; aos docentes que contribuem na formação dos seus alunos da graduação, aos alunos da graduação um espaço de aprendizado e exercício da cidadania e à escola (alunos e professores) a oportunidade de participarem de programas que contribuem e fortalecem a formação cidadã.

Em relação às atividades dosicineiros percebemos que a mediação pedagógica, o trabalho em pares são elementos chaves para a construção da reflexão e criticidade do sujeito. Neste processo,icineiros e alunos trocam saberes, criam um ambiente amistoso e de confiança para a construção do conhecimento.

No que diz respeito às duas metodologias adotadas nas oficinas do Proi-Digital concluímos que ambas ofereceram elementos que contribuiriam na elaboração de mensagens audiovisuais de cunho reflexivo e crítico, por que ambas privilegiam a problematização, instigaram o debate, levam os jovens a se questionarem, a questionar os pares, contribuindo para uma reflexão do que está posto.

Nas produções audiovisuais dos jovens percebemos a necessidade que eles têm de expressarem, externalizar assuntos do seu cotidiano, mas também temas que lhe preocupam, lhe inquietam. Como, em sua grande maioria, as falas são cerceadas, o vídeo foi um recurso para expor as questões relacionadas a sua idade. O que já tem um caminho para isso, como um ponto positivo, pois em pesquisas para a construção do referencial teórico sentimos dificuldade em encontrar publicações em que deem voz aos jovens. Na maioria das vezes, dizem o que eles devem fazer e como, mas não escutam o que eles têm a nos dizer.

Os vídeos nos oportunizaram ouvir suas vozes, seus anseios, dúvidas, como eles observam a realidade a sua volta. O vídeo é um meio de comunicação em potencial e os jovens perceberem isso ao denunciarem o acúmulo de lixo perto da escola, ao denunciarem a demora na entrega da quadra da escola, ao se incomodarem com as diferentes didáticas de ensino dos professores, ao criticarem a ditadura da moda. Mostrar a eles, como produzi-lo criticamente é conferir a eles, autonomia, independência intelectual, uma liberdade de expressão sem precedentes.

Portanto, como contribuição dessa pesquisa para ações futuras do Proi-Digital, sugerimos para as oficinas uma discussão que perpassasse sobre a mídia-educação, a leitura crítica dos meios de comunicação. Isto porque, entendemos que faltou nas oficinas uma perspectiva de discussão sobre as mensagens, a construção da notícia e o impacto que elas têm na vida dos cidadãos. As oficinas do Proi-Digital precisam se preocupar também com a mensagem produzida pelos jovens e isso deve permear todo o processo das oficinas, não só nas discussões, mas nas produções também. Essas não estavam voltadas para os aspectos da mídia-educação, da literacia digital, em que se privilegia também a leitura crítica a mídia, a construção da mensagem e os interesses políticos, econômicos e sociais das empresas de comunicação, assim como estar atentos à realidade social. Mas, estavam atentos a dois aspectos: promover a inclusão digital e ter em suas metodologias espaços para o debate, para o questionar, elementos também promovedores da criticidade e o outro as questões técnicas para a feitura de um vídeo digital.

De certo, uma oficina de curta duração não contemplaria uma proposta mais elaborada que envolva os aspectos acima levantados, mas fica o indicativo ou até mesmo a proposta para que o Programa reveja suas metodologias e estude a possibilidade de ampliar o tempo de duração, assim como de conteúdo das oficinas e crie procedimentos de formação dosicineiros, momento para que eles se apropriem dos objetivos do Proi-Digital e possam, nas oficinas, colocá-los em prática.

Concluimos que as nossas atenções devem se voltar para os jovens, para além das produções audiovisuais, até porque esse é apenas um meio

para manifestação das mensagens, podendo ser qualquer outro recurso e independente da barreira temporal. Acreditamos que o mais forte e fundamental é a formação de um jovem crítico, autônomo, protagonista, criativo e com ideias independentes e, esse processo deve ocorrer fundamentalmente na escola no estímulo ao pensamento crítico e reflexivo, apoiada pela família que também deve fomentar esse debate nas rodas de conversas familiares. Na Universidade que faça essa ponte e oportunize em seus currículos abordagens que contemplem aspectos que trabalhem com a criticidade. Quanto a instância governamental essa deve ser uma outra aliada com projetos pedagógicos e políticas públicas que oportunizem uma formação pautada na cooperação, na cultura do compartilhamento, da comunicação, da criatividade e da criticidade, pois só assim com esses alicerces e incentivadores teremos jovens deslocados do lugar de espectador para assumir uma posição de produtor, autor e participante ativo das suas produções.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ALMAS, Almir et al. **Produção audiovisual comunitária**: inquietudes para um começo de conversa. In: LIMA, Rafaela Pereira. Mídias comunitárias, juventude e cidadania. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica/Associação de Imagem Comunitária, 2006.

ANDRADE, . et al. **SER AUTOR É SE INCLUIR?**: Criação de Vídeos Digitais com Jovens de Periferia. In: X Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2012, Recife. X Congresso Internacional de Tecnologia na Educação: Educação, tecnologia e sustentabilidade. Recife: Senac, 2012.

ANDRADE, Márcio Henrique Melo de. **O ato narrativo e a inclusão digital**: Concepções e Perspectivas dos Jovens de Periferia. (Dissertação). Recife. 2013.

_____, **Vídeos de Bolso** – Extensão como um espaço de criatividade para jovens de periferia. In: Encontro de Extensão da UFPE (13. : 2013 nov. 27-28 : Recife, PE). ENEXT 2013 : modalidade : pôster [recurso eletrônico] / [Organização: Jowania Rosas de Melo... et al.]. – Recife: Editora UFPE, 2014.

ARAÚJO, Simone Monteiro. **A produção de audiovisuais na escola**: caminhos da apropriação da experiência mídia-educativa por crianças e jovens. (Dissertação). Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0610388_08_pretextual.pdf>. Acesso em: 16. jun. 2014.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu, Cláudio C. Santoro. 16ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BACEGGA, Maria Aparecida. **Comunicação & Educação**: do mundo editado à construção do mundo. Revista Comunicação e Informação. Universidade Federal de Goiás. v.2, n 2, p. 176-187, jul 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/22853>>. Acesso em 10 ago 2015.

_____, **Da Comunicação à Educação/ Comunicação**. Revista USP - Comunicação & Educação, São Paulo, (21): 7 a 16, maio/ago 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36972/39694> . Acesso em: 19 jun 2014.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Tradução: Denise Bottmann; revisão técnica: Karina Kuschnir. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.:

Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____, **O Paradigma Emergente e a prática pedagógica.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BELLONI, Maria Luíza. **O que é mídia-educação.** Autores Associados. Campinas, São Paulo, 2001.

_____, Maria Luíza. **Mídia-educação: conceito, história e perspectiva.** Educação e Sociedade. Vol. 30, n 109, Campinas. set/dez 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400008&script=sci_arttext . Acesso em: 19 jun 2014.

BELTRÃO, Renata. **E Tapacurá não estorou.** Recife, 05 mai.2011. Disponível em: < <https://renatabeltrao.wordpress.com/2011/05/05/e-tapacura-nao-estorou/>>, acesso em 07 jun 2015.

BUCKINGHAM, David. **Media Education – literacy, learning and contemporary culture.** Cambridge-UK: Polity, 2005.

BUCKINGHAM, David. **Aprendizagem e Cultura Digital.** Revista Pátio, Ano XI, No. 44, Jan. 2008. Disponível em < http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/david_buckingham_aprendizagem_cultura_digital.pdf>, acesso em 09 jun 2015.

BULEGON, Ana Marli; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Contribuições dos objetos de aprendizagem para ensinar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes nas aulas de Física.** Revista Ciência e Educação (Bauru). v.21, n 3, p. 743-763, 2015. Disponível em < DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030014>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

CARMONA, Stela Maris. **Expressividades midiáticas digitais de adolescentes: o caso da oficina visualidades e sons.** (Dissertação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CAROLINA, Áurea; DAYRELL, Juarez. **Juventude, produção cultural e participação política.** In: LIMA, Rafaela Pereira (Org). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania.** 2ª. Ed. revista e atualizada. Belo Horizonte: Autêntica/ Associação Imagem Comunitária, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede.** Tradução: Roneide Venâncio Majer. Paz e Terra, 1999.

CASTELLS. Manuel. **Inovação, liberdade e poder na era da informação.** In: MORAES, Dênis (Org). Sociedade Midiatizada: tradução Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes, Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

CCLF, (CENTRO DE CULTURA LUÍS FREIRE). **Manual prático (muito prático mesmo) de leitura crítica de mídia**. Recife, 2012.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação Audiovisual Popular no Brasil: Panorama 1990 – 2009**. (Tese). São Paulo, 2010.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 3 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____, **Comunicação & Educação: 20 anos**. Uma trajetória para consolidar o campo da Educomunicação no Brasil. Revista do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP. v. 19, n. 1 (2014). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/6002>>. Acesso em 26/10/2014.

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídias**. Aprender a Ensinar com textos. Coord. CITELLI, Adilson e CHIAPPINI, Lígia, v. 12. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, José Joaquim Marques da. Literacia ou Literacias Digitais? Uma Reflexão no Final da Primeira Década do Século XXI. **Revista portuguesa de pedagogia**. Extra-Série, 2011. Disponível em <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1314/762>>. Acesso 06 ago 2015.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. Guy Debord (1931-1994), 2003. Disponível em <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>>, acesso em 04 jan 2016.

DERLOS, Jacques et. Al. **Educação**: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____, **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____, **Saber pensar**. 4ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos** -como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad. Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE, Rosalia. **A TV pelo olhar de quem vê**. In. TV escola. Salto para o futuro. Ano XX Boletim 13 - Setembro 2010. Disponível em <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/08490813-TVolharquemve.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2015.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ERICSSON. **Estudo da Ericsson revela: brasileiros passam 36% do tempo assistindo a conteúdo de TV e vídeo sob demanda**. Disponível em: <http://www.ericsson.com/br/news/2015-09-03-tvmr-po_254740126_c> Acesso em 07 dez 2015.

ELÉA, Ilana. **Agentes e Vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Sweden: Taberg Media Group AB, 2014.

FANTIN, Mônica. **Alfabetização Midiática na Escola**. Seminário VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf>. Acesso em 17 jun 2015.

_____. **Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil**. In: ELEÁ, Ilana. *Agentes e Vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden. 2014.

FÉRRES, Joan. **Revista Contraponto**. V,8, n 2, pag. 309-315, Itajaí. mai/ago 2008. (entrevista cedida a profa. Laura Seligman). Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/955/811> , Acesso em 14 jun 2014.

FIGUEIREDO, A. D. (2001). *Novos Media e Nova Aprendizagem*. In: **Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

FIORENTINI JÚNIOR, Bruno. Prefácio. In: TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Comunidades virtuais: Como as comunidades de práticas na internet estão mudando os negócios**. Rio de Janeiro: Senac, 2002.

FISCHMAN, Gustavo E. **Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional**. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo. 23ª edição. Autores Associados: Cortez, 1989.:

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, S.A, 1997.

GARRISON, D. R. Critical thinking and self-directed learning in adult education: an analysis of responsibility and control issues. **Adult Education Quarterly**, v. 42, n.3, p. 136-148. Spring 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo. Ed. Atlas, 2008.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias**. São Paulo. Loyola, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. Tradução: Susana Alexandria, 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. Tradução. Magda Lopes, São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2009.

JUVENTUDE CONECTADA. **Fundação Telefônica** (Org). São Paulo: Fundação Telefônica, 2014.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **A mídia-educação crítica e a democracia radial**. In: APPLE, Michael. W (Orgs). **Educação crítica**: análise internacional. Tradução: Vinícius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandim. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e comunicação**: interconexões e convergências. In: O uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores. Revista Educação e Sociedade. v. 29, n.104, p. 647-665, Ed. Especial. 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev104.htm> >. Acesso em 28.out.2014.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

LAPA, Andrea Brandão. **A formação de comunidades de aprendizagem e a reflexão crítica em cursos EAD**. Revista Indagatio Didactica. v.5, n 2, 2013. Disponível em:<

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Pws31-DOFRwJ:revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2473+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 08 jan 2016.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. 4 reimpr. São Paulo. Atlas, 2007.

LEMOS, André. **Cibercultura**. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. **Olhares sobre a cibercultura** (Orgs). Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André. **Ciberespaço e Tecnologias Móveis. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura**. In: MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi; ARAÚJO, Denize Correa; BRUNO, Fernanda. **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Livro da XV COMPÓS. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura/ Pierre Lévy: tradução de Carlos Irineu da Costa**. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. : tradução de Carlos Irineu da Costa. 2ed. - Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAÇADA, Débora ; TIJIBOY, Ana (et.al). **Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos**. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6267>>. Acesso em 19 jan 2016.

MACHADO, Arlindo. A arte do vídeo. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2 ed. 1990.

MACHADO, Arlindo. **As linhas de força do vídeo brasileiro**. In: MACHADO, Arlindo. (Org). **Made in Brasil: três décadas de vídeo brasileiro**. São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=yY9rkCpSX2wC&oi=fnd&pg=PA15&dq=a+evolu%C3%A7%C3%A3o+do+video&ots=h058uqjThp&sig=h7u9NA-Xgj6wVPCihOujvRdRu6s#v=onepage&q=a%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20video&f=false>>. Acessado em 25 jun 2015.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MASETTO, Marcos. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011

MATIAS, Patrícia Carvalho. **Mediação pedagógica em oficinas de blog no Proi-Digit@l: produção e inclusão digital**. (Dissertação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

MATTAR, João. Web 2.0 e Redes Sociais na educação a distância: Cases no Brasil, **La Educ@cion Revista Digital**, Organización de los Estados Americanos, n. 145, Mai. 2011. Disponível em: <<http://ht.ly/5TDMU>>. Acessado em 02 out. 2011.

_____. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi et al (Orgs). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Livro da XV Compós. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEWMAN, D. R.; WEBB, B.; COCHRANE, C. A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. **Interpersonal Computing and Technology**, Bloomington, v. 3, n. 2, p. 56-77, 1995. Disponível em: <<http://www.helsinki.fi/science/optek/1995/n2/newman.txt>>. Acesso em: 08 jan 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. ver. Ijuí: Ed: Ijuí, 2011.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves. **Letramento(s) Digital(is) e Jovens de Periferia: o transitar por (Multi)letramentos Digital(is) durante o Processo de Produção de vídeos de Bolso**. (Dissertação). Recife. 2014.

MORAIS, Regis de. **TV e educação: entre o caos e o horizonte**. Campinas, SP: Editora, Alínea, 2009.

MORAN, José Manuel. O uso do vídeo me sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**. v.2. jan/abr. São Paulo, 1995.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

NICOLACI DA COSTA, Ana Maria; **Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio, São Paulo, Loyola, 2006.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. **A Comunicação Digital e as Novas perspectivas para a educação**. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/pdf/art_redecom.pdf> Acesso em: 13 set 2014.

OLIVEIRA, I; SERRAZINA, L. **A reflexão e o professor como investigador**. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. Disponível em: < http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf >. Acesso em 08 jan 2016.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Ed. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

OROZCO, Guillermo. **Comunicação Social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos**. In: MORAES, Dênis de (org). **Sociedade Midiatizada**. Traduções: Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes, Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

PADILHA, M.A.S; ABRANCHES,S.P. **PROI-DIGITAL: Espaço de criação e compartilhamento para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru**. In: CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de. ; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. **Extensão e educação: experiências formadoras, socializantes e inclusivas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

PENAFRIA, Manuela. **Análises de filmes: conceitos e metodologia (s)**. VI Congresso SOPCOM, Abril de 2009. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf> >. Acesso em 12 set 2014.

PENTEADO, Heloísa Dupas.(Org). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Ed. Cortez. 1998.

PINTO, Manuel. (Org). **Educação para os Medias em Portugal: experiências, actores e contextos**.1.ed. Rolo & Filhos II, S.A. – Indústrias Gráficas. Portugal, 2011.

PIRES, Eloiza Gurgel. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100006 >. Acesso em 12 set 2014.

PONTES, Aldo. **Comunicação Escolar e Pedagogia da Comunicação: O trabalho de Heloísa Dupas Penteado em perspectiva**. Revista de Estudos da Comunicação. v.10, n. 22, 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao?dd1=3589&dd99=view&dd98=pb> >. Acesso em 23 jun. 2014.

PORTO, Tânia Maria Esperas. **Educação para a mídia/ pedagogia da comunicação: caminhos e desafios**. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Ed. Cortez. 1998.

POTTER, W. James. **Theory of Media Literacy – a cognitive approach**. Thousand Oaks – USA: Sage Publications, 2004.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: Educação e Multimídia**. São Paulo: 8 ed. Papirus, 2013.

RECUERO, Raquel da Cunha. **A internet e a nova revolução da comunicação mundial**. Ensaio. 2000. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/revolucao.htm> Acesso em 17 abr. 2014.

RIVOLTELLA, Pierre. Cesare. **Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma. Carocci, 2002.

ROSE, Daina. **Análise em movimento**. In: BAUER, Martin W: GASKELL, Gerorge. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTAELLA, Lúcia & NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**.1.ed.4 reimpr. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTORO, Luiz Fernando. **A imagem nas mãos: o vídeo popular no Brasil**. Summus Editorial. 1988. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=RX-6-FWQ-aMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=+surgimento+do+home+video&ots=ah-Xvv5yM&sig=sdYjy_z12YDLUS56zehWNGPxTy8#v=onepage&q=surgimento%20do%20home%20video&f=false>. Acessado em 24 jun 2015.

SELIGMAN, Laura. **A escola e a formação do leitor crítico da mídia: Políticas públicas no Brasil e em Santa Catarina**. (Dissertação) – Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, 2008.

SEMELER, Alexandre Ribas. **Vídeo digital: imagem, tecnologia e informação**. (Dissertação). Rio Grande do Sul, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: 2.ed. Global, 2009.

SILVERSTONE, Roger. **Inventar o quinto poder**. Carta Capital, São Paulo, ano IX, ed. 227, p.58, 12 fev. 2003. Entrevista concedida a Ubiratan Muarrek. Disponível em; <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/65.pdf>>, acesso em: 06 jan 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação**. In: BRASIL. Cadernos de debate da classificação indicativa. Vol.5. Educação para a mídia. Ed. 01, 2014.

SOARES, Suely Galli. **Educação e Comunicação**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, Dênis de. (org). **Sociedade Midiatizada**. Tradução: Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes, Lucio Pimentel. Rio de Janeiro Mauad, 2006.

SOUZA, Adriano Dias de. **Vídeo digital**: análise de sua aplicação como Objeto de Aprendizagem. (Dissertação). Rio Grande do Sul. 2012.

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

TAVIN, Kevin. Fundamentos de cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstancias e Ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

THE HORIZON report, 2008 edition. New Media Consortium & EDUCAUSE Learning Initiative, 2008. Disponível em:
<<http://redarchive.nmc.org/publications?page=8>>. Acesso em: 06 agos. 2015.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTE, Anne. **Ensaio sobre análise fílmica**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WILSON, Carolyn et.al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, 2013.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1998.

Apêndices



Apêndice A – Vídeo 1 – Nossa Escola

Quadro 17| Vídeo 1 – Informações técnicas do vídeo Nossa Escola

	Descrição	Observações
Título do vídeo	Nossa escola – 1'59''	
Data de produção	2012	Créditos insuficientes para identificação das pessoas envolvidas e entrevistadas no vídeo, bem como do grupo participante.
Percurso metodológico	A construção do vídeo seguiu a metodologia tradicional, ou seja: primeiro o roteiro, para depois gravar e editar.	
Ideia ou tema:	Tema: escola Apresenta o cotidiano da escola, com suas atividades, bem como suas dificuldades e particularidades.	
Autores:	Os alunos do ensino fundamental, da escola da rede pública de ensino.	
Questões técnicas	O vídeo apresenta interferência do áudio externo. Ângulo normal; Plano aberto; Lado do ângulo frontal. Locação – mesmo sendo na sala de aula, há elementos que vazam no enquadramento do vídeo. Mas utilizam o seu espaço, neste caso o escolar para mostra o cotidiano.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quadro 18| Vídeo 1 – Informações sobre imagem, som e texto – vídeo Nossa Escola

CENA	IMAGEM	SOM	TEXTO
ABERTURA	Créditos com o nome do vídeo, com efeito. Novamente entra o nome do vídeo	Sem áudio	Nossa Escola
CENA 1	<p>Abre com efeito, seguido da pergunta.</p> <p>Alunas numa sala de aula, sentadas uma ao lado da outra, numa posição de entrevistadora e entrevistada. Estão numa sala de aula, onde é possível ver as bancas e o quadro desgastado ao fundo.</p> <p>A câmera focaliza na aluna 1 que faz a pergunta, em seguida direciona para a aluna 2, que já está respondendo, para em seguida voltar para a aluna 1, que faz a pergunta seguinte e abre para as duas.</p> <p>Corte</p>	Barulho externo e áudio interno da sala de aula, com a entrevista.	<p>P- Kátia, o que você acha da escola?</p> <p>R- Bem a escola não é aquela maravilha toda, mas dá para se viver, né?</p> <p>P- O que você acha da quadra?</p> <p>R- A quadra já devia estar pronta há muito tempo. Mas, como a gente não pode fazer nada, né? O jeito é esperar.</p>
CENA 2	<p>Ambiente é o mesmo. Apenas a aluna 1 em foco, direcionada para entrevistar alguém.</p> <p>Corte e foca na</p>	<p>Barulho externo (constante) e áudio interno da sala de aula, com a entrevista.</p> <p>Vazamento da voz de alguém gravando,</p>	<p>P- O que você acha do comportamento dos alunos e o que você acha da demora da quadra?</p> <p>R – com relação ao</p>

	<p>representante da escola que responde as perguntas da aluna 1.</p>	<p>mandando soltar a gravação.</p>	<p>comportamento dos alunos é complicado, por que cada aluno tem um gênio diferente. Então, vai muito da educação. Tem aluno que é mais calmo, tem aluno que é mais agitado. Têm aqueles que deixa agente meio doido, e têm aqueles que deixa agente mais tranquilo. Mas, o curso que agente faz dá como manusear cada um. Dá para trabalhar, mas é complicado. (PAUSA).</p> <p>Com relação a quadra da escola, a gente passou muito tempo pedindo para que fosse feita, há mais de 10 anos na verdade. E agora a quadra está saindo. Como a quadra tem uma extensão muito grande, o processo de licitação foi muito grande e ainda tem a barreira que está sendo feita, então tem que ser feita por etapas. A quadra, mesmo que estivesse pronta agora, não poderia ser usada por conta da barreira. Então, tem que terminar a barreira, depois terminar a quadra e funcionar. Mas, que também é uma demora que agente não sabe quanto tempo para terminar.</p>
--	--	------------------------------------	--

CENA 3	<p>Corte e câmera acompanha aluna 1 entrando em sala para mostrar uma atividade recreativa que está acontecendo. Outra sala de aula, mas a situação estrutural é a mesma.</p> <p>Pouca iluminação.</p> <p>Em sala, ela se posiciona e fala sobre a atividade e mostra naturalidade, mesmo errando o texto e seguindo adiante, indicando a atividade realizada.</p>	<p>Áudio da aluna 1</p>	<p>Aluna 1</p> <p>Essa aqui é uma das oficinas que temos no colégio. Essa oficina que estamos apresentando é a de forró. (atrapalha-se, mas dá o texto).</p>
CENA 4	<p>Mesmo ambiente, alunos em sala dançando, numa oficina de forró. Plano aberto nos alunos que estão dançando.</p>	<p>Música de forró.</p> <p>Vozes de alunos conversando sobre gostar de dançar.</p>	
CRÉDITOS FINAIS	<p>Encerra com os créditos finais.</p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Apêndice B – Vídeo 2 – O perigo do lixo perto da escola

Quadro 19| Vídeo 2 – Informações técnicas do vídeo O Perigo do lixo perto da escola

	Descrição	Observações
Título do vídeo	O perigo do lixo perto da escola – 1'39''	Abertura do vídeo com o título do mesmo.
Data de produção	Sem identificação	
Percurso metodológico	A construção do vídeo seguiu a metodologia linear, ou seja: primeiro o roteiro, para depois gravar e editar.	
Ideia ou tema:	Lixo	
Autores:	Os alunos do ensino fundamental, da escola da rede pública de ensino.	
Cenas:	<p>Cena 1 – câmera aberta, “passeando” pela rua mostrando o que se tem ao redor dela. Aproxima-se de um monte de lixo depositado na calçada da rua, sem o armazenamento adequado. Do lixo, foca no garoto que tenta atravessar a rua. Sai dele para se aproximar e focar no lixo na calçada e no terreno baldio. Do lixo espalhado na calçada, foca em dois adolescentes que transitam na calçada.</p> <p>Cena 2 – Abre com uma pergunta: Para onde vai o lixo? Para em seguida fazer um passeio com a câmera trêmula, pela calçada, pela vala mostrando o lixo, para seguir pelo muro mostrando as “pichações”, - dessa passagem para o amontoado de lixo, aparece os</p>	

	garotos de costas caminhando para algum lugar (não fica evidenciado qual é) -, e para o lixo novamente.	
Questões técnicas	<p>Algumas imagens “vazam” para o quadro de cena. A jovem figurante que aparece antes. O jovem que está gravando contra luz e aparece sua sombra.</p> <p>A música escolhida é Strauss – Also sprach Zarathustra, sendo utilizada apenas a introdução dela. Ela é mais conhecida por ter sido utilizada no filme 2001: Uma odisseia no espaço.</p>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quadro 20| Vídeo 2 – Informações sobre imagem, som e texto - O Perigo do lixo perto da escola

CENA	IMAGEM	SOM	TEXTO
ABERTURA	<p>Título com o nome do vídeo, com efeito e música.</p> <p>Créditos para cena 1 acompanhados de música.</p>	Música de tom misterioso	O Perigo do lixo perto da escola
CENA 1	<p><u>Locação externa – rua</u></p> <p>Imagem na posição correta, primeiro foco é no amontoado de lixo, ao mudar de cena, (intenção de mudar de foco) capta as pernas da garota e o braço do garoto. Em seguida sai andando e gravando a</p>	As imagens são acompanhadas de um trecho da peça sinfônica de Strauss – Alsosprach Zarathustra.	Não há texto, nem diálogo.

calçada, o terreno, a rua que no momento passa um carro e volta o foco para uma montanha de lixo na calçada. Nesse momento, aparece um garoto que usa a rua para passar, já que a calçada está inviável em virtude da quantidade de lixo amontoado e o carro ao lado, parado no meio fio. As imagens de lixo acumulado continuam, dessa vez num terreno e em seguida, acompanha uma garota que anda pela calçada entre o lixo. Foca no lixo e vai andando acompanhando o lixo e logo depois os adolescentes caminhando na calçada. percebe-se que a cena foi corta/ editada.

Foco nos adolescentes para depois direcionar o foco para a rua com o fluxo de carros levemente intenso.

CENA 2	<p>Créditos, em tela preta, para a cena 2, acompanhada da música.</p> <p>Câmera em movimento (passeando pela calçada) foca no papel no chão e segue para o meio fio que está cheio de folhas secas e água.</p> <p>Como o cinegrafista (aluno) está na contra luz, percebe-se sua réstia com o celular na mão e andando. Continua gravando o chão, até focalizar os adolescentes caminhando, mas antes grava o muro pichado. Em segundo plano é possível identificar que os jovens entraram em algum lugar (deduz que seja escola), segue para outro amontoado de lixo espalhado na calçada.</p>	<p>No momento da pergunta Para onde vai o lixo, a música tem um tom de suspense, criando um “clímax”.</p>	<p>Para onde vai o lixo?</p>
---------------	---	---	------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Apêndice C – Vídeo 3 – Moda

Quadro 21| Vídeo 3 – Informações técnicas do vídeo Moda

	Descrição	Observações
Título do vídeo	Moda - 1'18''	Créditos insuficientes para identificação dos demais participantes envolvidos na produção do vídeo, assim como o ano de realização.
Data de produção	Sem indicação de ano	
Percurso metodológico	Não tem como identificar que percurso metodológico o vídeo seguiu. - Tradicional	
Ideia ou tema:	Tema: Moda Apresenta o cotidiano das jovens de periferia no tocante aos estilos de moda ditados pela indústria da moda, como as jovens absorvem e consomem esta moda e sua relação com ela em segui-la ou não.	
Autores:	Os alunos do ensino fundamental, da escola da rede pública de ensino.	
Cenas:	Créditos iniciais, apenas o nome do vídeo, sem trilha sonora.	Após os créditos iniciais as alunas se encontram. A aluna 2 entra em quadro antes da aluna 1. Aluna 1 começa o diálogo, fazendo questionamentos. Mesmo tendo um diálogo, o plano adotado é o geral.

<p>Cena 1 – alunas se encontram e começam um diálogo sobre o tipo de roupa que cada uma usa. (Plano geral. Áudio muito baixo dificultando a audição, além da interferência do áudio externo.</p>	<p>Cena 1 – as alunas conversam sobre as escolhas das roupas que cada uma fizeram e como elas estão parecendo.</p>
<p>Cena 2 – aluna 1 sai por onde a aluna 2 e entrou e vice versa. Aluna 1 entra em quadro, logo depois a aluna 2 aparece. O plano permanece o geral, sem movimento da câmera do celular.</p> <p>Ao se reencontrarem é a aluna 2 que questiona a aluna 1, sobre o tipo de roupa que ela está usando. Quando chegam na marcação travam o dialogo e saem de cena, na direção oposta que entraram.</p> <p>Cena 3 – a cena já pega praticamente as duas nas marcações de cena. A aluna 2 iniciando o diálogo, com a aluna 1. Mais uma vez elas se reencontram. O plano continua geral, apenas o enquadramento sofreu uma pequena alteração. Elas saem da marcação inicial e a câmera as acompanha para a segunda marcação onde elas simulam um desfile, em que são acompanhadas pelo movimento da câmera.</p>	<p>Cena 2 – a aluna 2 questiona a aluna 1 sobre a roupa que ela está usando e o que ela está parecendo. Cada uma defende seu estilo e escolhas de roupa.</p> <p>Cena 3 – Concordam que ambas estão bonitas com as roupas que estão usando. Após o diálogo e selarem a paz, elas desfilam.</p>
<p>Créditos finais apenas com os nomes das duas alunas, sem indicação de ano e quem gravou, roteiro, produção e direção.</p>	

Questões técnicas	<p>Há interferência de áudio externo. O som está muito baixo prejudicando a audição e a consequente análise do material. Não há trilha sonora. Os créditos que constam são apenas o nome do vídeo e os nomes das alunas (equipe).</p> <p>Locação – o espaço é a sala de aula, mas há elementos que entram no quadro de cena sem necessidade.</p>	
-------------------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quadro 22| Vídeo 3 – Informações sobre imagem, som e texto

CENA	IMAGEM	SOM	TEXTO
ABERTURA	Tela inicial – créditos iniciais com o nome do vídeo, em tela preta.	Sem trilha sonora.	
CENA 1	Plano geral. Áudio muito baixo dificultando a audição, além da interferência do áudio externo.	Barulho externo e o áudio da cena muito baixo.	<p>A1- Menina, que roupa é essa?</p> <p>A2 – é a minha. O povo da minha rua gosta.</p> <p>A1- eu acho muito de feia. Tá parecendo uma caça rato de costas.</p> <p>A2- sim, eu gosto muito da minha (INAUDÍVEL)..... e o povo da rua gosta e a acha muito bonito.</p> <p>A1- Eu acho muito ridícula! Sou mais a minha blusa, muito mais composta</p>

			<p>A2- Não é não</p> <p>A1- eu garanto que é, você vai ver.</p>
CENA 2	<p>Plano Aberto (PA), elas entram em cena vindo de pontos distintos e parem uma em frente da outra. A câmera permanece distante, mantendo o Plano inicial. Saem de cena, mantendo o ponto de onde vieram.</p>	<p>Barulho externo e o áudio da cena muito baixo.</p>	<p>A2 – Menina que roupa é essa? tá parecendo uma caça-rato.</p> <p>A1- Tô nada. O povo da minha rua adora eu assim.</p> <p>A2- INAUDÍVEL</p> <p>A1- oxê! Olha a tua! A minha é composta! A minha é muito melhor que a tua</p> <p>A2- é não. a tua tá parecendo uma favelada!</p> <p>A1- ah tá. A minha é bonita, menina. A moda é assim agora.</p> <p>A2- é não.</p>
CENA 3	<p>Ideia de continuidade. Do ponto de onde elas saíram da cena anterior, elas voltam e se encontram no ponto central. Em seguida, saem do ponto e se movimenta para a direita, sendo acompanhadas pela câmera, até a saída de ambas pela esquerda.</p>	<p>Barulho externo e o áudio da cena muito baixo.</p>	<p>A2- tua roupa tá é bonita</p> <p>A1-klncsidhfiudhf. Tava parecendo uma caça-rato com aquela roupa.</p> <p>A2-sjbdhawdfu tá melhor</p> <p>A1- e você também.</p>
CRÉDITOS FINAIS	<p>Encerra com os nomes das duas alunas participantes do vídeo.</p>	<p>Sem trilha sonora para o encerramento do vídeo.</p>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Apêndice D – Vídeo 4 – Diferentes aulas

Quadro 23| Vídeo 4 – Informações técnicas do vídeo Diferentes aulas

	Descrição	Observações
Título do vídeo	– Diferentes aulas – 1’37’’	Título escrito errado: diferencias de aula. Abertura do vídeo com o título do mesmo e som em BG.
Data de produção	2012	
Percurso metodológico	A construção do vídeo seguiu a metodologia linear, ou seja: primeiro o roteiro, para depois gravar e editar.	
Ideia ou tema:	Tema: didática de ensino	
Autores:	Os alunos do ensino fundamental, da escola da rede pública de ensino.	
Cenas:	<p>Cena 1 – Abre com o crédito entrando em <i>fade in</i>, com o crédito: <u>enquanto isso na aula de inglês pouca bagunça</u>. O crédito é acompanhado de uma música suave em BG.</p> <p><u>Locação interna – sala de aula</u></p> <p>Detalhe no rosto da professora que está sentada e cercada por alguns alunos. Aos poucos se distancia da cena, através do <i>zoom out</i> (distanciamento) e a professora entrega uma ficha ao aluno que está gravando. Mas, não fica claro, pois a cena está cortada, fora do ângulo da lente do cinegrafista.</p> <p>A câmera faz um passeio (<i>Panorâmica</i>) pela sala. À medida que passa, um aluno acena para a câmera, outro esconde o rosto. Mesmo focando em dois alunos, eles aparecem</p>	<p>Música em BG, instrumental com ritmo calmo. (A intencionalidade da escolha da música com um ritmo calmo remete, a uma aula prazerosa e tranquila).</p> <p>A posição vertical da câmera do celular reproduz uma imagem desconfortável visualmente.</p> <p>A imagem é trêmula e desfocada, sem um objetivo do seu quer gravar. Mesmo fazendo uma <i>panorâmica</i> pela sala, as imagens ficam comprometidas, pois não há um</p>

cortados da cena. Ao aparecerem, cumprimentam a câmera. Percebe-se também um aluno de cabeça baixa apoiado na banca. No giro pela sala, tenta focar num grupo de alunos que estão em pé no canto da frente da sala de aula, mas não fica nítido. Em seguida, um aluno senta com o um pedaço de papel na mão, amassando para fazer uma bolinha de papel e volta para um aluno que se aproxima da lente da câmera e faz um aceno.

No geral, observa muitos alunos em pé.

Não há indicativo da presença do professor em sala de aula.

Cena 2 – Locação interna – sala de aula

A transição para a segunda cena é feita com o seguinte crédito: na aula de português, muita bagunça.

Detalhe na imagem do aluno sentado e de cabeça baixa escrevendo no caderno. Aos poucos foca só no caderno e na folha de exercício na mão do jovem. Em movimento a câmera desvia para a folha de papel, dando close nela, voltando para o aluno que continua escrevendo. Sai desta cena e segue para a aluna mostrando o caderno para a professora. (nesta passagem aparece uma perna de aluna sentada com a perna na cadeira e a outra em pé, em frente da professora). Foca na aluna que sai, nada satisfeita com a resposta da professora, em relação ao que foi mostrado. Tenta acompanhar a aluna, mas acaba gravando o teto e foca no aluno sorridente que faz um gesto obsceno com o dedo.

foco do que se quer mostrar. Além disso, a câmera continua gravando na vertical, dificultando a visibilidade das cenas. Associada também a luminosidade que incide sobre a sala, estourando a imagem e, por conseguinte atrapalhando a visibilidade.

Música em BG, instrumental com ritmo mais agitado. A intencionalidade da música, associada a situação da cena.

A gravação continua na vertical, dificultando a visibilidade da cena.

	<p>Volta dando close para o primeiro aluno que continua fazendo seu exercício. Faz um passeio pela sala e mostra uma aluna em pé arrumando a bolsa e volta para dois alunos sentados, em que um deles está com a mão no chão (não fica claro o que está fazendo).</p> <p>Fica claro que enquanto uns se dedicam aos estudos, outros estão alheios que estão em sala de aula.</p> <p>Créditos roteiro, direção, elenco e ano.</p>	
Questões técnicas	Câmera numa posição (encontra-se na vertical ao invés da horizontal) que compromete a visualização da cena.	Foram utilizados os efeitos para a inserção dos créditos, diversificando as possibilidades de uso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quadro 24| Vídeo 4 – Informações sobre imagem, som e texto – vídeo Diferentes Aulas

CENA	IMAGEM	SOM	TEXTO
ABERTURA	<p>Título com o nome do vídeo, com efeito e música.</p> <p>Créditos para cena 1 acompanhados de música.</p>	<p>Música de estilo suave (<i>Ludwig van Beethoven – Symphony n°.6. in F major, op. 68 “Pastorale”</i>).</p> <p>A intencionalidade da escolha da música associada a situação em que se mostrar. Denota que os jovens tinham consciência do que estava fazendo e o que queriam chamar atenção.</p>	<p>Diferencias de aula</p> <p>Título: Enquanto isso na aula de inglês, pouca bagunça.</p>

<p>CENA 1</p>	<p><u>Locação interna – sala de aula</u></p> <p>Imagem na vertical, causando desconforto na visualização, com a câmera, em constante movimento e com alguns momentos sem foco do que se quer gravar. A posição de contra luz do cinegrafista, comprometem, em alguns momentos as imagens.</p> <p>Close no rosto da professora que está sentada, na sala de aula, mas cercada por alguns alunos. Ela fala algo, mas não há áudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tenta focar numa folha que está na mão da professora que parece estar entregando a pessoa que está gravando. - Plano Aberto (PA) na sala de aula. Imagem trêmula. - Foca rápido o garoto que acena sorridente para a câmera. Desvia para o outro que cobre o rosto com o caderno. - câmera em movimento, foca em dois jovens em pé. <p>A aluna tenta mostrar o que possivelmente seja uma ficha de estudo. A</p>	<p>Música de estilo suave (continua a música de Beethoven).</p> <p>A intencionalidade da escolha da música associada a situação em que se mostrar. Denota que os jovens tinham consciência do que estava fazendo e o que queriam chamar atenção.</p>	<p>Não há texto, nem diálogo audível.</p>
----------------------	--	--	---

câmera faz um passeio (Panorâmica - PAN) pela sala.

- À medida que passa, um aluno acena para a câmera, outro esconde o rosto.

- Mesmo focando em dois alunos, eles aparecem cortados da cena. Eles cumprimentam a câmera. -

- Percebe-se um aluno de cabeça baixa apoiado na banca, ou fazendo alguma atividade escolar.

- No giro pela sala (PAN), tenta focar num grupo de alunos que estão em pé no canto da frente da sala de aula, mas não fica nítido.

- Em seguida, um aluno senta com o um pedaço de papel na mão, amassando para fazer uma bolinha de papel.

- a câmera volta para um aluno que se aproxima da lente da câmera, fala algo (percebe-se pela gesto dos lábios) e faz um aceno.

No geral, observa muitos alunos em pé.

Não há indicativo da presença do professor em sala de aula.

Alguns alunos fazem gesto

	<p>para a câmera, como não há som, não é possível escutar/entender o que dizem.</p>		
<p>CENA 2</p>	<p><u>Locação interna – sala de aula</u></p> <p>Créditos para a cena 2 acompanhado de música e com formato para o pano de fundo com efeito.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Close no aluno de cabeça baixa escrevendo no seu caderno, com uma folha de exercícios na outra mão. - close no caderno e na folha de exercícios. - close na folha de exercícios. - Plano Detalhe (PD) aluno escrevendo no caderno. - imagens trêmulas, sem focar no alvo para gravar. aparece rapidamente um garoto sentado com a perna na cadeira e uma aluna em pé, apoiada na banca. <p>Plano Conjunto, depois dá um <i>zoom in</i> e com um Plano Americano (PA) aluna mostra à professora</p>	<p>Música com um ritmo mais agitado. (<i>Pete Escovedo – Esta Noche</i>).</p>	<p>Não há texto, nem diálogo audível.</p> <p>Título: Na aula de Português muita bagunça</p>

	<p>o caderno de exercício. Dá um <i>zoom in</i> focando o rosto de descontentamento da garota. Acompanha a garota, mas perde o foco.</p> <p>Close no garoto sorridente que mostra o dedo médio.</p> <p>Close no garoto que continua fazendo sua atividade de classe.</p> <p>Giro pela sala - garota arrumando a bolsa escolar, dois garotos sentados, onde um deles está com a mão no chão, como se estivesse escrevendo (não fica claro o que está fazendo).</p>		
CRÉDITOS FINAIS	Encerra com os créditos finais, com informação sobre roteiro, direção, elenco e ano.		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.