PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA
EDUMATEC
UFPE

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR CEP: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8952
E. Mail: edumatec@ufpe.br
www.gente.eti.br/edumatec

O ATO NARRATIVO AUDIOVISUAL E A INCLUSÃO DIGITAL: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS POR JOVENS DE PERIFERIA

MÁRCIO HENRIQUE MELO DE ANDRADE

RECIFE

2013

MÁRCIO HENRIQUE MELO DE ANDRADE

O ATO NARRATIVO AUDIOVISUAL E A INCLUSÃO DIGITAL:
Concepções e Perspectivas por Jovens de Periferia

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Maria Auxiliadora Soares Padilha

Recife

2013

Catalogação na fonte
Bibliotecário Adilson dos Ramos, CRB-4/1471

A553a Andrade, Márcio Henrique Melo de.
O Ato Narrativo Audiovisual e Inclusão Digital : concepções e perspectivas por jovens de periferia /Márcio Henrique Melo de Andrade. – Recife: O autor, 2013.
258 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Auxiliadora S. Padilha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2013.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Inclusão digital. 2. Representações sociais. 3. Delinquência juvenil. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Padilha, Maria Auxiliadora Soares. II. Título.

371.335 CDD (23. ed.) UFPE (CE2013-009)

ALUNO

MÁRCIO HENRIQUE MELO DE ANDRADE

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

“**O ATO NARRATIVO AUDIOVISUAL E A INCLUSÃO DIGITAL: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS POR JOVENS DE PERIFERIA**”

COMISSÃO EXAMINADORA:

_____

Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha

_____

Examinadora Externa

Profa. Dra. Yvana Carla Fechine de Brito

_____

Examinador Interno

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches

Recife, 26 de março de 2013.

Este trabalho é dedicado à minha família (minha mãe, Luzitânia; meu pai, Adilson; meus irmãos, Adilson e Marcus), e ao meu amigo, irmão e companheiro Diego Albuck. Estas pessoas representam todos aqueles que sempre me apoiaram em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido alcançar e vencer mais este desafio na minha vida. Quero agradecer muito obrigado à minha Orientadora Auxiliadora Padilha, pela generosidade, disposição e profissionalismo com que se dedicou à minha pesquisa, assim como em todo incentivo em cada descoberta. Com você, Dora, aprendi muito dentro e fora da sala de aula!

Aos outros professores que me guiaram em novas descobertas e desafios: a Sérgio Abranches e Yvana Fechine, pelas valorosas contribuições na qualificação; a Patrícia Smith, Thelma Panerai, Marcelo Sabatini e Ana Beatriz, pelas contribuições em sala de aula no PPGEDUMATEC e a Gilda Verri, Rodrigo Carreiro e Karla Patriota, no PPGCI e PPGCOM.

Agradeço também aos colegas que me ajudaram antes mesmo que eu entrasse na seleção do mestrado: Jurema, Fabiana, Ivanildo, Flávia, Lílian, Dagmar, José e outros que me acolheram também. Da minha turma e de outras, agradeço especialmente aos amigos que formei nesse período, com quem compartilhamos sorrisos, tristezas e grandes contribuições nos trabalhos uns dos outros, os atenciosos e calorosos Renata, Sthenio, Bruno, Luciana, Patrícia e Marcos.

Outro grupo de pessoas a quem gostaria de agradecer imensamente são todos os participantes do Programa de Extensão *Proi-Digit@l*, que, em meio a tantas dificuldades que atravessei nestes dois anos, me ajudaram a me encontrar e a me sentir querido, principalmente meus companheiros que passaram ou ainda estão no Proi-Vídeo - Márcia, Clara, Edilma, Gabriel, Carol, André, Danila, assim como a todos os adolescentes participantes das oficinas.

Além dos colegas de classe, agradeço aos colegas de trabalho, pela compreensão em minhas ausências e interesse em me ver realizado nesse processo, especialmente Selma, Sílvio e Ludimilla. E fora destes dois espaços, agradeço aos amigos e colegas que, presencial ou virtualmente, sempre procuraram conversar comigo nesse período e sei que torciam para que desse tudo certo, representados nas figuras de Hellen, Wagner, Luiz Felipe Botelho, Guilherme, Lili, Kyara, Victor, Benylton, Marcelo, Bruno, Carlos, Edmilson, Rafael.

“O cinema é um modo divino de contar a vida.”

(Federico Fellini)

“Num filme, o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação.”

(Charles Chaplin)

“Porque a gente pode esquecer... Aí, a gente guarda naquele lugar... Sei lá, em uma caixinha... e no outro dia que a gente for usar, a gente pode só pegar lá, ver...”

(Sujeito 22, sobre as suas ideias)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa participante que analisa como a produção de narrativas audiovisuais pode contribuir para ampliar as concepções e perspectivas de inclusão digital (ID) de jovens de comunidades periféricas do Recife, considerando a dimensão comunicativa deste fenômeno. Para isso, foram usadas referências para atender a três campos temáticos – um, sobre as influências das tecnologias digitais na sociedade e os projetos de inclusão digital; outro, sobre a evolução do ato narrativo, as possibilidades narrativas no ciberespaço e a narratividade audiovisual; e, por fim, outro sobre as ações socioeducativas por meio dos vídeos digitais com jovens na periferia e suas relações com os conceitos de inclusão digital. Como metodologia, empregou-se o questionário semi-estruturado para delinear as concepções e perspectivas de ID destes jovens e seus hábitos de uso de internet e de comunicação. Posteriormente, foram realizadas oficinas de criação de vídeos digitais, em que se registrou o processo de criação destes jovens, sendo, ao final, aplicado outro questionário e realizadas duas entrevistas semi-estruturadas – uma, individual; outra, coletiva –, a fim de identificar as mudanças que aconteceram nas concepções e perspectivas de inclusão digital dos sujeitos após o contato com este tipo de produção. Os resultados mostram que os jovens apresentaram mudanças nas concepções e perspectivas de ID a partir de sua participação na oficina de produção, compreendendo-a por vertentes comunicacionais e criativas ao invés de enfatizar mais aspectos técnicos ou de empregabilidade deste fenômeno.

Palavras-Chave

Inclusão Digital. Jovens de Periferia. Criação Narrativa Audiovisual. Concepções. Perspectivas.

ABSTRACT

This paper presents a survey participant who analyzes how the production of audiovisual narratives can contribute to enlarge the conceptions and perspectives of digital inclusion (DI) of youths from peripheral communities of Recife, considering the communicative dimension of this phenomenon. For this reason, references were used to meet three thematic fields – one, about the influences of digital technologies in society and digital inclusion projects; another, about the evolution of narrative, the narrative possibilities in cyberspace and audiovisual narrative and, finally, another about social and educational activities through digital videos with youth in the periphery and their relationship with the concepts of digital inclusion. The methodology that we used was the semi-structured questionnaire to outline the concepts and perspectives of DI that these youth had developed and their usage habits of internet and communication. Subsequently, workshops were held to create digital videos, who registered in the creation process of these young people, and, in the end, applied another questionnaire and conducted two semi-structured interviews – one, individual and another, collective - in order to identify the changes that have happened in the concepts and perspectives of digital inclusion of subjects after contact with this type of production. The results show that young people showed changes in conceptions and perspectives of DI from their participation in the workshop production, understanding the aspects of communication and creative rather than emphasizing more technical or employing aspects of this phenomenon.

Keywords

Digital Inclusion; Peripheral Youth; Audiovisual Creation Narrative; Conceptions; Perspectives.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Dimensão Comunicativa da Inclusão Digital 41
FIGURA 2. *Storyboard* criado pelo Grupo de Rock 158
FIGURA 3. Imagens da Gravação dos Especialistas do Nilo 160
FIGURA 4. Imagens de Gravação de Grupo de Rock 161
FIGURA 5. Imagens da Regravação do Grupo de Rock 164
FIGURA 6. Imagens da Etapa de Edição do Vídeo do Grupo de Rock 168
FIGURA 7. Abertura de vídeo da Turma B 183
FIGURA 8. Imagens dos Entrevistados do vídeo da Turma B 184

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Mídias da Produção Multimídia – Detalhamento 42
QUADRO 2. Indicadores de Concepções de Inclusão Digital 49
QUADRO 3. Indicadores de Perspectivas de Inclusão Digital 50
QUADRO 4. Recursos da Linguagem Audiovisual e seus Elementos 67
QUADRO 5. Produção Audiovisual e as Evidências do Ato Narrativo 70
QUADRO 6. Relação entre Linguagem Audiovisual, Produção Audiovisual e Evidências de Narratividade 71
QUADRO 7. Relação entre Linguagem Multimídia, Linguagem Audiovisual e Evidências do Ato Narrativo 72
QUADRO 8. Relação entre Inclusão Audiovisual e Inclusão Digital - Dimensão Comunicativa pela Produção Audiovisual 96
QUADRO 9. Modelo de Transcrição de Registro Videográfico 137
QUADRO 10. Roteiro criado pelo grupo de Rock 156
QUADRO 11. Roteiro criado pela Turma B 178

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Indicadores de Concepções de Inclusão Digital de Participantes Antes da Oficina (Turma A) 200
TABELA 2. Indicadores de Concepções de Inclusão Digital de Participantes Antes da Oficina (Turma B) 200
TABELA 3. Indicadores de Concepções de Inclusão Digital dos Participantes Antes e Depois da Oficina (Turma A) 204
TABELA 4. Indicadores de Concepções de Inclusão Digital dos Participantes Antes e Depois da Oficina (Turma B) 205
TABELA 5. Indicadores de Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes Antes da Oficina 214
TABELA 6. Indicadores de Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes Depois da Oficina 221

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Escolaridade dos Sujeitos de Pesquisa 126
GRÁFICO 2. Frequência de Uso do Computador dos Sujeitos da Pesquisa 128
GRÁFICO 3. Hábitos de Internet dos Sujeitos de Pesquisa 129
GRÁFICO 4. Hábitos de Comunicação dos Sujeitos de Pesquisa 130
GRÁFICO 5. Participação em Manifestações Artísticas pelos Sujeitos de Pesquisa 134
GRÁFICO 6. Perspectivas de Hábitos no Computador de Sujeitos de Pesquisa - Turma A 217
GRÁFICO 7. Perspectivas de Hábitos no Computador de Sujeitos de Pesquisa - Turma B 218
GRÁFICO 8. Perspectivas de Participação em Outros Cursos - Turma A 219
GRÁFICO 9. Perspectivas de Participação em Outro Curso - Turma B 219
GRÁFICO 10. Etapas de Produção Audiovisual de que os Sujeitos de Pesquisa mais gostaram - Turma A 224
GRÁFICO 11. Etapas de Produção Audiovisual de que os Sujeitos de Pesquisa mais gostaram - Turma B 225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Análise de Conteúdo - AC

Asynchronous Javascript and XML - AJAX

Bahia - BA

Central Única das Favelas - Cufa

Centro de Atenção Psicossocial - CAPS

Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas - CAPS/AD

Compact Disc - CD

Digital Video Disc - DVD

Escola Livre de Cinema - ELC

Estados Unidos da América - EUA

Hard Disk - HD

Inclusão Digital - ID

Minas Gerais - MG

Ministério da Educação - MEC

Organização das Nações Unidas - ONU

Organização Não-Governamental - ONG

Rio de Janeiro - RJ

Secretaria de Educação Superior - SESu

Sistema Brasileiro de Televisão - SBT

Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1. TECNOLOGIA, SOCIEDADE, INCLUSÃO DIGITAL E CULTURA 25
1.1 Tecnologias Digitais, Cultura e Sociedade **26**
1.2 Inclusão Digital: Conceitos, Projetos e Dimensões **33**
1.3 Concepções e Perspectivas de Inclusão Digital pelos Sujeitos Participantes dos Projetos: o jovem de periferia do Recife **45**

2. O ATO NARRATIVO – DA ORALIDADE AO DIGITAL 52
2.1 Caracterizando o Ato Narrativo **53**
2.2 Da Tradição Oral ao *Digital Storytelling* **58**
2.3 O Ato Narrativo e a Linguagem Audiovisual **65**

3. JUVENTUDE DE PERIFERIA E AUDIOVISUAL PARA INCLUSÃO DIGITAL 74
3.1 Juventude e Ações Socioculturais e Inclusivas na Periferia **75**
3.2 Audiovisualizando a Periferia **85**
3.3 Inclusão Audiovisual ou Inclusão Digital? **91**

4. NARRATIVA METODOLÓGICA 98
4.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa **99**
4.2 Campo Empírico **103**
4.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta **106**
4.4 Instrumentos e Procedimentos de Análise de Dados **118**
4.5 Tratamento dos Dados **119**
4.6 Categorização dos Dados **121**

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO 123
5.1 Perfil dos Sujeitos de Pesquisa **125**

5.2 Análise do Ato Narrativo com Vídeos Digitais para Inclusão Digital dos Participantes da Oficina **136**
5.3 Análise de Conteúdos **197**
5.3.1 Concepções de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina 198
5.3.2 Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina 206
5.4 Relações entre Concepções e Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes e o Ato Narrativo por meio de Vídeos Digitais **222**

CONSIDERAÇÕES FINAIS 240
REFERÊNCIAS 244
APÊNDICE A – Questionário Inicial **251**
APÊNDICE B – Questionário Final **254**
APÊNDICE C – Entrevista Individual Semi-Estruturada **256**
APÊNDICE D – Entrevista Coletiva Semi-Estruturada **257**
APÊNDICE E – Modelo de Roteiro – Produção **258**

INTRODUÇÃO

Desde as primícias de seu processo evolutivo, o homem se caracterizou por criar linguagens que o auxiliassem a interagir com o outro: as pinturas, as danças, os filmes, os livros, os gestos, as músicas etc. Se a princípio estas linguagens emergiram como forma de comunicação e criação artística, a complexificação das relações sociais e culturais tornou-as bens de consumo e também, reprodutíveis. A partir da difusão desses bens e dos signos de maneira ampla, concebeu-se o que hoje conhecemos como “cultura de massa”.

Costa (2002) defende que essa cultura surgiu do aprimoramento de uma “cultura mercantil, urbana e plebeia que serviu de base para as identidades individuais e coletivas na modernidade ocidental” (p. 19). Já Santaella (2010) complementa essa afirmativa, defendendo que esse tipo de cultura emergiu a partir da difusão do jornal, do telégrafo, da fotografia e se acentuou com o advento da arte cinematográfica, solidificando-se com a televisão e outras mídias concebidas para a recepção coletiva de seus conteúdos.

Atualmente, essa cultura caracteriza-se por meio de uma lógica de produção de “um-para-muitos”, ou seja, de um emissor para vários receptores em diversas localidades do planeta, concebendo produtos de acordo com os gostos e desejos do público, que passaram a ser compreendidos como clientes consumidores, ao invés de criadores e comunicadores com a mesma capacidade daqueles que detém os meios massivos de produção e distribuição. Dentro desta lógica da produção midiática, percebe-se uma ascensão de produtos concebidos para uma nova fatia de público: o juvenil. Assim, as produções midiáticas (filmes, músicas, programas televisivos, propagandas e grades de programação) começaram a se voltar com maior frequência e investimento para o público na faixa etária dos 12 aos 20 anos.

Sobre isso, Fischer (2008) comenta que a televisão tornou-se “parte indiscutível do cotidiano: ela existe como necessidade, presença, lazer e companhia” (p. 5), apresentando, no início dos anos 90, uma explosão na variedade de produtos destinados ao público jovem e tornando-se, dessa forma, sua grande “mãe cultural, plenamente acolhedora” (p. 5). Entretanto, estes receptores, por muito tempo, não dispunham das tecnologias e técnicas necessárias para interferir, comentar ou criar

dentro do espaço midiático, sendo, portanto, considerados excluídos deste processo unívoco.

Contudo, com a difusão das Tecnologias Digitais, compõe-se um novo espaço comunicativo – o ciberespaço –, que, dentre outras características, é um espaço em que o usuário tem a possibilidade de ser autor e de publicar seus próprios discursos, signos ou mensagens. A autoria, dentro deste espaço, oferece novas formas de protagonismo social e cultural a partir da multiplicação da capacidade discursiva, não apenas do ponto de vista dos conteúdos como também dos tipos de mídias que os veiculam.

Nesse contexto, dentre as características evoluções tecnológicas, sociais, culturais, políticas que compõem a dita Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999), pode-se considerar como primordial para o indivíduo contemporâneo a descoberta da possibilidade de produzir conteúdo com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Se a indústria midiática perpetuou-se pela busca de

> fórmulas capazes de sensibilizar o espectador, aproximando-o afetivamente das imagens e tornando o mais invisíveis possível os recursos tecnológicos utilizados em sua criação [...], a emergência dos meios digitais modificou essa tendência – a relação com a máquina e com a tecnologia é parte integrante da comunicação, tanto naquilo que estimula a participação do receptor – agora chamado usuário – como naquilo que dificulta e impede sua ação comunicativa. O embate com a máquina e com os meios tecnológicos é o princípio de integração dos indivíduos aos processos de comunicação digital (COSTA, 2002, pp. 79-80).

Trata-se, portanto, de um aprimoramento no processo de produção audiovisual, que, ao passar a considerar o receptor também como um emissor em potencial, necessita, nesta instância, compreendê-lo como um ator capaz de concordar, discordar, argumentar, questionar, criar e, principalmente, produzir materiais que exponham sua maneira de pensar e estar no mundo. Essa lógica permite a esses atores não somente consumir informações e produtos ditados pela tal “mídia de massa”, mas também pensar a si mesmo como um sujeito que pode “dominar” sua capacidade de criação, inclusive refazendo e contrariando o discurso da mídia de massa. Afinal, apropriar-se das tecnologias e das técnicas somente para perpetuar a lógica mercadológica pode ser considerada uma inclusão imersa e

perdida na infinidade de produtos simbólicos e materiais criados para consumo descartável (BRAGA; VITORINO, 2009) ou, como afirma Cazeloto (2007), uma inclusão subalterna. Experienciar os produtos midiáticos sem uma consciência a respeito dos conteúdos e estratégias empregadas em sua construção pode formar um indivíduo que desconhece suas possibilidades de questionar e agir, assim como reelaborar os discursos perpetuados pela hegemonia e encontrar sua própria voz.

A partir dessa compreensão, pode-se afirmar que, da mesma forma que as possibilidades de inserção e participação social ampliam-se com essas tecnologias digitais, cria-se uma dicotomia entre aqueles que a dominam e aqueles que não possuem meios de fazê-lo. Em consequência, organizações não governamentais e instâncias governamentais percebem a importância de que todos os indivíduos tenham "condições para emancipação tecnológica, que atuará como um estímulo na busca de alternativas reais de inserção social e produtiva" (COSTA, 2006, p. 1) e promovem projetos e programas de Inclusão Digital (ID), para que pessoas desprovidas dos recursos e possibilidades das tecnologias digitais possuam condições de se sentir incluídas neste ciberespaço.

Um dos maiores públicos destes projetos tem sido os jovens residentes nas comunidades de periferias das grandes cidades que, participando de espaços de acesso público e gratuito a tecnologias digitais, compartilham atividades de inserção educacional, profissional, cultural, econômica ou política na sociedade, como o Acessa São Paulo, *Computer Clubhouse*, Rede SACI, Cidadão.NET, dentre outros (BRANDÃO, 2010). Sobre isso, Warschauer (2006) afirma que

> os grupos urbanos e rurais de baixa renda muitas vezes carecem de recursos para expressar e partilhar sua própria cultura comunitária. Como é menos dispendioso produzir na internet do que por meio de material impresso, televisão e rádio, as publicações on-line podem proporcionar uma mídia excelente para o compartilhamento de conteúdo comunitário localmente desenvolvido e podem com frequência contribuir para a preservação da língua e da cultura das minorias (p. 124).

Contudo, como qualquer fenômeno social, os processos e projetos de inclusão digital não encontram unanimidade nas discussões que diversos autores perpetuam a respeito de suas concepções e perspectivas (BRANDÃO, 2010; CAZELOTO, 2007; BUZATO, 2008). Enquanto alguns defendem a ID por um

aspecto quase salvacionista; outros, pelo contrário, analisam suas qualidades e deméritos, criticando os princípios e resultados que a norteiam. Entretanto, pode-se considerar certo consenso entre estes autores sobre a compreensão de que os projetos e programas de inclusão digital necessitam considerar formas de serem contextualizados à realidade dos sujeitos participantes para que haja um melhor entendimento e participação dentro do fenômeno, e não simplesmente uma adesão em massa de cunho instrumental que não lhes permita compreender e se apropriar da lógica e das ferramentas do ciberespaço diante de sua própria vontade e entendimento.

Para entendermos o processo de ID como fenômeno social, é importante conhecer as diferentes compreensões que a literatura apresenta sobre suas dimensões. Brandão (2010), por exemplo, apresenta quatro dimensões de ID: a dimensão *técnica*, que abarca aspectos de estrutura física, materiais e recursos técnicos capazes de garantir o acesso às tecnologias e suas possibilidades de informação e formação; a *educacional*, definida como a habilidade de codificar/decodificar a palavra escrita dentro do espaço cibernético; a de *competência informacional*, que lida com a capacidade do usuário em administrar sua compreensão e ação sobre as formas escritas do ciberespaço; e, por último, a dimensão *comunicativa*, caracterizada como formas de produção e transmissão de mensagens utilizando as múltiplas linguagens que compõem o universo multimídia.

Dentro desta dimensão comunicativa, esta pesquisa considera como objeto de estudo as mídias visual e sonora numa perspectiva produtiva e autoral, em que os sujeitos desse processo de inclusão empreguem as tecnologias digitais não somente para entrar no mercado de trabalho, ter mais contatos por meio das redes sociais ou possuir habilidades de pesquisa informacional, mas também desenvolver suas próprias narrativas. Nesta perspectiva, podemos relacionar esta dimensão comunicativa também a uma participação cultural do ser humano através da criação artística com as tecnologias digitais, que pode ser chamada Arte Digital – ou também Arte Eletrônica (Lévy, 2000) ou Arte Cibernética – por promover novas formas do fazer artístico que possuam características intrínsecas do mundo virtual.

Surgindo da convergência entre os diversos formatos e suportes midiáticos, dois avanços tecnológicos concomitantes terminam por construir essa nova forma de criação artística, conforme descrevem Nery e Veloso (2008):

> a ascensão de tecnologias midiáticas modernas que permitiu a armazenagem de imagens, a sequência de imagens, de sons e de texto, utilizando diversas formas de materiais [...] se encontra com o avanço do computador, o qual evoluiu a sua utilização, para além dos cálculos, para armazenagem da informação dos *media* (p. 2359. Grifo do Autor)

Neste contexto, esta pesquisa selecionou uma vertente artística em que os sujeitos pudessem criar ou ressignificar elementos da sua realidade esteticamente através da concepção narrativa, empregando as mídias visual e sonora – a saber, a narrativa audiovisual. Se a narrativa caracteriza-se pelo contar histórias reais ou ficcionais através de mitos, símbolos que, de alguma forma, transponham os pensamentos e sentimentos do sujeito para a realidade concreta e as tecnologias "carregam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais bastante variados" (LÉVY, 2000, p. 23), como a produção de narrativas audiovisuais pode ampliar as concepções e perspectivas de inclusão digital de jovens de periferia, considerando uma dimensão comunicativa deste fenômeno?

Este trabalho parte da hipótese de que produzir vídeos digitais contribui na ampliação das concepções e perspectivas de inclusão digital por que justamente considera a dimensão comunicativa deste fenômeno, ultrapassando as dimensões mais iniciais, como técnica, por exemplo. A fim de se entender esta questão, inicia-se este estudo com o ponto de vista de Soares (2009) a respeito das finalidades de uma inserção social através da comunicação midiática. Ao compreender as mídias

> como lugar de mediação e construção do espaço público, podemos afirmar que as narrativas nelas [nas mídias] presentes não cumprem uma função apenas informativa ou lúdica, mas também formativa e cultural (2009, p. 96. Grifo Nosso).

Nessas narrativas, terminou se formando, ao longo do tempo, um conjunto de forças "formativas e culturais" com mensagens unidirecionais: de um emissor para vários receptores, mas que, nesse momento, configura-se como de muitos

receptores para outros muitos. Entretanto, dentro do contexto rizomático das tecnologias digitais, construir uma ‘nova narrativa’ sobre si e seu entorno requer investigar e descobrir as novas formas de distinguir a si mesmo, se comunicar e se inserir social e culturalmente. Ao empregar as mídias digitais na produção de narrativas, as possibilidades de interferências e produção aumentam, pois, segundo Costa (2002),

> há uma relação muito próxima entre os recursos técnicos das mídias digitais e a ficcionalidade que ela proporciona. As narrativas que nela se criam utilizam grande parte dos recursos desenvolvidos para a ciência e a indústria – a automação ou a capacidade de nos relacionarmos com máquinas, a possibilidade de nos deslocarmos com espaços diferentes e não-familiares e de nos comunicarmos com pessoas que nem sequer avistamos, mas com as quais temos que desenvolver processos complexos de trabalho e cooperação (p. 100).

Nesse sentido, consideram-se, nesta pesquisa, as narrativas audiovisuais como as diversas obras audiovisuais que podem ser concebidas utilizando as tecnologias digitais, tanto na sua concepção como sua produção e veiculação – curtas-metragens (ficcionais, documentários ou experimentais), videoclipes, animações, reportagens, anúncios publicitários, dentre outros. Esta variedade de produtos apresenta como fio unificador a criação narrativa, que recontextualiza signos, símbolos, pensamentos, sentimentos com que os autores entram em contato ao longo de sua existência numa estrutura narrativa – que contém ou problematiza elementos como enredo, personagens, tempo, espaço, etc.

Dentre os diversos projetos e programas de ID voltados para jovens, destaca-se, para a realização desta pesquisa, o Programa de Extensão intitulado *Proi-Digit@l: Espaço de criação para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru*, que busca proporcionar a jovens de periferia a possibilidade de ler, interpretar e produzir suas próprias narrativas digitais através de oficinas de áudio, vídeo, animação e blog em bibliotecas comunitárias e escolas. Neste trabalho, especificamente, tratou-se da criação narrativa audiovisual dos jovens durante a oficina de vídeo digital, realizada em uma escola pública municipal da cidade do Recife. Este programa investe na possibilidade de que a perspectiva autoral vinculada ao uso das tecnologias digitais desperte novas expectativas e

comportamentos nestes jovens. Porque, com as mudanças na construção e recepção narrativa por conta da difusão dos meios digitais, é necessário desenvolver a capacidade de produzir novas narrativas, novos protagonistas, como afirma Costa (2002)

> alcançar o outro no universo da cultura é expandir nossa vivência para além dos limites estabelecidos por nossa individualidade, acrescentando a ela a visão e a experiência alheias, de um ponto de vista novo, de outro modo intangível (p. 11).

Dentro da minha formação profissional como roteirista e produtor audiovisual, percebo a criação narrativa como forma de construir a identidade do ser humano – individual ou coletiva –, pois, através das histórias reais ou ficcionais que contamos, passamos a significar e nos relacionar com o ambiente material e social à nossa volta de modo distinto das ações cotidianas. Conforme Oliveira (2006), ao parafrasear os estudos de Wortham (2000) na área de Psicologia do Desenvolvimento, as

> histórias contadas por uma pessoa são simultaneamente uma prática social (dirigidas a uma audiência, estruturadas com base numa língua pela qual a pessoa torna pública a experiência privada, e contendo crenças, valores e ideologias provenientes do contexto sociocultural) e uma atividade auto-epistêmica [...], por meio da qual o sujeito se reconhece e se transforma, ao engendrar novos significados e comportamentos e ao tornar posição frente a eles, numa perspectiva ética (p. 431. Grifo do Autor)

Ou ainda como afirma Volpe (2007),

> a narrativa se tornaria ao longo do tempo uma possibilidade *estruturante* da vida, uma múltipla busca identitária, individual e coletiva, de orientação e de sentido. Pois, se a vida acontece como um saber surpreendido nos entremeios da linguagem e nas possibilidades do cotidiano, ela é sempre narrativa em construção, uma tentativa fragmentária de capturar o mundo e seus instantes decisivos, dando-lhes um sentido (p. 19. Grifo do Autor).

Ao relacionar essas possibilidades de criação por meio das mídias digitais à realidade dos sujeitos deste trabalho, pode-se conjeturar que os jovens residentes em comunidades de periferia de grandes cidades podem se utilizar desta ficcionalidade particular dos meios digitais a fim de construir e socializar narrativas

reais ou ficcionais que lhes permitam se inserir socialmente, ao propor discursos artísticos e críticos para uma sociedade que termina por ditar, de maneira consciente ou não, as formas de se incluir socialmente.

Centrando-se na produção de narrativas através de oficinas e refletindo sobre as contribuições destas no processo de inclusão digital de jovens de periferia, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar os processos de criação de narrativas audiovisuais através das tecnologias digitais por estes jovens, considerando as possibilidades de inclusão digital a partir desta produção segundo os próprios participantes. Aprofundando mais essa meta, registraram-se os seguintes objetivos específicos: (a) Analisar a elaboração do roteiro, filmagem e pós-produção das narrativas audiovisuais por jovens de periferia durante as oficinas; (b) Identificar as concepções de inclusão digital dos jovens antes e depois das oficinas; (c) Identificar as perspectivas de inclusão digital dos jovens antes e depois das oficinas e; (d) Verificar a relação entre a produção de narrativas audiovisuais e as concepções e perspectivas de inclusão digital dos jovens.

Ao escolher como objeto de estudo as possibilidades expressivas da construção de narrativas audiovisuais por jovens de periferia, almeja-se traçar um painel dos processos de criação e relacionamento destes sujeitos com as possíveis demandas de uma inclusão digital numa dimensão comunicativa, com ênfase nas mídias visual e sonora. Afinal, por meio do processo criativo – seja ele narrativo, pictórico etc. –, estes jovens podem interpretar o papel que possuem no lugar onde vivem e as pessoas e histórias que os constituem e influenciam, distinguindo, assim, o valor da sua identidade, sua criação e sua postura diante da sociedade a partir da conscientização das noções de identidade, criação artística, inclusão social e digital.

Dentro deste estudo, procura-se considerar a prática criativa em seu caráter problematizador e questionador do que os sujeitos envolvidos compreendem como “realidade” ou “imaginação”, por meio de um processo educativo dentro do contexto da oficina de criação. Como defende Kenski (2007), os processos educativos com uso da tecnologia devem privilegiar uma “formação que alia as possibilidades multifacetadas das tecnologias com exigências de uma pedagogia centrada na atividade exploratória, na interação, na investigação e na realização de projetos” (p. 73). Ainda sobre isso, Moran (2007) afirma que as “tecnologias nos ajudam a

realizar o que já fazemos ou desejamos" (p. 27). Desta forma, se temos o anseio por manifestar ou desenvolver práticas comunicativas e criativas, quando participamos de processos educativos em que recursos tecnológicos sejam utilizados nessa direção, estamos contribuindo para nossa formação e nossa mudança.

Assim, experimentar um processo de sensibilização e crítica como este pode oferecer condições para que os sujeitos em questão não somente tomem consciência sobre sua própria capacidade de narrar, mas também se conscientizem a respeito de conteúdos que desejariam desenvolver / discutir / debater por meio desta habilidade. Afinal, se a narratividade encontra-se presente – muitas vezes de forma inconsciente – no nosso cotidiano, o processo educativo possibilitado pela situação da oficina de criação pode permitir que ela se torne mais consciente para os sujeitos participantes deste processo, orientando-se para as concepções e perspectivas de inclusão (digital ou social) que desejam desenvolver / alcançar.

Este estudo apresenta como principal inovação relacionar universos temáticos distintos, mas, de certa forma, complementares – a saber, as pesquisas sobre inclusão digital e o ato narrativo audiovisual –, trazendo ainda suas relações com os jovens de periferia dentro do contexto de uma ação socioeducativa e problematizando as próprias concepções e perspectivas que estes sujeitos possuem a respeito do fenômeno estudado. Por este caráter exploratório da pesquisa, faz-se necessário revisar um arcabouço teórico que constate as necessidades deste estudo e oriente suas concepções, de acordo com os temas de que tratam este trabalho: Cibercultura, Inclusão Digital, Produção Audiovisual nas Comunidades Periféricas, tendo como elemento norteador o papel do jovem neste contexto.

O Capítulo Um, intitulado *Tecnologia, Sociedade, Inclusão Digital e Cultura*, almeja traçar um panorama em relação às mudanças que nossa sociedade tem vivenciado contemporaneamente por um aspecto cultural – alterações no comportamento e nas formas de comunicação – no que se refere à ampla difusão das tecnologias digitais. Nele, será discutido como essas mudanças, na mesma medida em que geram novas formas de exclusão para aqueles que não podem ter acesso a esses avanços tecnológicos, sociais e culturais, também ampliam e complexificam as formas de inclusão destes sujeitos. No Capítulo Dois - *O Ato Narrativo – Da Oralidade ao* Digital Storytelling –, será exposto um painel da

narratividade, sua importância e desenvolvimento desde a tradição oral até as particularidades das narrativas digitais, finalizando com o desenvolvimento do ato narrativo dentro do processo de produção de obras audiovisuais e por meio da linguagem audiovisual. No Capítulo Três – *Juventude de Periferia e Audiovisual para Inclusão Digital* –, descreve-se a relevância das ações socioculturais e inclusivas com jovens residentes em comunidades periféricas, assim como a discussão dos principais programas de produção audiovisual deste ramo, assim como questionamentos sobre como as discussões existentes neste tipo de produção relacionam-se aos estudos sobre inclusão digital em sua dimensão comunicativa. No Capítulo Quatro – *Narrativa Metodológica –,* descrevem-se as etapas da pesquisa em si, tratando do delineamento da pesquisa desenvolvida, o tipo, os sujeitos, o contexto, assim como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. No Capítulo Cinco – *Resultados* -, os resultados obtidos na pesquisa serão descritos e debatidos à luz da discussão teórica realizada nos capítulos anteriores. Ao final, nas *Considerações Finais*, sintetiza-se as conclusões obtidas a partir do estudo realizado.

CAPÍTULO 1

TECNOLOGIA, SOCIEDADE, INCLUSÃO DIGITAL E CULTURA

CAPÍTULO 1

TECNOLOGIA, SOCIEDADE, INCLUSÃO DIGITAL E CULTURA

Neste capítulo, são discutidas as relações entre o desenvolvimento tecnológico e a sociedade, a inclusão digital e suas dimensões e as concepções e perspectivas de inclusão digital. No primeiro tópico, trazendo teóricos como Castells (1999), Lévy (2000) e Santaella (2010), trazem-se à tona questões basilares da sociedade que compomos. Enfatizando o viés cultural das discussões em torno das mudanças sociais emergentes a partir do *boom* tecnológico do final do século XX, este tópico caracteriza as novas formas de sociabilidade que o espaço cibernético proporciona aos sujeitos.

No segundo tópico, trata-se das discussões sobre a inclusão digital e suas dimensões, trazendo autores como Brandão (2010), Buzato (2008), Sorj e Guedes (2005) para traçar um painel a respeito das propostas e análises que vem sendo realizadas a respeito deste fenômeno, concebendo-o dentro da complexidade que lhe caracteriza. O terceiro tópico, por sua vez, traz à tona alguns estudos realizados a respeito das concepções e perspectivas dos sujeitos participantes de projetos de inclusão digital, procurando desvendar como esse fenômeno acontece, partindo do ponto de vista dos destinatários destas ações.

Essa discussão nos ajuda a compreender o contexto dos jovens participantes deste estudo, permeado pelas tecnologias digitais e influenciado pela emergência da Cibercultura. Ao mesmo tempo, contribui no sentido de oferecer um olhar mais amplo sobre o fenômeno da Inclusão Digital e sobre as pesquisas que procuraram desvelar as concepções e perspectivas que os sujeitos participantes de projetos e programas de ID desenvolvem.

1.1 Tecnologias Digitais, Cultura e Sociedade

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação influencia e se torna imprescindível para a constituição da chamada Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999) – caracterizada por grandes mudanças tecnológicas, sociais e

culturais. Neste trabalho, estas mudanças são enfatizadas por meio do prisma das formas de comunicação e sociabilidade, que fazem parte do escopo deste estudo de maneira mais aprofundada.

Quando se comenta a respeito do advento e difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, lembra-se brevemente de como Lévy (2000) trata do equívoco que o conceito de “impacto” do surgimento das tecnologias provoca no pensamento contemporâneo, pois contextualizá-las como entidades externas às necessidades e progressos naturais do homem pode ser considerado um erro. As tecnologias e as técnicas são concebidas, fabricadas e recriadas durante seu uso pelos homens, que, com esse uso, constituem as características de sua própria humanidade. Segundo o autor, não se pode segregar a materialidade, as ideias e os homens que concebem a ambos, já que as tecnologias são resultado da constituição e do crescimento de uma sociedade e de uma cultura.

Considerando que “a cultura se relaciona com ações, ideias, artefatos que os indivíduos numa dada tradição aprendem, compartilham e avaliam” (SANTAELLA, 2010, p.43), pode-se dizer que as técnicas que dela fazem parte não determinam as configurações de uma sociedade, mas oferecem as condições necessárias para que esses aspectos nela se fortaleçam. Segundo Lévy (2000), esse “conjunto infinitamente complexo e parcialmente *indeterminado* de processos em interação que se auto-sustentam ou se inibem” (p. 25; Grifo do Autor) amplia as possibilidades de participação social que exploram as qualidades e/ou deméritos dos sujeitos para que estes decidam e compreendam seus usos mais adequados.

Castells (1999) defende que não se pode conceber uma sociedade sem as tecnologias que esta mesma desenvolve e emprega no seu cotidiano, já que as demandas da primeira e as funcionalidades das segundas caracterizam o desenvolvimento humano nestes espaços. Na década de 70, começaram a se aperfeiçoar e se difundir rapidamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que, interagindo com a economia e a geopolítica mundial, edificaram novas formas de produzir, comunicar-se, gerenciar e, principalmente, de viver e se comportar em sociedade. Partindo da sua capacidade de “criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida” (p. 68), os

desenvolvedores das TICs promoviam a personalização dos artefatos, a interatividade e a procura incessante por inovações, chegando à arquitetura de rede que fundamentou o nascimento do espaço cibernético.

Caracterizado por Lévy (2000) como um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (p. 92), o ciberespaço inclui também o “conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos [...], na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização” (idem), transformando-se no meio de comunicação central na Sociedade da Informação. Santaella (2010) afirma que a palavra “ciberespaço” (do inglês “*cyberspace*”) foi concebida e utilizada pela primeira vez em 1984, pelo escritor de ficção científica William Gibson, em sua obra *Neuromancer*. Na concepção trazida por ele, o ciberespaço é um universo de redes digitais, um novo limite econômico e mundial, um espaço de encontro e de conflitos mundiais. Com o tempo, passou a ser melhor compreendido e conceituado, como por Michael Benedikt (1991 apud SANTAELLA, 2010), que o considera uma realidade multidimensional artificial ou virtual em rede, acessada e suportada pelo computador. Atualmente, este termo pode se referir a um conjunto de tecnologias distintas que possuem em comum a capacidade de simular ambientes em que os humanos podem interagir, como a rede mundial de computadores, os sistemas multimídia coordenados e as realidades virtuais.

O ciberespaço permite a emergência de novas formas de sociabilidade, caracterizadas pelo modo como as pessoas passam a se comunicar e se socializar: trocando mensagens entre si de forma síncrona e assíncrona, além de acessar informações públicas contidas nos computadores disponíveis na rede, a partir das quais forma-se uma cultura descentralizada, reticulada, baseada em *bits* e *bytes*. Os elementos da cultura não existem de maneira isolada em relação aos indivíduos, pois estabelecem e multiplicam significados para as ideias e os sentimentos daqueles que dela participam, que podem variar de acordo com as mudanças que os comportamentos individuais sofrem ao longo do tempo.

Lemos (2003) trata das relações entre as tecnologias de informação e comunicação e a cultura contemporânea, trazendo sua definição do que chama de Cibercultura. O autor acredita que esta se caracteriza como uma forma sócio-cultural

que surge da simbiose entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica, que promoveram a emergência de novas formas sociais a partir dos anos 60. Essa nova configuração da estrutura social, manifestada em diversas culturas e instituições, segundo Castells (1999), está associada ao advento do informacionalismo, caracterizado pela reestruturação do modo capitalista de produção, que se volta para a "geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos" (p. 53).

Esse modelo de desenvolvimento cria os moldes para os comportamentos sociais que geram novos modos de comunicação, controle e transformação social, já que os bens de produção contemporâneos não são materiais, mas frutos do espírito e mente humanos. Como afirma Castells (1999), "computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana" (p. 69), ou seja, tudo que pensamos e sentimos pode ser expresso por meio de bens materiais, serviços e produção intelectual. Essas inovações não ocorrem de maneira isolada, mas, desde sua concepção nos centros de desenvolvimento até a difusão em massa para os usuários, atravessam um caminho que inclui a participação de muitos agentes que percebem suas aplicabilidades e as comunicam para fabricantes interessados em aprimorar a capacidade humana de realizar tarefas. No que concerne aos sistemas de comunicação, as mudanças emergentes por meio das tecnologias digitais caracterizam-se pela possibilidade das mensagens alcançarem níveis globais de distribuição, assim como a integração entre os diversos meios de comunicação (telefone, televisão, internet etc.) e a interatividade dos sujeitos no meio. Mas que relevância pode-se encontrar nessa comunicação via tecnologias digitais na sociedade contemporânea?

Para compreender essa questão, é necessário considerar que a mídia de massa configura-se como um sistema de comunicação capaz de influenciar comportamentos do ser humano e ditar tendências de produção e inovação na sociedade, como afirma Castells (1999), "os meios de comunicação, em especial a mídia audiovisual de nossa cultura, representa de fato o material básico dos processos de comunicação. Vivemos em um ambiente de mídia, e a maior parte de

nossos estímulos simbólicos vem dos meios de comunicação" (p. 421). Ainda sobre isso, o autor ainda acredita que

> a mídia tende a afetar o consciente e o comportamento como a experiência real afeta os sonhos, fornecendo a matéria-prima para o funcionamento do nosso cérebro. É como se o mundo dos sonhos visuais (informação/entretenimento oferecidos pela televisão) devolvesse ao nosso consciente o poder de selecionar, recombinar e interpretar as imagens e sons gerados mediante nossas práticas coletivas e preferências individuais (CASTELLS, 1999, p. 422)

Harvey (2002) defende que o crescimento do papel da cultura de massa na contemporaneidade torna mais transitória e reprodutível uma produção cultural que, em períodos anteriores, celebrava a singularidade e a perenidade das obras artísticas. Cria-se um sistema de produção fomentado pelo marketing e pelo consumo, caracterizado pelas relações culturais monetárias assimétricas, em que os sujeitos sentem a

> necessidade de mobilizar a criatividade cultural e a inventividade estética não somente na produção de um artefato cultural, mas também em sua promoção, embalagem e transformação em algum tipo de espetáculo de sucesso (p. 312)

Esse quadro se complexifica ainda mais com a difusão das filmadoras e câmeras digitais, em que qualquer pessoa pode registrar suas próprias imagens e sons, modificando o fluxo unidirecional deste tipo de produção midiática e reconfigurando a experiência da vida em diversas telas e plataformas. Segundo Castells (1999), "talvez a característica mais importante da multimídia seja que ela capta em seu domínio a maioria das expressões culturais em toda a sua diversidade" (p. 458), já que possibilita a emergência de diversos grupos, indivíduos e nações que permaneciam desconhecidos até serem percebidos e projetados no âmbito global. Ao acreditar que o "*continuum* cultural se estende do começo da existência humana até o presente" (SANTAELLA, 2010, p.43. Grifo do Autor), pode-se compreender que as plataformas multimídia, ao dar visibilidade a esses grupos, permitem a amplitude do pensamento e do imaginário humano ao mesclar, fundir e dividir manifestações culturais de múltiplas formas e por diversos dispositivos.

Portanto, pode-se afirmar que as tecnologias digitais ampliam-se como instrumentos e espaços de expressão e comunicação, onde “crianças e adolescentes reproduzem ou inovam a forma como recebem [...] informação, organizam de maneira própria sua dinâmica de representação, dão sentido a suas informações, pensamentos e sentimentos” (VIVARTA, 2004, p. 232). Através do universo telemático, o ser humano conseguiu desenvolver diversas habilidades que desconhecia, mas que começam a fazer parte do seu cotidiano. Vê-se, então, o nascimento de um novo tipo de indivíduo: capaz de organizar seu próprio trabalho, de resolver problemas, de adaptar-se a novas responsabilidades de maneira corporativa (BELLONI, 2001), além de usar várias linguagens para se expressar num ambiente repleto de informações.

Essas novas formas de sociabilidade, por sua vez, influenciaram também o próprio desenvolvimento tecnológico, concebendo relações entre homem e tecnologia que nunca haviam sido cogitadas. A diversidade da apropriação social-midiática da técnica, como ele mesmo define, acontece pela estrutura midiática que se cria, permitindo que qualquer indivíduo, em tese, emita e receba informações em tempo real e por meio de diversos formatos e modulações para qualquer local. Lévy (2000) ainda pondera algumas das principais funcionalidades deste lugar ciberespacial, como o acesso a distância e transferência de arquivos entre computadores em rede, as reuniões em grupo com membros em locais diferentes através dos dispositivos eletrônicos. Dentre estas, pode-se destacar as possibilidades de composição e transmissão de mensagens pelo correio eletrônico, diante das quais o autor profetiza que “são, hoje, somente texto, mas serão cada vez mais multimodais no futuro” (LÉVY, 2000, p. 95), propondo a mescla entre as linguagens textual, visual e sonora nas mensagens, cerne deste trabalho.

Ainda sobre suas características, segundo Benkler (2006 apud SILVEIRA, 2008), este espaço informacional apresenta dois grandes diferenciais em relação à convencional produção em *broadcasting* (de “um emissor para muitos receptores”) desenvolvida em épocas anteriores: a arquitetura da rede – distribuída, com conexões multidirecionais que formam um ambiente de elevada interatividade – e os custos de produção de mensagens – praticamente eliminados quando os produtores potenciais possuem computador e conexões com rede digital. Estes diferenciais têm

proporcionado o desenvolvimento de novos protagonistas, aqueles que “não encontravam espaço adequado em outros contextos, como nas mídias tradicionais (imprensa e TV), onde se entrelaçam aspectos da comunicação midiática com outros das relações interpessoais” (PECCENINI, 2010, p. 13).

Contextualizando esta discussão para o universo desta pesquisa, pode-se dizer que os jovens que participaram da oficina de criação narrativa por meio de vídeos digitais puderam apreender um pouco sobre as técnicas disponíveis para uso das tecnologias digitais de produção audiovisual a fim de alternar seus papéis entre a recepção e a produção de conteúdos como forma de contribuir para esta esfera comunicacional com sua perspectiva a respeito de si e do outro. A partir de um processo educativo compreendido em uma perspectiva não-formal, portanto, se estabelece como uma “ponte” entre as técnicas e tecnologias e os sujeitos que se permitem atravessá-lo, para desenvolver não somente aprendizagens técnicas, assim como compreensões mais amplas a respeito de seus desejos e objetivos além do acesso e do manuseio destas máquinas.

Kenski (2007) afirma que as tecnologias e a educação podem ser considerados indissociáveis, pois, para que os indivíduos possam ter seus hábitos, costumes etc. integrados à sociedade que permanece em constante mutação, certos comportamentos precisam ser socializados e, de certa forma, apreendidos. Ou seja, para que as inovações que estas tecnologias representam possam fazer sentido no cotidiano dos seres humanos, é necessário que estas “novidades”, além de adquiridas fisicamente, sejam apropriadas pelos sujeitos, recontextualizadas por novas práticas, novas aprendizagens, descobertas, valores, comportamentos etc. Conforme afirma Moran (2000), práticas educativas fundamentais para nossa existência concretizam-se “pela vida, pela reelaboração mental-racional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas diante da vida e de nós mesmos” (p. 13)

Compreensões deste gênero envolvem as discussões que permeiam os projetos e programas de inclusão digital, que, para promover práticas realmente inclusivas, necessitam considerar as subjetividades envolvidas nos usos das tecnologias que se deseja difundir.

1.2 Inclusão Digital: Conceitos, Projetos e Dimensões

Dentre os conceitos que atravessam as discussões sobre as práticas sociais inerentes às mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, surge a Inclusão Digital (BRANDÃO, 2010; CAZELOTO, 2007; COSTA, 2006; WARSCHAUER, 2006), um fenômeno que, segundo Santos (2009a), caracteriza-se como um conjunto de ações mobilizadas por setores governamentais e não-governamentais a fim de promover a integração e a acessibilidade dos integrantes de comunidades de baixa renda às tecnologias e, por sua vez, ao desenvolvimento de sua própria cidadania. Segundo Costa (2006), entende-se este tipo de inclusão como uma "forma de apoio aos cidadãos numa nova perspectiva, a do cidadão na sociedade da informação" (p. 4). Realizando ações socioeducativas de cunho técnico, social, político ou econômico,

> as escolas e universidades constituem também componentes essenciais à inclusão digital, uma vez que diversos protagonistas (professores, alunos, especialistas membros da comunidade) atuam em conjunto para o processo de construção de conhecimento (SILVA FILHO, 2003, p.1. Grifo do Autor).

Com a categorização dos chamados "incluídos digitais", possibilitada pela construção de critérios e indicadores deste fenômeno, os estudos teóricos têm levantado possíveis questionamentos a respeito destas noções, que podem ser relativizadas de acordo com o ponto de vista de quem investiga e dos sujeitos investigados. Costa (2006) defende que se abandonem as perspectivas tecnicistas em favor de uma visão mais complexa deste fenômeno:

> A ação de incluir deve ser vista como uma ação complexa que visa a ampliação dos capitais técnico, cultural, social e intelectual. Na base desse processo está a autonomia econômica mínima para acesso aos bens e serviços tecnológicos (p. 4).

Trata-se, portanto, de conceber uma inclusão de maneira contextualizada e adequada aos sujeitos que a protagonizam. Para isso, o processo de incluir digitalmente precisa acontecer de maneira mais humanizada e menos técnica, como defendem Spigaroli et al. (2005)

> O objetivo da inclusão é despertar nas pessoas uma consciência de respeito ao outro, em que este “outro”, antes considerado ineficiente, sinta-se parte da sociedade. Assim, inclusão digital e social não é apenas ter acesso ou viver junto, mas é participar, agir, criar e contribuir (p. 213)

E ainda Pellanda (2005) defende que as estratégias de inclusão digital precisam enfatizar a “cultura digital com todo o potencial que esse espaço tem para expandir o humano, expandindo o conhecimento e a consciência” (p. 43). Compreendendo a complexidade deste fenômeno, Sorj e Guedes (2005) afirmam ainda que os fenômenos de inclusão/exclusão digital lidam com diversos aspectos além do simples acesso ao computador: o tempo e a qualidade deste acesso, a frequência de atualização do hardware e do software, a capacidade de leitura e interpretação das informações disponíveis na internet e nas trocas em redes sociais. Por mais que estes aspectos possam ser considerados dentro de uma perspectiva quantitativa, para compreendê-los, necessita-se definir a inclusão como um conceito ainda flexível diante de suas circunstâncias ainda incipientes, dentro de uma

> perspectiva baseada na heterogeneidade (da linguagem, da cultura, do sujeito e da tecnologia) a partir da qual é possível perceber que somos sempre iguais e diferentes dos outros, que estamos sempre incluídos e excluídos ao mesmo tempo: inclusão, então, seria a possibilidade de subversão das relações de poder e das formas de opressão que se nutrem e se perpetuam por meio da homogeneização, da padronização, da imposição de necessidades de alguns a todos e do fechamento dos significados das novas tecnologias da comunicação e informação [...] em função de tais necessidades (BUZATO, 2008, p. 326. Grifo do Autor).

A partir destas afirmações, pode-se compreender que, ao realizar ou participar de programas de inclusão digital, deve-se privilegiar não a homogeneização ou padronização de indivíduos por outros que estejam externos ao contexto dos primeiros, mas, pelo contrário, é necessário valorizar as particularidades e as formas que estes sujeitos encontram para utilizar as TICS no seu cotidiano, seja para tarefas simples ou produzir conteúdo, se expressar etc. De certa forma, quando Cazeloto (2007) critica os ditames dos programas de inclusão digital, relacionando-os ao conceito de “inclusão subalterna”, está defendendo a ideia de que eles reforçam “as estruturas de subordinação e poder da cibercultura e

capilariza as redes de produção internacionais até o espaço da vida privada" (p. 161).

Entretanto, na pesquisa realizada para este trabalho, pretende-se considerar esta participação não somente como um eixo do consumo capitalista, mas, principalmente, uma oportunidade para que o público-alvo destes projetos tenha condições para desenvolver suas habilidades expressivas por meio das tecnologias digitais. Pois, se parece difícil considerar uma existência na sociedade contemporânea que empregue as tecnologias digitais sem atender aos pressupostos do consumo, ainda é possível utilizar estas condições em favor da conscientização a respeito da formação da subjetividade e seus processos de construção. O ciberespaço também pode ser considerado um meio em que a autonomia dos sujeitos não advenha de forma mecânica ou atrelada a uma imersão inconsciente ou "subalterna", mas que permita aos sujeitos desenvolver opiniões, crenças e sentimentos por meio da publicação de conteúdos particulares.

Se, segundo Lévy (2000), neste universo ciberespacial, "cada novo nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de novas informações, imprevisíveis, e reorganizar uma parte da conectividade global por sua própria conta" (p. 111), atribui-se a cada um dos usuários a responsabilidade pela criação e manutenção das mensagens dispostas neste ambiente, da mesma forma que no mundo concreto. Da mesma forma, Buzato (2008) enfatiza a subjetividade dos indivíduos no uso das tecnologias ao caracterizar a inclusão pelo emprego das tecnologias informacionais e comunicacionais dentro de um discurso que privilegia o sujeito e as formas que este encontra para se posicionar diante da sociedade, na construção de sua identidade individual e participação no coletivo. Analisando esta perspectiva, pode-se refletir que, se este meio possibilita que a maioria das pessoas socializem diversos tipos de mensagens, aqueles que não podem fazê-lo terminam por conviver com discursos que perpetuam a visão que essa maioria possui sobre seu entorno social, cultural, político, econômico etc., pois desconhecem ou não possuem os meios necessários para interferir nestas concepções.

Referindo-se ao campo empírico em que foi realizada esta pesquisa – a saber, o programa de extensão *Proi-Digit@l* –, percebe-se que este programa tem por objetivo proporcionar um espaço de criação em que as percepções subjetivas

dos jovens participantes se desenvolvam por meio da criação narrativa, empregando as linguagens escrita, sonora, visual, audiovisual por meio de produtos diversos (animações, vídeos, áudios, *blogs*). Ou seja, pretende-se usar as possibilidades de criação e publicação de conteúdos diversos proporcionados pela nova "esfera pública" chamada ciberespaço a fim de ampliar as concepções e perspectivas destes sujeitos em relação ao processo de inclusão digital, abrangendo aspectos criativos que lhes permitam ressignificar a realidade à luz de suas próprias percepções.

Com essa nova "esfera pública" em que essas possibilidades comunicacionais se ampliam, permite-se a emergência de novos discursos – perpetrados por aqueles que, sem o acesso ao desenvolvimento das redes digitais, jamais conseguiriam expor suas próprias mensagens. Essa perspectiva baseada na possibilidade da emergência de discursos contrários à hegemonia, segundo Buzato (2008),

> apresenta-se como especialmente significativa quando temos em mente as periferias dos grandes centros urbanos que começam a ser "conectadas" por meio de telefones celulares e centros comunitários de acesso à internet; isto é, quando pensamos em processos de *inclusão* não como a aplicação da racionalidade (crítica) a formas politicamente organizadas de reprodução/normalização ou conscientização/resistência relacionadas às TIC, mas como um processo criativo, conflituoso e até certo ponto autogerido de apropriação e "enunciação" dessas tecnologias (p. 326. Grifo do Autor).

Esse ponto de vista difunde uma compreensão fluida do processo de inclusão, pois não categoriza os indivíduos em dois extremos – incluídos e excluídos – a serem alcançados ou negados, respectivamente, mas investe na dialética entre as forças ideológicas complexas que nos influencia e com que contribuímos, conscientemente ou não. Com o intuito de compreender melhor a complexidade deste fenômeno da inclusão digital, alguns autores começam a fragmentá-la em categorias ou dimensões, como Brandão (2010) e Costa (2006) realizam em seus estudos.

Costa (2006) trabalha com a nomenclatura "indicadores", estabelecendo critérios que definem sua visão do processo de inclusão digital dos sujeitos de sua pesquisa, sintetizando-a em três aspectos:

> *econômico* (ter condições financeiras de acesso às novas tecnologias), *cognitivo* (estar dotado de uma visão crítica e de capacidade independente de uso e apropriação dos novos meios digitais), e *técnico* (possuir conhecimentos operacionais de programas e de acesso à Internet) (p. 5, Grifo Nosso).

Estes três indicadores funcionam em uma camada inicial dos projetos de inclusão digital, focando nos pontos essenciais à questão para que possam ser bem sucedidos e avaliados pelo autor, mas podem oferecer caminhos para se aprimorar as dimensões da inclusão com outros critérios. Dentre estes critérios, o indicador 'cognitivo' parece se relacionar de maneira mais ampla ao objetivo deste estudo - as práticas artísticas no ciberespaço -, já que se relaciona a: "visão crítica dos meios, estímulo dos capitais cultural, social e intelectual; prática social transformadora e consciente; capacidade de compreender os desafios da sociedade contemporânea" (LEMOS; COSTA, 2005, p. 10), que compreendem um estímulo à participação e à autoria dos sujeitos participantes destes projetos. Por outro lado, Brandão (2010) emprega a nomenclatura 'dimensões' para definir os parâmetros deste fenômeno por

> compreender que cada um [parâmetro] em si possui diferentes medidas e é complexo, dada a natureza das questões que os envolvem, mas que, ao mesmo tempo, são considerados imprescindíveis tanto para se avaliar, determinar o alcance da inclusão digital, quanto para se pensar nos projetos. É como se cada dimensão fosse portadora de um nível maior de complexidade que, vista como um conjunto de aspectos, forçam a reflexão vertical sobre elas (p. 37. Grifo Nosso).

Determinando dimensão como extensão, medida, a categorização proposta por Brandão (2010) pode auxiliar a definir o fenômeno da inclusão digital numa perspectiva mais complexa e pormenorizada, propondo as seguintes dimensões:

a) *Técnica*: esta dimensão abrange aspectos de estrutura física, materiais e recursos técnicos que podem assegurar o contato dos usuários com as tecnologias digitais de informação e comunicação e suas probabilidades de informação e formação. Possui primordial relevância para a concepção

e execução dos projetos de inclusão digital por motivos óbvios, já que este tipo de inclusão depende do aprender a manipular as tecnologias digitais. Tem sido frequente no Brasil as iniciativas governamentais que implementam acesso público à internet e treinamento técnico através dos chamados telecentros, o que favorece este aspecto do processo inclusivo, como Acessa São Paulo, Cidadão.NET, Rede SACI, dentre outros.

a) *Educacional*: dimensão que se refere à capacidade do usuário entender a linguagem escrita, decodificar palavras, textos e números, ou seja, interpretar a palavra escrita dentro do ciberespaço. Esta concepção parte de estudos de Cláudio Moura Castro, descritos em um livro publicado no ano de 2005 - *Crônicas de uma educação vacilante*. Este autor define que os melhores índices de desenvolvimento em aspectos criativos, políticos, ideológicos e afetivos de crianças e adolescentes advêm da excelência na aprendizagem do idioma e da matemática, caracterizando a concepção de educação proposta nesta dimensão. Esta concepção de educação relaciona-se à inclusão digital no sentido de promover possibilidades de leitura e compreensão da linguagem própria do ciberespaço e os modos de uso dessa compreensão, aspectos basilares para o desenvolvimento cultural, social, econômico etc. dos sujeitos na sociedade.

b) *Da Competência Informacional*: advinda da área de Ciência da Informação, o conceito de competência informacional se desenvolveu a partir do ofício dos bibliotecários até chegar aos projetos de inclusão digital. Embora ainda não exista um conceito claro a seu respeito, pode-se referir a este tipo de habilidade como a compreensão e ação do sujeito sobre as informações distribuídas no ciberespaço dentro do seu contexto sociocultural.

c) *Comunicativa*: esta se caracteriza pelas formas de criar, transmitir e emitir e receber mensagens através dos meios multimidiáticos de comunicação,

compondo um ato dinâmico e articulado com canais e linguagens simultâneos e complementares:

(1) Mídia Visual - considerada uma das primeiras tecnologias de informação engendradas pelo homem – vide os desenhos pictóricos nas cavernas –, a imagem traduz sentidos, fatos concretos, ideias imaginadas, sonhos etc. e transforma-se em elemento essencial na comunicação contemporânea. O desenvolvimento da televisão, do cinema, da publicidade, do jornal, dentre outras mídias, complementa as manifestações imagéticas da sociedade atual, denominada comumente de “cultura da imagem”, respondendo à relevante fatia da capacidade cognitiva e emocional dos interlocutores. Este tipo de mídia fundamenta um forte laço entre o sujeito e seu conhecimento de mundo, por ser a primeira fonte de informação de nossas experiências epistemológicas.

(2) Mídia Sonora – partindo da capacidade humana de ouvir e falar, este tipo de mídia compreende uma série de conexões sonoras que promovem a manifestação de sentimentos e condutas. Extraídos de elementos da natureza – animais, árvores, vento –, da sociedade – como sapatos, carros –, da arte – vide os instrumentos musicais e os espetáculos circenses –, os sons demandam do sujeito a percepção sonora dentro do contexto em que ele está inserido para que possa ser devidamente compreendido e significado.

(3) Mídia Oral – abarca a constituição dos idiomas que utilizamos para nos comunicar, ou seja, a união de componentes léxicos e semânticos de uma aglomeração de pessoas em um contexto histórico e geográfico, no qual se apoiam as relações sociais e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Empregada constantemente no cotidiano, este tipo de mídia dispõe, além da gramática, de variabilidades linguísticas – pronúncias, jargões, interjeições, entonações – que compõem uma

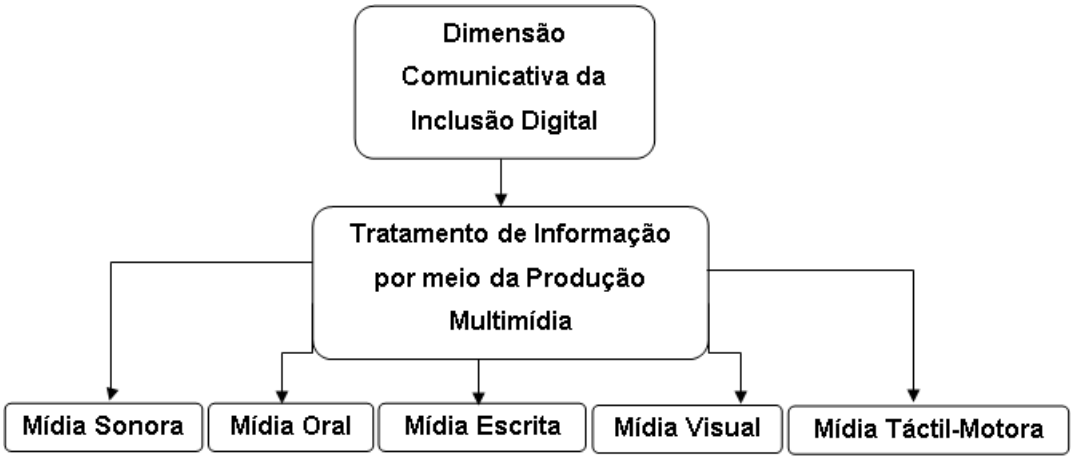
intricada trama de sentidos entre os sujeitos e a construção do conhecimento de mundo.

(4) Mídia Escrita – constituída por elementos objetivos e subjetivos, este tipo de mídia emprega sinais gráficos e textuais a fim de construir os mais diversos tipos de documentos e mensagens: letreiros, avisos, propagandas, romances, contos, contratos etc. Ser ou estar alfabetizado é condição *sine qua non* para uma participação mais completa na sociedade tecnológica em que se vive hoje, pois demanda dos indivíduos não somente a decodificação de códigos escritos, mas também as habilidades de escrever e emitir juízos críticos sobre os diversos conteúdos com que entram em contato.

(5) Mídia Táctil-Motora – enquanto a sensação táctil pode ser definida como toda a série de possibilidades dermatológicas do corpo para sentir objetos da realidade, a função motora se restringe aos diversos tipos de movimentação a que este mesmo corpo pode se submeter. A mídia táctil-motora enfatiza a transformação dos elementos físicos da natureza nos tipos de mídias supracitadas, ao manipulá-los das mais diversas maneiras para a construção e recriação de significados.

Ao sintetizar a dimensão comunicativa, Brandão (2010) defende que, nessa vertente, o indivíduo incluído digitalmente possui habilidades de tratamento de informação e de produção de conteúdo multimídia a partir de todos os fluxos midiáticos possíveis de comunicação, como pode ser sintetizado na Figura 1.

Figura 1 - Dimensão Comunicativa da Inclusão Digital



Fonte – Elaborado a partir de Brandão (2010)

Dentro dessa dimensão comunicativa, que ações promovem a ampliação das concepções e perspectivas e, posteriormente, a efetiva Inclusão Digital dos diversos sujeitos que participam destas ações? Podem-se sintetizar estas atividades em *Leitura* (primeiro contato com os objetos midiáticos diversos – textos, imagens, sons etc.), *Interpretação* (percepção aprofundada sobre o conteúdo proposto nos objetos midiáticos de forma crítica e a forma como o mesmo é exposto, observando a linguagem e técnicas empregadas para atingir o objetivo pretendido) e *Produção* (inversão do papel de receptor para o de emissor de mensagens por meio dos objetos midiáticos, empregando a linguagem e as técnicas percebidas e apreendidas a fim de expressar sua própria visão de mundo). Dentro do processo educativo perpetrado nas oficinas de vídeos digitais realizadas pelo *Proi-Digit@l*, os sujeitos foram estimulados a desenvolver estas três atividades, sendo as duas primeiras abordadas de modo mais superficial, com debates relacionados a aspectos da produção audiovisual no seu cotidiano e a terceira, de modo ais aprofundado, com os jovens participando de um processo de produção de conteúdo que envolve o debate de ideias e sentimentos que possuem em relação à realidade. A relação entre as Mídias da Linguagem Multimídia e as Atividades para Inclusão Digital foram sintetizadas por meio do Quadro 1.

Quadro 1 - Mídias da Produção Multimídia – Detalhamento

Tipos de Mídia da Linguagem Multimídia	**Atividades para Inclusão Digital**
Mídia Visual	Leitura, Interpretação e Produção de Imagens Estáticas e em Movimento.
Mídia Sonora	Leitura, Interpretação e Produção de Sons Naturais ou Artificiais.
Mídia Oral	Leitura, Interpretação e Produção de Idiomas, Gramáticas e suas variedades linguísticas, focando na fala.
Mídia Escrita	Leitura, Interpretação e Produção de Sinais Gráficos relacionados à linguagem escrita.
Mídia Táctil-Motora	Leitura, Interpretação e Produção de Mídias relacionadas ao sentido do tato e das movimentações corporais.

Fonte – Elaborado pelo Autor

Pode-se perceber que essa dimensão, além da leitura crítica dos produtos midiáticos sonoros, visuais, orais, escritos ou tácteis-motores, abrange a realização artística como fator essencial à inserção social do ser humano na comunidade, pois a autoria na concepção de uma obra artística ultrapassa a simples emissão e recepção de mensagens eletrônicas, mas envolve, principalmente, o uso das tecnologias de forma crítica e criativa. Para tornar a inclusão digital mais integrada e contextualizada às percepções dos sujeitos sobre si mesmos e sobre seu mundo ao redor, é necessário que esse processo de inclusão esteja permeado por estas percepções. Por sua vez, para que estas percepções emerjam de modo mais evidente, é necessário criar uma situação em que os sujeitos percebam o ambiente à sua volta – seja ele considerado de uma forma concreta ou abstrata.

Para isso, o ato de criar faz-se mais necessário, pois, por meio dele, é possível que os jovens tomem consciência e problematizem a realidade, os signos que empregam para se comunicar, sua própria visão de mundo, o que, por sua vez, tornará estas percepções mais presentes e sólidas nas práticas comunicacionais

destes sujeitos. Dessa forma, pode-se considerar o processo criativo como um ato educativo (KENSKI, 2007; MORAN, 2000), em que os sujeitos são motivados a desenvolver práticas e conhecimentos com as tecnologias digitais distintos daqueles a que estão habituados a utilizar, tornando-as costumes próprios ao seu cotidiano posteriormente. Assim, é possível tornar estes sujeitos autores de suas práticas e hábitos, como defendem Almas, Lima e Filé (2006):

> Apropriar-se das tecnologias vai muito além do domínio da técnica. É preciso que tenhamos sempre em mente a diferença entre operar no plano técnico e ser autor. Digitar um texto, por exemplo, é muito diferente de criar um (p. 193).

Afunilando estes estudos, esta pesquisa contempla, basicamente, a produção multimídia por meio das mídias visual, sonora e escrita, por mais que tenha influências das outras duas mídias supracitadas. Este tipo de produção, portanto, abrange a concepção de uma perspectiva autoral nesta dimensão, percebendo-a por meio da possibilidade de inserção social através do fazer artístico. Ao envolver posicionamentos e sentimentos de realização individual ou coletiva essenciais ao ser humano, a criação artística digital emprega os recursos tecnológicos digitais sob os pressupostos da autoria e da afirmação de identidades dentro e fora do ciberespaço.

Warschauer (2006), por sua vez, apresenta características da “produção de conteúdo on-line”, que podem ser relacionadas à dimensão comunicativa que Brandão (2010) menciona, por conta do foco na produção de conteúdos por meio das mídias digitais, relacionados à participação ativa das comunidades nestas práticas comunicativas digitais: a) avaliação das necessidades – identificar as carências das pessoas residentes na comunidade e os recursos e métodos disponíveis para saná-las; b) desenvolvimento de banco de dados – refere-se a listagens, mapas e bancos de dados dos recursos, habilidades, capacidades e interesses dos sujeitos da comunidade –; c) e produção de conteúdo – que se relaciona à produção de informações (notícias, eventos, produções artístico-culturais) a respeito de temas que interessem à comunidade. Segundo o autor, este terceiro ponto torna-se seminal na criação de um espaço para “os jovens desenvolverem e exibirem suas habilidades técnicas e comunicativas, enquanto

tratam de questões de interesse da comunidade e criam conteúdo digital, que ajuda a lhe dar voz" (p. 131)

No que se refere aos conceitos de inclusão digital, neste trabalho, acredita-se que este fenômeno acontece de forma processual e envolve não somente a apropriação tecnológica dos sujeitos em seus requisitos técnicos, mas principalmente a subjetividade e heterogeneidade nos usos e hábitos destes indivíduos. Desta forma, entende-se a produção de conteúdos para inclusão digital não como uma necessidade de atender a critérios rigorosamente delineados por sujeitos distantes dos contextos em que o público-alvo destes programas reside, mas como uma forma de conceber oportunidades para o desenvolvimento pessoal destes sujeitos, envolvendo a melhoria de qualidade de vida que perpassa pelo uso das tecnologias digitais como um meio para alcançar um fim, e não como uma finalidade em si mesma.

Este processo educativo, neste contexto, solidificou-se, no projeto pesquisado, por meio da concepção das situações em que as subjetividades e heterogeneidades dos sujeitos proponentes e participantes de atividades socioeducativas de inclusão digital pudessem ser estimuladas e fortalecessem as práticas comunicativas de ambos, oportunizando a criticidade e criatividade que podem lhes conduzir para uma existência mais "incluída". Considerando a formação destas subjetividades, o processo educativo desta oficina visou, basicamente, relacionar ao que Kenski (2007) define como

> intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência (p. 66)

A partir do esclarecimento a respeito destes conceitos, projetos e dimensões da ID, compreende-se em que vertentes o objeto desta pesquisa – a produção de narrativas audiovisuais por meio das tecnologias digitais para inclusão digital de jovens de periferia – pode adequar-se, assim como assinalar o contexto macro em que suas ações se inserem. Estas atividades relacionam-se à produção de conteúdos digitais que envolvem a criação narrativa audiovisual como uma forma dos sujeitos participantes exercitarem a apropriação tecnológica de forma particular

a fim de publicar suas percepções subjetivas sobre a realidade, promovendo, assim, uma inclusão contextualizada às suas vivências cotidianas.

1.3 Concepções e Perspectivas de Inclusão Digital pelos Sujeitos Participantes dos Projetos: o jovem da periferia do Recife

Nesta pesquisa, os sujeitos participantes do campo empírico pertencem a uma classificação muito comum em projetos e programas de inclusão digital em nosso país: são os chamados jovens de periferia. Tratando brevemente dos conceitos envolvidos na definição deste sujeito, pode-se lembrar de que a definição da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a juventude, abrangendo a faixa etária de 15 a 24 anos; e, sobre a periferia, que, segundo Tanaka (2006), é um conceito relacionado à época, espaço e convivência entre os sujeitos e resultante, principalmente, dos debates a respeito do conceito de metrópole e espaços urbanos pelos movimentos sociais. Estas teorias encontram-se mais aprofundadas no Capítulo 3. O jovem de periferia, nesta pesquisa, foi o sujeito de que foram conhecidas as concepções e perspectivas de inclusão digital, posteriormente relacionadas à produção de narrativas audiovisuais. Entretanto, antes de conhecer outros estudos que também procuraram investigar quais concepções e perspectivas seriam estas, foram delineadas as definições de “concepção” e “perspectiva” relacionadas à inclusão digital de modo geral.

As concepções que um sujeito desenvolve a respeito do mundo ao seu redor partem da sua percepção individual sobre a realidade, ou seja, da forma como ele emprega seus sentidos para conceber as relações entre os signos que compõem este mundo. Um indivíduo constrói uma concepção a respeito de um objeto / fenômeno a partir da experiência, pois, ao refletir sobre as sensações e sentimentos que seu organismo e sua mente manifestaram durante a mesma, ele passa a criar uma ideia sobre ela. E essas ideias, como afirma Santaella (2007), pertencem ao universo da linguagem, ou seja, são “modos de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação sociais [...] além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte” (p. 11). Portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento

de concepções de um indivíduo a respeito de um objeto / fenômeno forma-se a partir de um processo comunicativo entre este sujeito e a experiência com o mundo externo – pleno em sua diversidade de pessoas, objetos, seres etc. –, tracejado a partir das trocas e influências de informações (visuais, sonoras, táteis, olfativas etc.) que se realizam entre ambos.

A partir da experiência e da concepção a respeito de um fenômeno, o indivíduo começa a sentir a necessidade de se posicionar a respeito dele e, em seguida, de projetar, planejar e se ver ou não como participante deste fato/conjuntura. Pode-se conceber esse olhar que projeta, observa a si mesmo além do presente com o termo ‘perspectiva’, procurando compreendê-lo a partir de um ponto de vista sociocultural, em relação às ações que o sujeito empreende ou pode empreender para se relacionar com a sociedade. Nesta pesquisa, são enfatizadas as concepções e perspectivas a respeito da inclusão digital dos sujeitos participantes de um projeto de ID específico, ou seja, os destinatários finais do mesmo – os jovens de periferia. Se, durante bastante tempo, a literatura investiu nas concepções que os teóricos propunham a respeito desse fenômeno, neste estudo, procura-se conhecer as concepções e perspectivas que os jovens de periferia, geralmente sujeitos deste tipo de projeto, possuem sobre ele. Para isso, resgatam-se os estudos realizados por pesquisadoras que procuram evidenciar aspectos das concepções – como estes sujeitos percebem e compreendem o fenômeno e se sentem parte dele – e perspectivas – se eles planejam participar dele num futuro imediato ou distante e qual será o caráter desta participação – de inclusão digital a partir dos sujeitos participantes.

Santos (2009b), por exemplo, entrevistou dezessete (17) jovens entre 17 e 14 anos, moradores de comunidades periféricas e com baixa escolarização, participantes do programa de inclusão digital Estação Futuro, do Governo do Estado de Pernambuco realizado no bairro de Santo Amaro, em Recife. Ao questionar estes jovens a respeito do conceito de inclusão, a pesquisadora constatou que, mesmo participando do programa há, no mínimo, dois anos, os jovens não tinham noção do que viria a ser inclusão e exclusão digital ou social, realizando sempre associações genéricas em relação com computador ou informática.

Santana (2011), por sua vez, realizou uma pesquisa com jovens que finalizavam o Curso de Telemática e Cidadania oferecido pela Escola Itinerante de Informática, projeto realizado pela Prefeitura do Recife, com o objetivo de analisar a concepção de Inclusão Digital deste programa e dos alunos participantes. Os dezessete (17) sujeitos da pesquisa tinham entre 14 e 37 anos, eram divididos quase igualitariamente entre mulheres (10) e homens (7) e residiam em comunidades periféricas atendidas pelos ônibus que o programa disponibiliza para promover acesso à internet ao público. Nesta pesquisa, evidencia-se que a concepção de inclusão digital dos participantes dos projetos analisados ainda atende a uma visão instrumental desse fenômeno, considerando o acesso aos recursos da internet o principal e único indicador do mesmo, ignorando aspectos cognitivos, sociais ou culturais. Apesar disso, estes jovens, levando em conta sua escolaridade e condição social, consideram-se incluídos digitais e acreditam que essa condição supre os desafios que a sociedade contemporânea lhes lança. Na concepção destes jovens, estar incluído digitalmente considera também a oportunidade de participação e comunicação via redes sociais e as habilidades adquiridas no seu contexto particular que se referem a atividades cotidianas – compras, *download* de filmes, músicas, jogos etc., acesso à informação. A autora considera esses aspectos próprios de uma dimensão interativa, que favorece os sentimentos de pertença e constituição de identidade por meio do contato com seus semelhantes.

Numa pesquisa realizada também com vinte (20) jovens participantes do projeto Informática para a Comunidade, também do governo do Estado de Pernambuco – dentre adolescentes e adultos, com maioria de estudantes do ensino fundamental que nunca haviam participado de um curso de informática –, Chagas (2011) defende que as percepções destes sujeitos são influenciadas pelas ações desenvolvidas no próprio projeto, caracterizando uma reprodução do discurso dos coordenadores do mesmo. Para estes participantes, “estar conectado à rede” satisfaz suas necessidades imediatas, já que, devido à sua pouca escolaridade, contentam-se com os mínimos avanços que consistem no apreender a utilizar as tecnologias pelas quais se encontram cercados no cotidiano. Além destas associações, a autora relaciona também outros contextos que eles acreditam se referir diretamente à inclusão digital: empregabilidade, instrumentalização. A

pesquisadora classifica essa inclusão como subalterna (CAZELOTO, 2007), já que esses sujeitos se limitam a “saber operacionalizar o computador e acessar a internet, conhecimentos estes restritos e insuficientes para galgar status na sociedade” (CHAGAS, 2011, p.133), mas ainda considera possível que os jovens revelem outras dimensões ou níveis de ID não identificados pela literatura.

Cunha (2010) ao analisar as concepções e perspectivas de inclusão digital dos jovens participantes de dois projetos desta vertente, um, de uma Organização Não-Governamental (ONG); e outro, de uma instituição privada, percebe que as concepções relacionam-se diretamente às possibilidades de acesso e comunicação por meio das tecnologias digitais enquanto que as perspectivas de ID desses jovens estão mais relacionadas às aprendizagens desenvolvidas ao longo da participação no projeto. No que se refere às concepções, também descreve resultados em que os jovens relacionam a inclusão digital a tópicos essenciais à inclusão social, como “a compreensão de relação com a cidadania, o desenvolvimento social, perda de preconceitos, comunicação e conhecimento” (CUNHA, 2010; p. 152). Em relação às perspectivas, a autora partiu de quatro aspectos de análise – decisão de participação, expectativa de participação, possibilidades vivenciadas e representação do projeto – para identificar que, de maneira geral, os participantes evidenciam um desejo de aprendizagem de conteúdos diversos por meio das tecnologias, a empregabilidade e o uso do computador, que podem ser sintetizados no Quadro 2, logo abaixo.

Ao relacionar os dois projetos analisados, a pesquisadora conclui que as perspectivas de ambos superam a visão instrumental da inclusão, pois consideram aspectos que não se limitam à apropriação técnica, mas ainda não delineiam estratégias que promovem uma inclusão emancipatória, ou seja, que promova a autonomia do sujeito diante das informações, poderes e ideologias presentes nos usos.

Quadro 2 - Indicadores de Concepções de Inclusão Digital

Indicadores	Descrição
Conhecimento da Existência do Fenômeno	Refere-se ao conhecimento que os sujeitos apresentam sobre a existência e conceitos que definem a Inclusão Digital.
Identificação de Necessidade do fenômeno	Alude ao fato do sujeito buscar a Inclusão Digital por identificar em si necessidades que podem ser atendidas a partir da participação em projetos ou programas de Inclusão Digital.
Experiência com o Fenômeno / Modo de Participação no Fenômeno	Relaciona-se às maneiras como estes sujeitos experimentaram a Inclusão Digital e como foi sua participação.
Relação entre Experiência e Satisfação de Necessidades	Refere-se às influências que a participação ou não-participação em projetos e programas de Inclusão Digital e sobre as relações que estes estabelecessem entre a experiência e o atendimento de necessidades.

Fonte - Elaborado a partir de Cunha (2010)

Em seguida, a partir do que Cunha (2010) estabelece como indicadores de perspectivas de ID, destaca-se como aspectos primordiais das mesmas: Decisão de Participação do Sujeito no Projeto; Expectativa de Participação do Sujeito no Projeto; Possibilidades Vivenciadas pelo Sujeito dentro do Projeto e Representação do Projeto na Vivência do Sujeito. Estes indicadores foram sintetizados no Quadro 3, disposto logo abaixo.

Quadro 3 - Indicadores de Perspectivas de Inclusão Digital

Indicadores	Descrição
Decisão de Participação	Motivos que levaram os jovens à participação no projeto.
Expectativa de Participação	Relaciona-se ao que os jovens esperam da participação no projeto.
Possibilidades Vivenciadas	Refere-se à ampliação ou redução das possibilidades de formas de participação na sociedade a partir da experiência no projeto.
Representação do Projeto	Relaciona-se à contribuição que o projeto trouxe para o participante em aspectos emocionais, cognitivos etc.

Fonte - Elaborado a partir de Cunha (2010)

A partir dos estudos realizados por estas autoras, podem-se estabelecer relações entre as concepções e perspectivas de inclusão digital e a criação narrativa por meio de vídeos digitais. Estes indicadores foram relacionados aos comportamentos que os sujeitos da pesquisa apresentaram antes, durante e depois da realização da oficina de vídeos. Esta oficina, por se pautar num processo educativo de criação narrativa permeada pelo uso das tecnologias digitais, também se relaciona à narratividade presente na criação de vídeos digitais. Afinal, como afirma Kenski (2007), a presença destas tecnologias nos nossos hábitos faz-se de maneira tão constante que, por exemplo, “não sabemos apenas narrar como foram nossas férias, precisamos de fotos e vídeos para documentar nossas narrativas” (p. 48), reconfigurando nossa imaginação a partir de formas que hibridizam o virtual e real. Neste sentido, Moran (2000) afirma que um dos maiores desafios em usar as tecnologias com finalidades educativas reside na demanda de que os sujeitos “transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando” (p. 15)

A partir deste processo, é possível que os sujeitos participantes tenham suas concepções e perspectivas de inclusão digital problematizadas, comecem a tomar

consciência delas e, possivelmente, possam ampliá-las a partir da experiência de criação narrativa. Para compreender melhor os modos como este ato narrativo acontece e sua relevância para o sujeito e para a sociedade, o capítulo seguinte trata justamente das características desse ato e das particularidades que apresenta no processo de produção e na linguagem audiovisual.

CAPÍTULO 2

O ATO NARRATIVO – DA ORALIDADE AO DIGITAL

CAPÍTULO 2

O ATO NARRATIVO – DA ORALIDADE AO DIGITAL

Neste capítulo, será tratado o ato narrativo, seu desenvolvimento ao longo da evolução humana e as características essenciais da narratividade audiovisual, além das possibilidades expressivas e comunicativas que representa. No primeiro tópico, será delineada uma caracterização ampla do ato narrativo, descrevendo suas características fundamentais, além de sua relevância na constituição da identidade individual e coletiva humana. No segundo tópico, será traçado um panorama da evolução da produção narrativa desde os primórdios da evolução humana até a complexidade e as possibilidades expressivas e estéticas das narrativas digitais – também conhecidas como *digital storytelling.* E, finalmente, o terceiro tópico, que versará sobre como se apresenta o ato narrativo dentro do processo de produção audiovisual e por meio da linguagem audiovisual.

Este aprofundamento teórico será útil para compreender as ações e comportamentos que caracterizam o ato narrativo dentro do processo de produção audiovisual que foi vivenciado pelos jovens de comunidades periféricas, a fim de detalhar como esse processo educativo permite a expressividade e a comunicação das mensagens que estes sujeitos almejam concretizar.

2.1 Caracterizando o Ato Narrativo

O ser humano convive diária e diretamente com processos e produtos narrativos que podem ser disponibilizados de diversos formatos e suportes - músicas, filmes, seriados, contos, depoimentos, dentre outras. Diante dessa variedade, Gaudreault e Jost (2009), parafraseando Metz (1968), distinguem cinco critérios para definir os aspectos primordiais do ato narrativo. São eles:

a) Uma narrativa possui um começo, meio e fim, ou seja, por mais que se baseie em fatos reais ou imaginários que tenham conteúdos anteriores e posteriores aos que foram incluídos na obra, uma narrativa seleciona

um “recorte” desse universo específico para compor seu enredo. Dessa forma, ela se opõe ao “mundo real”, já que trabalha com uma unidade de discurso direcionada por seu autor.

b) Uma narrativa é uma sequência de duas temporalidades: uma, a sequência cronológica dos eventos do conteúdo que está sendo narrado; outra, da “leitura” dos significantes dispostos na narrativa pelo usuário. Esses significantes, unidos ao conteúdo, formam o ato narrativo, pois envolvem as ações de dois interlocutores.

c) Toda narrativa se concebe como um discurso, isto é, ela se compõe de enunciados que pressupõem um subtexto que o autor orquestra a partir do seu repertório sígnico.

d) A consciência da narrativa “desrealiza” a coisa contada, ou seja, observar a narrativa como um ponto de vista sobre um acontecimento faz com que o indivíduo que a lê compreenda o ponto de vista do autor sobre esse fato.

e) A narrativa se configura como um conjunto de acontecimentos, formado por enunciados que podem ser as palavras (no caso das narrativas literárias), as imagens (narrativas audiovisuais ou visuais) e os sons (narrativas sonoras ou audiovisuais).

A partir dessa definição, segue-se para os estudos de Boehs (2000) para compreender as motivações que levam o ser humano a narrar os acontecimentos. A autora defende que a narrativa pode ser considerada uma atividade de reflexão individual sobre fatos passados, uma tentativa de compreender o significado de situações do presente e conceber um “mapa” para a ação prática na realidade em que se vive. Além da pesquisadora, outros autores (CARVALHO, 2003; RABELO, 2011) compreendem a narrativa de si mesmo num contexto mais coletivo, ao considerá-la um espaço privilegiado entre a intimidade de um sujeito e seu ingresso

em uma história social e cultural, já que ela parte da experiência particular do sujeito para entremear com os signos e significados dispostos no contexto social.

Sobre isso, Morgan (2009), parafraseando os estudos de Gerbner (1967), defende que o ser humano se diferencia dos outros animais por viver cercado das histórias que conta, já que, enquanto os outros seres trocam energias e informações com o meio ambiente de forma instintiva e modificam seu comportamento como resultado de aprendizagens, o homem *comunica-se* por meio da manipulação de sistemas de símbolos complexos. A maioria dos conhecimentos que desenvolvemos em nossa existência emerge não somente das nossas experiências pessoais, mas, principalmente, a partir das histórias que nos são contadas pelas instituições a que nos filiamos, como a família, escola, igreja, trabalho. Ou seja, o ato narrativo pode ser considerado não somente um ato comunicativo, mas também um processo educativo, visto que, por meio da narratividade, os sujeitos comunicam sensações e sentimentos a partir da experiência, tornando-a conhecimento para eles e seus descendentes, ou seja, compreende-se o processo educativo e o narrativo como um ato capaz de "formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe" (KENSKI, 2007, p. 64)

Partindo dessa contextualização, compreende-se a narratividade como uma ressignificação da própria experiência do sujeito no mundo, dentro do seu contexto. Carvalho (2003) relaciona esse processo a um ato de constante reelaboração ou ainda de auto invenção quase autobiográfica, presente tanto na literalidade da obra artística quanto na trajetória do indivíduo que narra a si mesmo como uma oportunidade de se apresentar, recontar e reposicionar-se dos fatos, do destino, do tempo ou ainda do desconhecido dentro de si mesmo. Como afirma Ricoeur (1997 apud CARVALHO, 2003),

> o sujeito, mostra-se então, constituído ao mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida. [...], a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas e fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas (p. 291)

Aprofundando essa relação do ser humano com a tessitura de sua própria existência, Volpe (2007) defende um ponto de vista mais ativo em relação à criação narrativa, acreditando que

> as narrativas são possibilidades vivas e criativas de dar um contorno às experiências assustadoras ou desconhecidas, às falhas de sustentação/continência e às agonias primitivas, fazendo aproximações com áreas do si mesmo até então isoladas e incomunicáveis (p.14).

Essas áreas podem ganhar ares externos e sociais de acordo com Nascimento (2006), que considera a narrativa como criadora de laços sociais não somente pelo que o autor profere, mas principalmente pelo próprio ato/processo narrativo. Por meio dela, o sujeito atualiza e legitima o passado e o presente de uma sociedade, concebe a

> permanente tensão entre a ilusão de continuidade e coerência temporal e o tempo vivido, experiencial, cíclico, ilógico: de um lado, a ilusão de continuidade (identidade) preservando a noção de que se é uma mesma pessoa, apesar das profundas mudanças que cada um perpassa no ciclo de desenvolvimento; de outro, a passagem do tempo (desenvolvimento) como a própria condição de inteligibilidade da narrativa (OLIVEIRA, 2006, p. 431)

A relevância dos estudos narratológicos perpassa também os estudos de saúde, como Boehs (2000), ao conceber a narrativa como um modo de conhecer como o Outro se mostra e aquilo que ele acredita ser. Parafraseando Langdon (1994), a autora define que a narrativa consiste em contar um evento em uma sequência organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão que pode descrever um passado mítico, episódios históricos reais e ainda fatos pessoais recentes ou acontecidos com outras pessoas ou que nunca aconteceram. Por sua vez, ao trazer a narrativa no contexto da terapia em grupo – em que o principal veículo para tratamento é o discurso –, Fróis (2007) defende que, na troca de reflexões própria da prática narrativa,

> o indivíduo encontra em si próprio, nas suas palavras, nas ideias de associação e no confronto com os outros o entendimento que lhe permite equacionar a si mesmo e à sua identidade a partir de uma

> nova perspectiva, a qual irá pautar a sua vida desde o momento em que toma contato com esses grupos e ali se insere (p. 69).

As narrativas multiplicam as possibilidades de o sujeito tomar consciência de sua própria condição – social, econômica, cultural etc. – e conceber alternativas que lhe seja convenientes e adequadas aos seus objetivos, pois, como afirma Moran (2000), ressignificamos o mundo “contando histórias, relatando situações que se interconectam, ampliam-se, que nos levam a novos significados importantes, inesperados” (MORAN, 2000, p. 19). Ao resgatar Barthes (1993 apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008), pode-se defender que

> a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. [...] A narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (p. 91).

Ao parafrasear Benjamin (1994), Volpe (2007), por outro lado, acredita que um dos efeitos da modernidade é o declínio da arte da narrativa, da troca de experiência que pressupõe intimidade e escuta; um mergulho na experiência viva. O autor defende que a profusão em massa de informações descartáveis, o fluxo ininterrupto de imagens e a instantaneidade das câmeras digitais empobrecem a arte narrativa. Em nosso estudo, o objetivo primordial para a realização das oficinas com os jovens reside na capacidade de se humanizar o discurso da inclusão digital por meio da criação. Ao “desautomatizar” o processo comunicativo do consumado ato receptivo e passivo, pode-se, de fato, conceber sujeitos como criadores conscientes de suas possibilidades de interferência no seu contexto social.

Ainda sobre a criação narrativa e a produção midiática, Volpe (2007) confirma as possibilidades expressivas dos meios digitais ao compreender que, mesmo diante dessa volumosa produção midiática que envereda por um viés de consumo passivo,

> a necessidade de narrar e de recriar histórias presente em diferentes comunidades culturais ao longo dos séculos ainda se mantém na música e literatura popular; nas pequenas cidades; espaços familiares; programas interativos de rádio; grupos de referência; e como desdobramento de filmes assistidos ou de programas televisivos (p. 14)

De acordo com Morgan (2009), estes meios – particularmente, a televisão –, atualmente, funcionam como um “sistema centralizado, padronizado, direcionado para o mercado e patrocinado pelo anunciante” (p. 193) que conta durante a maior parte do tempo, para a maior quantidade de pessoas, a maior parte das histórias que, antes, eram transmitidas por membros da comunidade, pais, professores, religiosos. O autor defende que, por seus interesses comerciais, a televisão apresenta três tipos diferentes de histórias: a) aquelas que são sobre como as coisas *funcionam*, sobre os comportamentos, a dinâmica da vida humana, que são chamadas de ‘ficção’; b) aquelas que são sobre como as coisas *são*, que confirmam regras, objetivos e prioridades de uma sociedade, que chamamos de ‘notícias’; c) e, finalmente, aquelas sobre *o que fazer*, que disseminam atitudes, hábitos, que, antes eram sermões, instruções etc., e agora exercem um papel que pertence aos ‘comerciais’. Ao contar para nós mesmos sobre a nossa vida, as histórias que a televisão constrói e perpetua difundem sua visão socialmente construída do que se acredita ser a realidade, transformando-se no ambiente de aprendizagem mais comum e constante da nossa sociedade.

A partir dessa consciência, é possível afirmar que os meios digitais, por meio da liberação de polo de emissão de mensagens, possam ampliar as possibilidades para que os usuários criem e compartilhem suas próprias histórias, evidenciando um potencial criativo que o modo como os meios de comunicação massivos se configuraram termina não estimulando. A oficina com os jovens de periferia realizada nesta pesquisa objetivou criar uma situação educativa que envolvesse a criação, em que os sujeitos desenvolvessem suas próprias visões de mundo a partir da ressignificação da realidade a partir do exercício narrativo.

2.2 Da Tradição Oral ao *Digital Storytelling*

Esse ato narrativo tratado no tópico anterior se desenvolveu em diversos formatos e suportes ao longo da evolução humana, ganhando mais sofisticação e complexidade tanto nas formas expressivas como nos conteúdos expressados.

Sobre o desenvolvimento da narrativa ao longo da História, Domingos (2009) afirma que, nas tribos primitivas, era comum a figura do contador de histórias, que entusiasmava e emocionava jovens e adultos com histórias e mitos sobre heróis e as conquistas de seus antepassados, gerando identificação no público que ouvia as façanhas por ele narradas. Quando comenta sobre estas narrativas primitivas, Campbell (1990) afirma que os temas que circundam esses mitos sempre sustentaram a vida humana, construindo civilizações e formando religiões ao longo dos séculos, relacionando a profundos problemas interiores do ser humano e grandes mistérios da humanidade, acreditando que funcionam como uma forma de harmonizar o homem à natureza. Trata-se de narrativas que expressam a tentativa do homem de compreender o desconhecido – como a morte, por exemplo -, assim como a

> experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos (p. 5).

O desenvolvimento dos mitos conduz à criação artística, que, por sua vez, desenvolve-se, ao longo da história, por meio de dois aspectos a serem considerados: o imaterial e o material, pois, para ser produzida, toda obra de arte depende de suportes, dispositivos e recursos dentro de cada contexto histórico. Cada época é marcada pelos meios artísticos que lhes são característicos: a cerâmica na Antiguidade Grega, a tinta a óleo no Renascimento, a fotografia no século XIX, enquanto que, na contemporaneidade, vários de seus aspectos se mesclam. Diversos artistas contemporâneos têm reinventado as linguagens já existentes, empregando as tecnologias eletrônicas e digitais em manifestações artísticas anteriores para criar sua própria linguagem, concebendo a denominada arte eletrônica ou arte midiática.

Além do aspecto material – no que se refere ao suporte – e do imaterial – no que se refere ao conteúdo, ao conceito –, Domingos (2009) afirma que as artes também possuem como um dos elementos primordiais a técnica, o processo, o ato de criar. Com profunda contextualização histórica, as técnicas se definem por um saber, uma série de habilidades e de procedimentos que conduzem à criação de

uma obra: do Renascimento ao século XIX, as obras artísticas eram produzidas, basicamente, de forma artesanal. Com a Revolução Industrial e o surgimento da fotografia, começam as artes tecnológicas, caracterizadas pela criação artística mediada por dispositivos maquínicos, que vão se ampliando com a interferência dos dadaístas e futuristas. O período da Revolução Industrial construiu o conceito da produção em massa como um modo de produção que trabalha com métodos repetitivos na fabricação de produtos em série, como automóveis e vestimentas.

Com o advento da indústria cinematográfica e da televisão, o conceito de "homem de massa", ganhou mais corpo, assim como a ideia de *mass media*, que concebe um polo emissor produzindo e difundindo produtos audiovisuais com métodos repetitivos e de forma seriada. De acordo com Rosnay (1997 apud SANTAELLA, 2010), a configuração piramidal de distribuição e propagação dos produtos culturais, educativos e informativos termina por transformar os sujeitos que os consomem em receptores passivos.

Nos anos 70, Domingo (2009) menciona que surgem variedades dos dispositivos da mídia de massa que sugerem uma maior autonomia dos usuários – fotocopiadoras, máquinas de fax, videocassete, videogames, revistas e programas de rádio segmentados para públicos específicos. Já nos anos 80, com a introdução dos microcomputadores pessoais e portáteis no mercado doméstico, as relações receptivas e unidirecionais com as mídias massivas tornam-se mais interativas e bidirecionais, características dos computadores. Os usuários passaram a compreender como se comunicar para e por meio de telas, computadores, telecomandos, filmadoras e câmeras digitais, concebendo hábitos de consumo mais autônomos.

O processo de digitalização compreende o tratamento digital de todas as informações (som, texto, imagem e programas informáticos) com uma mesma linguagem universal, de forma comprimida e corrigida em um fluxo de bits que pode ser armazenado em CDs, DVDs, HDs e outros suportes. Dessa forma, as principais formas de comunicação humana – escrita, audiovisual, telecomunicações e informática – fundem-se num processo denominado "convergência das mídias" (SANTAELLA, 2010). Essas novas tecnologias provocaram um impacto nas formas e meios artísticos anteriores, mas também ficaram à disposição do imaginário dos

artistas que se adaptaram a essas mudanças. Neste sentido, a figura do contador de histórias passa, então, a se configurar de forma distinta dos tempos primitivos, pois "o homem moderno tem sido reconfortado pelo poder que a tecnologia lhe deu um modo de se sentir, mesmo de forma indireta, como ouvinte e produtor da magia de narrar a vida de modo eletrônico" (DOMINGOS, 2009, p. 2). Dessa forma, este autor entende o narrar como uma forma de conservar algo de comum entre os homens, criando um lugar de pertencimento de modo mais coletivo do que individual. As tecnologias digitais têm contribuído neste sentido, visto que as câmeras digitais, celulares, notebooks, *tablets* etc. tem proporcionado um *boom* cada vez mais intenso do *storytelling*[1],

> permitindo que qualquer indivíduo que tenha posse de um simples celular possa fazer apreensão de imagens do seu entorno e de si mesmo como parte desse mesmo todo, com muita facilidade, e, assim, narrar o homem (DOMINGOS, 2009, p. 4).

Esta relação entre as narratividades possíveis por meio das tecnologias emergentes começam a se intensificar por volta dos anos 80, segundo Santaella (2010), promovendo a multiplicação de equipamentos e dispositivos que permitiram aos usuários a busca e produção de informações de maneira veloz, fragmentada e dispersa, mas, antes de tudo, personalizada. Partindo da convivência intensa com as mídias, os usuários presenciam a denominada convergência das mídias, fator fundamental para se compreender a cultura digital e sua exacerbação na produção e distribuição de informação.

Nesse período, o processo de digitalização já permitia criar com computação gráfica, animação, esculturas cibernéticas, shows a *laser*, dentre outras formas de arte: arte computacional, arte poética digital, ambientações multimídia, ciberarte, *net art, web art*, ciberinstalações, webinstalações, Os *e-mails*, *chats*, *muds*, *lan houses*, listas de discussão, *blogs* etc. multiplicam-se e geram novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo, caracterizando também mudanças no campo artístico, com a chamada arte eletrônica. Segundo Santaella (2010), as mídias digitais e as características que lhes são essenciais e interdependentes – a liberação do polo de

[1] *Storytelling* – Expressão em inglês que significa "narratividade" ou "ato narrativo".

emissão de mensagens, a interatividade e a produção descentralizada – permitem a criar textos com novas possibilidades estéticas, culturais e comportamentais.

Resgatando o vanguardismo de escolas artísticas como o dadaísmo, a videoarte e outros experimentalismos, os artistas das redes telemáticas dos anos 80 empregavam os computadores e as redes de telecomunicação para criar obras abertas, rizomáticas e interativas. Elas se caracterizam principalmente por demandar a participação do público para se completar como manifestação artística, tendo como principal meta a navegação, a interatividade e a simulação. Caracterizadas por Lévy (2000) como "novas modalidades de produção e de recepção de obras do espírito" (p.135), as artes digitais multiplicam os conceitos e possibilidades de construção estética de sentidos para autores e espectadores, pois optam por empregar as tecnologias digitais a fim de provocar experiências que as mídias anteriores não possibilitavam. O autor ainda defende que as obras emergentes na cibercultura não possuem limites nítidos entre produção e recepção, visto que podem ser consideradas

> 'obras abertas', não apenas por que admitem uma multiplicidade de interpretações, mas sobretudo porque são fisicamente acolhedoras para a imersão ativa de um explorador e materialmente interpenetradas nas outras obras da rede (p. 147, Grifo do Autor).

Sobre essa nova lógica de produção e recepção de mensagens, Nery e Veloso (2007) comentam:

> Os meios de transmissão, armazenamento e emissão comunicacionais digitais, entre outras valências, exponenciam a partilha de narrativas. São mais democráticos e acessíveis. Hoje contam-se mais histórias e conhecem-se mais autores. Estes meios modernos [...] representam a transmissão de meios tradicionais num meio de representação genérico que foi despoletado com o aparecimento do computador (p. 2359)

Quando comparadas às narrativas clássicas, percebe-se que este tipo de narrativa ganha outras configurações que a diferencia dos movimentos que a precederam. Com diversas características intrínsecas ao universo virtual, este tipo de narrativa demanda uma maior participação do público a fim de complementar as experiências propostas pelo autor da obra, o que tem se constituído como um

desafio para os usuários acostumados ao modelo receptivo das mídias convencionais. Voltando-se mais para as narrativas literárias – num discurso que, ressaltadas as devidas diferenças, pode ser compreendido também para as obras audiovisuais –, Murray (2003) defende que, quando

> o autor expande a história para incluir nela múltiplas possibilidades, o leitor adquire um papel mais ativo. As histórias contemporâneas, nas culturas avançadas ou não, constantemente chamam nossa atenção para a figura do contador de histórias e convidam-nos a opinar sobre suas escolhas. Isso pode ser perturbador para o leitor, mas também pode ser interpretado como um convite para participar do processo criativo (p. 50).

Funcionando como um compartilhar do papel do autor, esta característica essencial deste novo tipo de narrativa, contudo, não representa a destituição do papel do autor na criação da obra artística, como argumentam Nery e Veloso (2007):

> A nova vaga de formas narrativas digitais ainda procura o seu lugar e a sua exacta delimitação. O poder da interactividade e da democraticidade dos meios digitais fez emergir o leitor, contudo, o mérito da criação permanece no autor. O caminho entre os dois é que se transformou, convertendo-se num trajecto interactivamente dinâmico (p. 2362).

Embora ainda não se tenha uma definição muito clara a seu respeito, as narrativas digitais, além de proporcionarem aos usuários uma maior participação no emaranhado de discursos contidos no ciberespaço, oferecem ao público considerado receptor destas obras – outros usuários ativos, por sinal – uma participação na própria, no sentido de complementá-la com atitudes previstas ou imprevistas pelo criador original da obra. As principais características destes novos "gêneros" ou "tendências" são a participação – em que se "convida" o usuário / experimentador / explorador para completar / intervir diretamente na execução da obra -, a criação coletiva – como a colaboração entre os artistas e os participantes, registros de interação que podem compor uma obra etc. – e a criação contínua – a "abertura" de uma obra para interações e eventualidades imprevisíveis diante do participante, proporcionando sempre eventos diferentes para quem "participa" da

obra, como um *happening*[2]. Da mesma forma, Murray (2003) acredita que este tipo de produção procura resgatar certa espontaneidade para a criação artística, lembrando que ele

> envolve a produção contínua e colaborativa de histórias que misturam o narrado com o dramatizado e que não foram feitas para serem lidas ou ouvidas, mas compartilhadas pelos jogadores como uma realidade alternativa na qual todos vivem (p. 55)

Com essas possibilidades da criação narrativa, a produção realizada pelos jovens de periferia partiu do pressuposto de que a aprendizagem das técnicas para criar não se finda em si mesma. A aprendizagem, neste sentido, pretende investir na formação de "pessoas flexíveis o suficiente para incorporar novos e diferenciados perfis profissionais; que tenham consciência da velocidade das mudanças" (KENSKI, 2007, p. 64), mas que também percebam os momentos de refletir sobre suas práticas e pensamentos e como conduzi-los da melhor forma para atingir seus objetivos, pois "a compreensão se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação" (MORAN, 2000, p. 25). Se, para Domingos (2009), o ato de narrar na era ciberespacial não somente aproxima homens de comunidades distintas, mas lhes relembra suas semelhanças por meio de relações informativas, psíquicas, neurológicas e sociais, é

> nos storytelling que o homem faz a sua reconstituição / constituição, passando pela existência do outro, não só como sendo o seu destinatário, mas sim, como ser o ser humano em si e que se apresenta nos storytelling com todas as suas angústias (p. 8).

Dessa forma, o uso da tecnologia dentro do ato narrativo precisa ser contextualizado de acordo com os objetivos pretendidos pelos atores envolvidos, respeitando o processo de criação que eles almejam atravessar e enfatizando a experimentação com as tecnologias digitais, investigando as possibilidades expressivas e comunicativas que a narratividade proporciona como ação concreta na sociedade. Por ser considerado, nesta pesquisa, um ato educativo, a situação de

[2] Obra de arte que, utilizando técnicas de "colagem", mescla poesia, música, artes visuais, visando a participação do espectador e a imprevisibilidade que esta interação pode trazer.

narratividade experimentada pelos jovens de periferia objetivou tornar concretas as potencialidades narrativas destes sujeitos, enfatizando a heterogeneidade e as subjetividades presentes na comunicação de sentimentos e sensações que eles apresentem e que desejem expressar para seus semelhantes, empregando as tecnologias digitais como um meio que explore estas possibilidades por meio da miscelânea de linguagens escrita, sonora e visual.

Neste estudo, conhecidas as limitações que tanto os recursos que o campo e os sujeitos de pesquisa apresentaram no momento de realização da mesma, o processo de produção deste tipo de narrativa para a coleta de dados terminou restringindo-se à produção audiovisual de vídeos digitais que foram, posteriormente, compartilhados via redes sociais. Estes produtos podem ser considerados narrativas digitais por possuírem as características trazidas por Gaudreault e Jost (2009) no que concerne à narrativa, assim como por serem produzidas através de tecnologias digitais – neste caso, as câmeras digitais dos celulares dos participantes e os computadores utilizados para edição do material filmado. Mesmo que não se percebam, nestes produtos, as possibilidades de interatividade, de abertura da obra ou de participação do público que os outros tipos de narrativas digitais em si (*web art*, *net art*, *twitteratura*, *wikiliteratura*, romance hipermídia etc.) possuem, foi possível acompanhar o processo de narratividade que permitiu sua criação, funcionando como um “embrião” que permite a produção posterior de narrativas com estas características. Afinal, almeja-se estudar a relação de construção processual da narrativa e suas interferências no processo de inclusão digital e de subjetivação dos indivíduos envolvidos no programa, enfatizando as contribuições em sua dimensão comunicativa, essa percepção, portanto, não altera o objetivo geral da pesquisa.

2.3 O Ato Narrativo e a Produção e a Linguagem Audiovisual

Neste tópico, descreve-se como se desenvolveu e como funciona atualmente o ato narrativo dentro do processo de produção audiovisual, a partir do qual se fundamentaram os momentos expositivos e as atividades práticas desenvolvidas na oficina realizada com os sujeitos da pesquisa.

Como a dimensão comunicativa da inclusão digital (BRANDÃO, 2010) enfatiza aspectos de leitura, interpretação e produção de conteúdos por meio da diversidade da linguagem multimídia, torna-se essencial aprofundar os aspectos da narratividade presentes nas mídias a serem estudadas nesta pesquisa – mídia visual, mídia sonora e mídia escrita. A partir da compreensão dos aspectos e ações que envolvem o processo de produção audiovisual, foi possível compreender a narratividade presente em cada uma dessas etapas, já que esse processo pode ser concebido como uma narrativa coletiva, em que cada um dos responsáveis por uma fase agrega trabalho e valor a uma criação individual e colaborativa.

Dentro deste contexto, pode-se distinguir o ato narrativo por meio da linguagem audiovisual como uma forma particular da narrativa, já que, segundo Costa (2002), a narrativa pode ser definida como uma "forma de comunicação humana que, estimulando a imaginação e o devaneio, propõe uma experiência intersubjetiva na qual a realidade que a circunda se apresenta de forma indireta" (p. 12). Seja real ou ficcional, a narrativa audiovisual possibilita ao seu autor a produção de enunciados subjetivos a respeito de uma realidade objetiva, mitos e discursos que constroem identidades individuais ou coletivas, promovem e perpetuam cosmovisões. Trazendo essa noção às concepções de autoria no processo de produção audiovisual por meio da linguagem cinematográfica, Martin (2003) afirma que a "realidade" que é vista na tela por meio do registro da câmera resulta de uma percepção subjetiva, que parte do diretor e perpassa todos os envolvidos na produção. Essa percepção oferece ao espectador o que o autor chama de "*imagem artística* da realidade" (p. 24): subjetiva, densa e passional que toca o público a ponto de lhes gerar lágrimas em situações que, provavelmente, se mostrariam prosaicas num cotidiano comum, mantendo o contato com o real e também o transformando em magia. De acordo com Moran (2000), esta linguagem "desenvolve múltiplas habilidades perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo" (p. 39), enquanto que a linguagem escrita, por exemplo, enfatiza aspectos mais orientados para o rigor, a organização etc.

A linguagem audiovisual, que "agrega signos do universo verbal e do não-verbal, funcionando como meio de significação, como um sistema expressivo"

(ZANETTI, 2007, p. 13), caracteriza-se pela utilização de três recursos – sonoros, narrativos e visuais – para a construção de um produto final – curta-metragem, longa-metragem, videoclipe, novela, seriado etc. Todos estes recursos são empregados dentro da construção narrativa do roteiro através das opções estéticas engendradas pelo diretor – dentro de uma autoria compartilhada com a equipe de produção da obra: através da sucessão de planos, enquadramentos, mesclados à *mise-en-scene*, aos diálogos, efeitos sonoros e trilha sonora (STAM, 2000). Trata-se de um ponto de vista concebido pelo diretor do filme e transparecido através da composição textual, visual e sonora escolhida para "escrever" a história na tela. Estes elementos auxiliam na "apreciação subjetiva da objetividade" (MARTIN, 2003, p. 123) do mundo real, enfatizando a tonalidade humana psicológica dos pensamentos e ações dispostos através da história narrada na obra cinematográfica.

Destrinchando os elementos empregados nessa composição, Aumont (1995) afirma que os recursos *narrativos* partem da contação de histórias para oferecer elementos – ficcionais ou reais – como enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente ao espectador; os *visuais* abrangem as técnicas de posicionamento e movimentação da câmera, a disposição de elementos na cena, a fotografia, a montagem, letreiros etc., que se tornam fundamentais para a comunicação da mensagem; e os *sonoros* caracterizam-se pelas entonações dos diálogos e emprego de música e efeitos sonoros para aprimorar a experiência estética que o espectador obtém ao entrar em contato com um produto midiático. Todos estes elementos são empregados de formas diferentes da narrativa a fim de construir um sentido pensado pelo seu autor, mas multiplicado quando sua obra entra em contato com a recepção do público, que identificará nela tantos sentidos quantos forem seus espectadores. Estres recursos encontram-se sintetizados no Quadro 4.

Quadro 4 - Recursos da Linguagem Audiovisual e seus Elementos

Recursos da Linguagem Audiovisual	**Elementos dos Recursos**
Recursos Narrativos	Enredo, Personagens, Tempo, Espaço. Ambiente.
Recursos Visuais	Composição de Cena,

	Enquadramentos, Movimentação de Câmera, Fotografia, Letreiros, Montagem.
Recursos Sonoros	Entonações, Diálogos, Música, Efeitos Sonoros.

Fonte - Elaborado a partir de Aumont (1995)

Além das evidências da narratividade na linguagem audiovisual, observa-se como esse ato acontece em cada uma das etapas do processo de produção. De acordo com Gaudreault e Jost (2009), esse tipo de narratividade nasce com a invenção do cinema, na França do ano de 1895, com os irmãos Lumiére, que realizavam experimentos de registro de imagens em movimento com o cinematógrafo, gerando pequenos registros curtos – como *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon* (A Saída da Fábrica Lumière em Lyon) e *L'Arrivée d'un train en gare de la Ciotat* (Chegada de um Comboio à Estação da Ciotat). A partir dessa invenção, público e produtores começaram a perceber que essa invenção poderia funcionar como um novo meio narrativo, agregando as possibilidades de registro de movimento que as artes anteriores não possuíam. Com essa perspectiva, passou-se a conceber etapas de produção para que se realizasse um filme: ao invés de simplesmente registrar o que acontecia diante da câmera (como se fazia anteriormente), os cineastas poderiam escrever exatamente o que almejavam que fosse feito. Dessa forma, foram nascendo outras funções e fases desse processo: não bastava simplesmente selecionar um dia, mas organizar os materiais e pessoas necessários para que, no dia da gravação, tudo estivesse pronto.

Com o passar do tempo, o cinema passou se tornar uma indústria, que delineia melhor suas fases de produção a fim de ter profissionais orientados para cada uma das especificidades deste tipo de processo, a ser explicado em seguida. De acordo com Rodrigues (2007), o primeiro passo da realização de um produto audiovisual consiste no *plot*, ou seja, na história que se almeja contar por meio da linguagem audiovisual. Para que essa ideia se torne, de algum modo, concreta, é necessário que se escreva a mesma antes de filmar, ou seja, escrever uma síntese, ou uma sinopse da história. Este resumo será base para que se tenha um

argumento, que consiste em uma descrição detalhada do roteiro, que pode conter passagens com diálogos e esquemas de cena. Partindo deste argumento, será escrito o roteiro, que contém uma estrutura definida com cenas, diálogos e ações caracterizados com mais detalhes para o diretor que almejar dirigir este projeto. Como afirma Rabiger (2007), esta narrativa pode partir de experiências pessoais ou de uma visão de mundo que, de acordo com o temperamento do autor, pode ganhar ares mais dramáticos, cômicos, realistas ou surreais, investigando e experimentando o que pode existir de singular na visão do autor sobre os fatos.

A partir das definições existentes no roteiro, o diretor se torna responsável por conceber o resultado final que o roteiro escrito intenciona, já que procurará registrar com a câmera a maneira mais eficaz de compor a história, com os detalhes necessários para atingir as metas projetadas. Para isso, o diretor e o produtor precisam organizar um cronograma do tempo e preparar os recursos materiais e humanos necessários para a filmagem das cenas. Depois de se planejar e obter todos estes itens, o diretor realiza o registro das imagens e sons por meio da câmera, empregando a linguagem cinematográfica a fim de comunicar com maior veemência os significados que a obra em questão almeja compartilhar. A narratividade neste processo consiste em empregar a linguagem cinematográfica – planos, enquadramentos, movimentos de câmera, posicionamento dos personagens e objetos etc. – para conceber um discurso que acompanha a narrativa.

Após este período de gravação, o diretor segue para a chamada ‘ilha de edição’, para que o editor selecione as tomadas (*takes*) que obtiveram os melhores resultados dramáticos para o filme, num processo denominado “decupagem”. Nesse período de edição, são selecionadas as músicas e efeitos sonoros adequados para o universo da história que está sendo contada, geralmente com profissionais adequados para cada uma destas funções. Quando todas as etapas são finalizadas, obtém-se como produto final o filme realizado, uma narrativa coletiva em que diversas partes se somam para compor uma obra única. Nesse momento, a narratividade emerge do conjunto de escolhas e ações que ofereceram uma visão final do produto, com outros elementos complementares à narrativa.

Na oficina que foi realizada em uma escola municipal localizada em um bairro de periferia na cidade do Recife, foram feitas as devidas adaptações em relação ao

orçamento e o tempo disponível para realização do trabalho, assim como aos equipamentos e à quantidade de pessoas que participaram da mesma. Foi incorporada e enfatizada a apreensão da lógica deste tipo de produção, explorando a potencialidade narrativa de cada uma destas etapas e como os jovens lidam com cada uma delas. Estas etapas de produção e as evidências de narratividade presentes em cada uma delas encontram-se sintetizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Produção Audiovisual e as Evidências de Narratividade

Etapas de Processo de Produção Audiovisual	Evidências de Narratividade
Criação de Roteiro	Ficção: Criação de Enredo, Criação de Ações, Personagens, Tempo, Espaço; Sequenciamento de Cenas.
	Documentário: Escolha de Tema; Pesquisa; Estruturação de Roteiro; Criação e Seleção de Perguntas para Depoimentos.
Gravação	Seleção de Enquadramentos, Seleção de Movimentos de Câmera, Filmagem
Edição	Seleção de Planos Filmados, Seleção de Músicas e Efeitos Sonoros, Sequenciamento de Imagens, Seleção e Inclusão de Efeitos de Transição, Letreiros etc.

Fonte - Elaborado a partir de Rodrigues (2007) e Rabiger (2007)

Apesar de se mesclar em todas as etapas do processo de produção audiovisual, os recursos da linguagem audiovisual ficam mais evidentes em etapas específicas deste processo. A relação entre os Elementos da Linguagem Audiovisual, as Etapas do Processo de Produção Audiovisual e as Evidências de Narratividade em cada uma das etapas e por meio de cada um dos recursos estão descritas no Quadro 6:

Quadro 6 - Relação entre Linguagem Audiovisual, Produção Audiovisual e Evidências de Narratividade

Elementos da Linguagem Audiovisual	Etapas de Processo de Produção Audiovisual	Evidências de Narratividade
Recursos Narrativos	*Criação de Roteiro*	Ficção: Criação de Enredo, Criação de Ações, Personagens, Tempo, Espaço; Sequenciamento de Cenas.
		Documentário: Escolha de Tema; Pesquisa; Estruturação de Roteiro; Criação e Seleção de Perguntas para Depoimentos.
Recursos Narrativos ***Recursos Visuais*** ***Recursos Sonoros***	*Gravação*	Seleção de Enquadramentos, Seleção de Movimentos de Câmera, Filmagem.
Recursos Narrativos ***Recursos Visuais*** ***Recursos Sonoros***	*Edição*	Seleção de Planos Filmados, Seleção de Músicas e Efeitos Sonoros, Sequenciamento de Imagens, Seleção e Inclusão de Efeitos de Transição, Letreiros etc.

Fonte – Elaborado pelo Autor a partir de Aumont (1995), Rodrigues (2007) e Rabiger (2007)

Retomando as discussões sobre a dimensão comunicativa da Inclusão Digital (BRANDÃO, 2010), lembra-se que as ações que perpassam essa dimensão referem-se à leitura, interpretação e produção de conteúdos digitais empregando a linguagem multimídia – ou seja, as mídias escrita, sonora, oral, visual e táctil-motora. Nesta pesquisa, o aspecto que está sendo abordado refere-se à produção de conteúdos por meio das mídias escrita, sonora e visual por meio de vídeos digitais, empregando como norteador do processo o ato narrativo. O Quadro 7 estabelece a relação entre as mídias da linguagem multimídia que foram empregados pelos sujeitos da pesquisa na produção dos vídeos, os elementos da linguagem audiovisual existentes em cada um destas mídias e as evidências do ato narrativo concretizadas nestas mídias e nos elementos da linguagem audiovisual.

Quadro 7 - Relação entre Linguagem Multimídia, Linguagem Audiovisual e Evidências do Ato Narrativo

Linguagem Multimídia	Elementos da Linguagem Audiovisual	Evidências de Narratividade
Mídia Escrita	*Recursos Narrativos*	Ficção: Criação de Enredo, Criação de Ações, Personagens, Tempo, Espaço; Sequenciamento de Cenas.
		Documentário: Escolha de Tema; Pesquisa; Estruturação de Roteiro; Criação e Seleção de Perguntas para Depoimentos.
Mídia Visual	*Recursos Narrativos* *Recursos Visuais*	Gravação: Seleção de Enquadramentos, Seleção de Movimentos de Câmera, Filmagem.
		Edição: Seleção de Planos Filmados; Sequenciamento de Imagens, Seleção e Inclusão de Efeitos de Transição, Letreiros etc.,
Mídia Sonora	*Recursos Narrativos*	Gravação: Produção ou Gravação de

	Recursos Sonoros	Vozes, Músicas e Efeitos Sonoros.
		Edição: Seleção de Músicas e Efeitos Sonoros,

Fonte – Elaborado pelo Autor

Ao compreender a produção de vídeos digitais como um processo educativo que oportuniza a ampliação das concepções e perspectivas de Inclusão Digital dos sujeitos, estes recursos da linguagem audiovisual foram explanados aos participantes, que, no momento de construir seus vídeos, utilizaram-nos dentro do processo de produção para criar suas próprias narrativas audiovisuais. Estes sujeitos, ao participarem do processo de criação, ampliavam não somente seus conhecimentos técnicos em relação à produção escrita, à captação de imagens e sons e ao uso de computadores para edição dos mesmos, mas, principalmente, às suas possibilidades de se expressar diante dos colegas de turma e de outros sujeitos que não estavam presentes nas atividades dentro do campo empírico. Cada um dos aspectos da narratividade dentro desse processo foi analisado em cada uma de suas etapas, durante a oficina realizada para a coleta de dados.

Depois de conhecer os aspectos primordiais do ato narrativo audiovisual por meio das tecnologias digitais, o capítulo seguinte delineia as relações que ocorrem entre os jovens de comunidades periféricas e ações socioculturais que envolvem produção audiovisual para inclusão social, eixos relevantes dentro do contexto da pesquisa.

CAPÍTULO 3

JUVENTUDE DE PERIFERIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL PARA INCLUSÃO

CAPÍTULO 3

JUVENTUDE DE PERIFERIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL PARA INCLUSÃO

Neste capítulo, serão discutidas as relações que se estabelecem entre a juventude residente em comunidades de periferia e as ações socioculturais, especialmente aqueles que enfatizam o processo de produção de narrativas audiovisuais dentro de um contexto de inclusão social. Intervenções desta estirpe tem se tornado cada vez mais comum na contemporaneidade, com o barateamento e consequente acessibilidade a equipamentos e recursos tecnológicos deste tipo.

O primeiro tópico discute os conceitos de juventude, periferia e as ações socioculturais que procuram promover melhorias na relação da primeira com a segunda. O segundo tópico afunila as ações socioculturais desenvolvidas em comunidades periféricas, tratando do desenvolvimento da produção audiovisual e dos pressupostos que guiaram e ainda guiam esse tipo de produção. Por último, o terceiro tópico relaciona os conceitos de inclusão audiovisual às discussões sobre inclusão digital em sua dimensão comunicativa. A partir dessa contextualização, é possível compreender o panorama da produção narrativa audiovisual por meio do prisma da inclusão e da democratização do processo comunicativo midiático.

3.1 – Juventude e Ações Socioculturais e Inclusivas na Periferia

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a juventude compreende a faixa etária de 15 a 24 anos e só começa a ser considerada como objeto de estudos acadêmicos na década de 1990, quando começa a ser associada a preocupações sociais com questões como violência, exclusão, crise no mercado de trabalho etc. De acordo com estudos de Pátaro (2011), esse período da vida do ser humano caracteriza-se por crises que geram transformações que conduzem ao amadurecimento. A partir das soluções que um sujeito desenvolve para solucionar estes conflitos, sua identidade se constitui e se aprimora para resolver novas crises que enfrentará em sua vida adulta.

Ao tratar da formação de subjetividade, Tedesco (2006), afirma que esse processo de formação dirige-se à “geração de modos de existências, ou seja, modos de agir, de sentir, de dizer o mundo. É analisar um processo de produção que tem a si mesmo, o sujeito, como produto” (p. 358). Dessa forma, observa-se a subjetividade ao mesmo tempo como um produto e um processo: no primeiro âmbito, encontra-se a noção de sujeito, uma figura cujos aspectos são regidos por princípios gerais de funcionamento; no segundo, aparece o processo de construção de si, uma dimensão permeada pelo caráter político das relações de forças que procuram se estabelecer nesse processo. A respeito disso, Ferreira Neto (2004), utilizando estudos de Foucault (1984; 1995), defende que não pode se conceber um padrão natural da subjetividade, visto que ela se configura de forma variável, emergindo em sua conexão com processos históricos, políticos, sociais, urbanos, marcada por um “vir a ser” sempre contínuo que não resulta num produto, mas que se realiza enquanto processo. Sobre essas relações entre o sujeito e o mundo, Tedesco (2006) defende que não existe

> dicotomia sujeito-objeto ou sujeito-mundo. O que temos é a subjetividade como um plano de forças, onde tanto o sujeito quanto o mundo são já efeitos. A subjetividade não participa da rede, ela constitui a própria rede (p.358)

Dessa forma, o processo de formação identitária não pode ser mais compreendido de forma estagnada e separada do contexto de formação dos indivíduos, assim como Pátaro (2011) defende que, na contemporaneidade, tem sido cada vez mais necessário distanciar-se dessa visão estanque e estereotipada da juventude a fim de compreendê-la a partir dos aspectos históricos, culturais e sociais que a cercam. Ou seja, de acordo com estes autores, o processo de formação de subjetividades perpassa toda a existência dos indivíduos, permeado pela conjuntura social que os cerca. Relacionando estes aspectos à juventude contemporânea, se esta juventude desenvolve características que divergem dos jovens de séculos anteriores,

> compreender as vivências e as especificidades dessa etapa da vida na atualidade, portanto, implica analisar, de modo mais aprofundado, o próprio contexto contemporâneo (p. 23)

Estudar a juventude ganha relevância nesse contexto porque a sociedade delimita novas fronteiras e novos desafios nos âmbitos do trabalho, da política, da violência, da escola, eixos que influenciam fortemente a constituição identitária dos jovens. Afinal, segundo Pátaro (2011), foi com o aprimoramento das pesquisas sociais que a adolescência começou a deixar de ser definida como uma fase de transição a partir de uma indeterminação – os jovens NÃO são crianças NEM adultos – para ser entendida como um estágio da vida que possui especificidades como todas as outras e reserva importância em si mesma, já que influencia fortemente o modo como o sujeito se relaciona com o mundo na vida adulta.

Nesse sentido, os jovens costumam, conscientemente ou não, exercitar a identidade por meio de papéis e de experiências distintas do seu cotidiano a fim de que as emoções e reflexões desenvolvidas nesse período possam auxiliá-los a construir seus projetos de vida. Sobre as possibilidades de participação da juventude na sociedade, Catani e Gilioli (2008) comentam que as expressões de autonomia juvenil eram consideradas perigosas e preocupantes diante das instituições tradicionais e o universo adulto desde o século XIX, o que ainda repercute no contexto contemporâneo, visto que, aqui no Brasil, os movimentos juvenis em áreas pobres urbanas começaram a ganhar maior visibilidade a partir da década de 80, destacando-se mais na segunda metade dos anos 90, caracterizando-se como formas de construção identitária. A partir desta constatação, traz-se Fisherkeller (2009), que entende a construção identitária como uma

> interação dinâmica entre os indivíduos e os diferentes grupos sociais e culturais, uma questão de identificação consigo e com os outros, utilizando categorias [...] de idade, gênero, sexualidade, etnia, classe, religião, nação e muitas outras (p. 276)

Sobre isso, Carrano (2009) defende que “individuar-se significa muito mais se redefinir continuamente [...] assegurar a unidade e a continuidade da história individual num mundo de complexidades e alternâncias existenciais” (p. 199), visto que a autonomia diante das possibilidades de escolher o que somos e seremos

como sujeitos se amplia em comparação ao contexto da sociedade pré-industrial. Este processo dialético e múltiplo de construção de identidade, no contexto da produção e recepção midiática, relaciona-se intimamente ao modo do ser humano experimentar a mídia, pois, dependendo da quantidade e da qualidade das mídias dispostas para um sujeito, sua forma de se ver e compreender o mundo à sua volta modifica-se substancialmente, já que as mídias estão integradas em diferentes contextos da vida em sociedade (residência, escola, vizinhança etc.) em dimensões distintas (local, regional, nacional etc.). A autonomia dos indivíduos diante da multiplicidade de experiências temporais e espaciais se fortalece na medida em que, atualmente, tem diminuído a dependência do contexto familiar e social para delimitar as concepções, perspectivas e escolhas destes sujeitos e vice-versa.

Relacionando esse processo de "criação de si" às possibilidades de representação por meio das diversas linguagens disponíveis, Campos (2010), ao lançar a questão "como pensar a juventude em termos visuais?", defende que esse período da vida dos indivíduos pode ser melhor compreendido a partir do modo como estes escolhem se representar visualmente, através dos circuitos de comunicação de massa, das tecnologias digitais e audiovisuais. O autor sintetiza estudos de Hall (1996; 2004), Woodward (2005) e Goffman (1988; 1999) para defender que os mecanismos de representação conectam-se intimamente às dinâmicas de construção identitária e ambos influenciam-se amplamente. Ele afirma que o olhar alheio funciona como um espelho que nos conduz à configuração da imagem que temos de nós mesmos, ou seja, transmitimos o que acreditamos ser ao outro por meio da representação da nossa identidade e vice versa, logo

> a representação visual de alguém, pessoa, grupo ou comunidade tem implicações no modo como esse alguém se representa e apresenta visualmente e, portanto, naquilo que poderíamos definir como a sua identidade visível ou visual (p. 119)

O autor considera práticas de representação visual pelo universo juvenil a diversidade de formas com que eles exibem o que consideram sua identidade – as vestimentas, tatuagens, *piercings*, os objetos de consumo (televisão, cinema, música

etc.) e a criação de objetos culturais diversos (*fanzines*[3], *weblogs*[4], *fotologs*[5], *graffiti*[6], vídeos, fotos, textos etc.), funcionando como uma

> arena de prospecção criativa, de afinação de competências sociais, culturais e simbólicas que, tantas vezes, é desconhecida ou censurada pelo universo adulto (p. 120)

Pode-se caracterizar este tipo de prática como pertencente ao âmbito das "culturas juvenis", definidas por Carrano (2009) como um conjunto diverso e heterogêneo de práticas e expressões socioculturais que narram os infortúnios da juventude, assim como as potencialidades da experiência do viver e agir coletivamente na procura por escolhas emancipatórias para a existência: gestos, símbolos, ludicidade, redes de relacionamento, formas artísticas de expressar sentimentos e pensamentos. Ao relacionar o desenvolvimento da subjetividade por meio do exercício da linguagem e, por consequência, através da cultura, Tedesco (2006) defende que o enunciado não resulta de um processo fixo, regulado por princípios gerais, nem a enunciação pode ser considerada a manifestação de um sujeito fixo e inteiro, mas precisa ser entendida como uma prática que "mantém-se distinta de outras práticas, guarda especificidade" (p. 359), num plano de produção de subjetividades em que práticas discursivas e não discursivas agem umas em relação e sobre as outras, produzindo-se e reproduzindo-se mutuamente. Dessa forma, pode-se afirmar que a

> subjetivação tem pouco a ver com sujeito, produto dos jogos de poder emergentes na rede formada pelo discursivo e pelo não discursivo. Trata-se da invenção de novas possibilidades de vida, da produção do si autônomo. O sujeito, figura definível por coordenadas pessoais, é levado a abandonar os complexos intrapsíquicos, as

---

[3] *Fanzine* é abreviação ou aglutinação da expressão *fanatic* (fanático) *magazine* (revista), sendo, portanto, uma revista editada por um *fan* (fã, em português). Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine

[4] *Weblog* ou *Blog* é um site que permite atualizar conteúdo rapidamente, a partir de acréscimos dos chamados artigos ou *posts*, sendo organizados de forma cronológica inversa. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog

[5] *Fotolog* é um site de fotografias com uma lógica semelhante ao do blog, em que os usuários podem mandar todas suas fotografias e compartilhar com os amigos. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Fotolog

[6] *Graffiti* são inscrições caligrafadas ou um desenho pintado ou gravado sobre um suporte que não é normalmente previsto para esta finalidade – geralmente, paredes. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Grafito

> tentativas de unificação, em nome da invenção de outras normas de regulação do si (p. 362)

Relacionando estas discussões sobre a formação de subjetividade e a influência dos *mass media*, Campos (2010) defende que os produtos da mídia de massa desempenham um papel fundamental e até dominante na fabricação, reprodução e circulação de representações visuais e simbólicas no mundo contemporâneo. A televisão, por exemplo, propaga discursos sobre juventude e concebe gêneros e formatos voltados exclusivamente para esse público, fortalecendo o consumo de produtos de apelo popular e reinventando o conceito de jovem à luz das tendências estéticas e das lógicas comerciais e ideológicas do momento, dentre outros aspectos.

Comentando sobre as relações entre os estímulos e representações do jovem na publicidade, Rodrigues (2009) afirma que os papéis sociais dos adultos emergem a partir dos referenciais que estes, quando jovens, buscam no processo de construção de sua identidade e que “as práticas midiáticas se estabelecem também como formadoras de identidades e identificações já que permeiam todo o processo social, cultural e discursivo produzindo sentido” (p. 3). A autora também defende que os ideais transmitidos por meio destes veículos midiáticos (entre eles, a televisão) transitam as relações que estes sujeitos desenvolvem com o mundo externo por meio de palavras, imagens e sons que incentivam o desejo e o consumo de experiências distintas do cotidiano – aventuras, realização de desejos, diversão. O viés publicitário da cultura juvenil “identifica o jovem e se apropria de suas representações sociais influenciando-os a consumir ou experimentar todo o tipo de produto” (p. 7). Um olhar crítico sobre essa vertente da cultura juvenil expõe sua artificialidade e sua orientação consumista que pouca ou nenhuma relação apresenta com a capacidade de autonomia e emancipação dos sujeitos diante da imersão multimidiática com que nos deparamos. Complementando esta inferência, Signorielli (2009) afirma que os personagens e situações desenvolvidos nas narrativas e ideologias propagadas pela televisão cultivam concepções de como as crianças e jovens agem e se comportam, já que

> ensinam aos espectadores sobre as complexidades do mundo e seus povos e proporciona uma riqueza de imagens, todas as quais se tornam parte dos ciclos de socialização e ressocialização por meio dos quais nos movemos durante as nossas vidas (p. 207)

Em seus estudos sobre a representação do jovem no horário nobre da televisão norte-americana, Signorielli (2009) conclui que as imagens apresentadas descrevem uma juventude que se modificou pouco nos últimos trinta (30) anos, exibindo modelos que não se adequam à juventude atual. Esse fenômeno exibe o quanto essas representações contribuem pouco para melhorar a autoestima dos sujeitos, na medida em que se percebe uma sub-representação destes indivíduos, afeita a estereótipos que pouco se relacionam à realidade.

Contudo, enquanto a ascensão e difusão da internet tem proporcionado aos jovens um acesso maior a estes produtos comerciais, também tem alavancado a possibilidade de se representarem por meio de *websites* e outros produtos que funcionem como 'mostruários' de sua vida, auxiliando-os a fortalecer seus laços sociais e disseminar tendências e ideias. Stern e Willis (2009) desenvolvem estudos sobre as formas de participação dos jovens na internet, organizando o amplo leque desse tipo de atividade em três categorias: comunicação, busca de informações e criação de conteúdo. Sobre a categoria '*Comunicação*', os autores afirmam que os jovens usam a internet basicamente com finalidades sociais, ou seja, a fim de estabelecer relações entre seus pares, o que, muitas vezes, pode ser encarado pelos pais como uso 'improdutivo' do tempo. Entretanto, defendem que, por meio do ato comunicativo, os jovens lidam com as relações sociais e desenvolvem estilos de autoexpressão, que se fazem essenciais na compreensão de si mesmos como sujeitos.

Na categoria '*Busca de Informações*', incluem-se atividades relacionadas à procura de conteúdos materiais e imateriais que atendem às necessidades e desejos, como consumo, artes, doenças etc. E, finalmente, a categoria '*Criação de Conteúdo*' abrange a publicação de diversos tipos de trabalho para um numeroso público *online*, constituindo-se como uma ferramenta relevante e poderosa na busca por uma identidade por meio da autorreflexão, autoexposição e experimentação da identidade. Em pesquisa desenvolvida nos EUA em 2005, Lenhart e Madden (2005), citados por Stern e Willis (2009), descobriram que 57% dos adolescentes criavam

conteúdo para internet – dentre blogs, sites, ilustrações, histórias e vídeos –, criando seus próprios materiais ou ‘remixando’ produtos da mídia a fim de transformá-los em um novo produto. E as narrativas que esses jovens publicam, como afirma Stern (2002 apud STERN; WILLIS, 2009),

> destacam sua vida emocional e relacional, mais do que sua conexão com um contexto social maior (político, econômico, etc.). Elas contam histórias de si mesmas, de personalidades em desenvolvimento, de solidão e depressão, de desapontamento com a realidade, mas também de esperança quanto ao amor e a o seu futuro (p. 262).

Ao desnudar constantemente suas qualidades e fragilidades em um ambiente favorável ao autoesclarecimento e autoexpressão e receber o retorno de uma comunidade com que eles se identifiquem, existe a possibilidade destes jovens romperem com o isolamento e sintam-se mais livres para expressar suas ideias e sentimentos. Contudo, para que muitos destes jovens sintam a possibilidade desta liberdade se tornar concreta é necessário atravessar um processo de subjetivação que lhes permita essa compreensão. Neste sentido, conceber uma situação educativa em que os jovens desenvolvam seu potencial de expressividade triangula essas percepções, visto que possibilita o acesso aos meios e torna mais clara a finalidade desse aprimoramento.

Dentro deste contexto, entende-se porque ações inclusivas para jovens que não possuem acesso às tecnologias digitais possibilitam este tipo de participação – como aqueles que residem em comunidades periféricas –, tornam-se cada vez mais presentes e necessárias no cotidiano destas localidades. Ao estudar ações socioculturais nas comunidades de periferia, Tommasi (2011) afirma que os artistas periféricos começam a ganhar mais reconhecimento na mídia e a se tornar referência para produções artísticas desta estirpe em outras localidades. Os produtos resultantes destas iniciativas carregam marcas que identificam sua procedência e o discurso de “ser da periferia”, constantemente perpetrado por seus autores. Por conta disso, estas comunidades começam a desenvolver uma noção de periferia distinta da violência e marginalidade que preponderava há alguns anos, tornando-se espaço de efervescência cultural e manifestações artísticas diversas – poesia, teatro, música, cinema etc.

De acordo com Tanaka (2006), o conceito de periferia que se construiu ao longo dos anos relaciona-se ao “contexto histórico e aos sujeitos sociais portadores de um discurso sobre o urbano e as lutas sociais na metrópole” (p. 16), resultando da convergência de projetos políticos que se materializavam por meio de movimentos sociais urbanos. Esse conceito resulta tanto de um ponto de vista sobre a realidade urbana dentro de um projeto de desenvolvimento com objetivo de superar as desigualdades sociais quanto das lutas políticas que nascem nas metrópoles. Estes movimentos, segundo a autora, são difundidos por sujeitos que propagam um discurso, uma identidade ancorada na realidade em que se insere a periferia urbana, tornando-se agentes de transformação política emergentes na cidade em que seu discurso era produzido. Dessa forma, pode-se dizer que a noção de periferia se constrói a partir de uma visão desta realidade urbana em que acontecem estas lutas políticas e das expectativas de transformação social que lhes eram conferidas num dado contexto histórico.

A chamada “produção da periferia” resulta dos processos urbanos que se iniciam no século XIX e se consolidam a partir dos anos 30 do século XX, caracterizando-se como espaços separados da “cidade formal” que começaram a ganhar visibilidade pelo aumento exponencial de suas populações, assim como pela ascensão dos movimentos de bairro. As tentativas de conceituação do espaço periférico das grandes metrópoles iniciam-se nos anos 70, com os acadêmicos pesquisando as particularidades urbanas deste espaço, como Maria Ruth Sampaio e Carlos Lemos. Ainda de acordo com Tanaka (2006), a caracterização da periferia realizada por estes e outros estudiosos enfatizavam a análise de indicadores como infraestrutura (iluminação, rede de água e esgoto); Tempo médio de deslocamento; Traçado irregular nas ruas e ausência de pavimentação; Adensamento habitacional na moradia e Condição de Ocupação do Domicílio, dados que são cruzados com a renda da população, condições de saúde e de trabalho da população, mortalidade infantil, acidentes de trabalho etc. Estes indicadores evidenciam, nos estudos realizados, as dificuldades de melhoria urbana assim como a dificuldade de acesso a condições mínimas de infraestrutura para sobrevivência.

A partir da divulgação de estudos deste gênero, assim como as notícias veiculadas em jornais e revistas sobre os problemas urbanos que comprometem o

desenvolvimento e crescimento econômico, a noção de periferia que se consolida mais rapidamente é a de um “lugar da cidade pobre, distante, mal formado fisicamente, diferente dos bairros centrais e residenciais de classe média e alta, onde não houve uma orientação e controle do Estado” (TANAKA, 2006, p. 93), ganhando status de subdesenvolvimento. Nesse cenário, os movimentos sociais começam a ganhar força, na tentativa de criar novas formas de autonomia e difundir discursos distintos daqueles perpetuados pelas classes dominantes, buscando, dessa forma, um novo projeto social que contemplasse mudanças nas condições de vida da população periférica em seus mais diversos âmbitos – transporte coletivo, creches, saneamento, saúde, lazer etc.

Nos anos 90, o conceito de periferia começa a deixar de ser problematizado, tornando-se vocabulário corrente tantos nos estudos acadêmicos como na mídia de massa, representando de forma genérica uma parte da cidade, onde se perpetua a pobreza, a irregularidade, a ilegalidade, a informalidade, assim como outros conceitos que emergem a partir da ascensão da periferia na mídia. De acordo com Tommasi (2011), no Rio de Janeiro tem sido bastante evidente a proliferação de cursos e oficinas que empregam a linguagem artística a fim de “solucionar” o problema da grande quantidade de jovens e adolescentes envolvidos com violência e tráfico de drogas ao desenvolver questões como “protagonismo juvenil”, “elevação da autoestima” e “conquista da cidadania”.

Relacionando esta discussão aos sujeitos desta pesquisa, percebe-se que seu objetivo reside basicamente nesta tentativa de utilizar a linguagem audiovisual como um meio para estes jovens desenvolverem aspectos relevantes de sua expressividade – protagonismo, autoria, autonomia, sensibilização, conscientização. Como defende Kenski (2007), desenvolver processos criativos por um viés educacional empregando as tecnologias digitais necessita

> exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda sua plenitude e, assim, garantira formação das pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (p. 67)

Esta intervenção educativa no próprio espaço escolar se caracteriza justamente por pretender reconfigurar as ações realizadas naquele espaço – em que predomina a reprodução e a recepção passiva dos conteúdos didáticos –, oferecendo a possibilidade dos estudantes se apropriarem não somente das tecnologias disponíveis no laboratório de informática, mas principalmente de sua própria voz, de sua capacidade de expressão, pois “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem” (MORAN, 2000, p. 16).

. Contudo, esta ação não acontece de maneira isolada, mas existem diversas iniciativas neste sentido, que se caracterizam pelo anseio de descentralizar e democratizar a produção audiovisual em comunidades periféricas, como está descrito no tópico seguinte.

3.2 Audiovisualizando a Periferia

A produção audiovisual de maneira descentralizada e independente vem se desenvolvendo por meio da difusão das tecnologias digitais e promovendo a propagação de obras artísticas que, em certa medida, contrapõem ou complementam representações de diversos grupos que antes não possuíam condições de se inserir socialmente através deste meio de comunicação. Mas este tipo de produção data desde os anos 80 aqui no Brasil, quando, segundo Zanetti (2010), a luta pela democratização da comunicação entrelaçou-se ao emprego do vídeo como instrumento de luta social.

Quanto às políticas públicas no campo do audiovisual nos anos 1990 e 2000, em grande parte apoiadas nas leis de incentivo fiscal por meio de editais públicos, Zanetti (2010) afirma que seus principais objetivos residem na ampliação da produção e diversidade cultural, assim como do acesso aos bens simbólicos. Este cenário favorece a chamada ‘inclusão audiovisual’, conduzida de forma dominante pela sociedade civil por meio de ações que articulam cultura, comunicação, tecnologia e cidadania, e configura-se como uma chave para compreender as dinâmicas das lutas por reconhecimento (de identidade, do direito à diferença, da

afirmação dos direitos individuais etc.) travadas no campo do audiovisual. E essas lutas se fortalecem por meio da exibição pública dos resultados destes trabalhos, já que, em programas televisivos, festivais, mostras e, principalmente, na internet, estes produtos ganham visibilidade pelo grande público.

A autora afirma que essa legitimação acontece num duplo sentido: por um lado, das habilidades nesse tipo de produção; por outro, da possibilidade de 'auto-representação'. Afinal, a representação da pobreza perpassa o cinema nacional desde o Cinema Novo e atravessa o cinema da retomada por meio de estéticas e discussões distintas em filmes ficcionais e documentários. Sobre estas produções audiovisuais que tematizam a periferia, Stücker (2009) afirma que, diferente do cinema, a pobreza urbana permaneceu praticamente "invisível" na televisão até os anos 90 e começou a ganhar força nos idos de 2000, quando produções cinematográficas trouxeram a temática de forma contundente, causando reverberação também nas produções televisivas.

Se o cinema dos anos 60 e 70 já discutiam as questões de classe e subdesenvolvimento por meio das obras de Nelson Pereira dos Santos, Glauber Rocha e Eduardo Coutinho, os anos 90 e 2000, com a explosão e estabilização do chamado 'cinema da retomada', permitiu a representação das periferias urbanas por meio de obras como *Como nascem os anjos* (1996), *Quem matou Pixote* (1996), *Notícias de uma guerra particular* (1999), *Orfeu* (1999), *O rap do Pequeno Príncipe contra as almas sebosas* (2000), *Babilônia 2000* (2000), *O invasor* (2001), *Cidade de Deus* (2002), *Ônibus 174* (2002), *Uma onda no ar* (2002), *De Passagem* (2003), *Contratodos* (2004), *Falcão – Meninos do Tráfico* (2006) *Cidade dos Homens* (2007), *Antonia* (2007), *Tropa de Elite* (2007), *Os Doze Trabalhos* (2007), *Bróder* (2009), *5 X Favela – Agora por nós mesmos* (2009) e tantos outros que os sucederam.

Por sua vez, a televisão, pautada no imediatismo do seu conteúdo, também começou a incluir em sua programação a exposição e representação de temas e situações que permeavam o cotidiano das grandes cidades e suas periferias. Programas jornalísticos de âmbito nacional como *Aqui Agora* (SBT), *Brasil Urgente* (Bandeirantes), *Na Rota do Crime* (Manchete), *Cidade Alerta* (Record) e *Repórter Cidadão* (Rede TV) focavam essencialmente na criminalidade que existia nessas comunidades, enquanto novelas como *Pátria Minha*, *A próxima vítima*, *Duas Caras,*

Avenida Brasil (Globo) e *Vidas Opostas* (Record) traziam núcleos de personagens que residiam em comunidades periféricas. Com o passar do tempo, essas inserções ganharam mais espaço, como nos seriados *Turma do Gueto* (Record), *Cidade dos Homens* e *Antonia* (Globo), no quadro *Minha Periferia* (Globo), que participava do *Fantástico*, no programa de reportagens *Central da Periferia* (Globo) e no programa de auditório *Esquenta* (Globo).

Comentando sobre estes produtos, Zanetti (2010) cita Bentes (2007) ao utilizar o termo “cosmética da fome” para retratar os filmes que, segundo ela, mantém o estereótipo – positivo ou negativo – dos residentes em comunidades de periferia, oferecendo uma estética espetacularizante da violência, da pobreza, que adotam uma estética “publicitária” e sofisticada para explorar temas regionais ou locais, algo como uma “glamourização da realidade”. A partir dessa percepção, compreende a necessidade de se possibilitar aos sujeitos residentes nesses espaços que criem obras audiovisuais com sua própria visão a respeito dos pensamentos e comportamentos que transitam pelos indivíduos. Nessa intenção, começa a se desenvolver a chamada ‘educação audiovisual popular’ (TOLEDO, 2010), que consiste em ações socioeducativas de ensino teórico-prático da criação de obras audiovisuais em cursos e oficinas, comumente realizadas em espaços alternativos como comunidades indígenas, quilombolas e periféricas.

Ao traçar uma breve genealogia deste fenômeno, Toledo (2010) afirma que a educação audiovisual popular tem início nas reflexões entre a arte cinematográfica, sua presença no cotidiano das pessoas e as possibilidades que o aprender a linguagem audiovisual proporcionaria a elas. Estas ponderações foram promovidas por cineclubes criados desde os anos 20 e seguidas pela criação de cursos universitários voltados para criação cinematográfica nos anos 1960, que fundamentaram as bases da concepção do movimento do Vídeo Popular nos anos 70. Esta manifestação emergiu como uma forma de divulgação, por meio da linguagem audiovisual, de reflexões dos militantes conectados a grupos diretamente ligados a movimentos populares, como sindicatos e associações de moradores. Com o tempo, essas instituições foram modificando suas configurações e intenções e começaram a surgir outras entidades interessadas em promover a democratização das tecnologias audiovisuais com o intuito de ultrapassar a propagação ideológica e

investir mais na formação dos indivíduos. A partir dos anos 2000, acontece um crescimento explosivo de novas entidades e projetos que realizam este tipo de trabalho, em consonância com a retomada e estabilidade do cinema nacional através de sucessos de público e crítica como *Cidade de Deus* (2002) e *Carandiru* (2003).

A partir deste histórico breve, Toledo (2010) concebe um perfil deste trabalho, caracterizando-o como essencialmente urbano, já que a maioria dos cursos e oficinas se realiza nas capitais, apesar de ter regiões do interior que também sejam atendidas. Existem ações deste tipo em todas as regiões do país, com a região Sudeste possuindo 76,5% das instituições contra 33,5% das outras. Quanto ao perfil de público atendido por estes projetos, a maioria dos participantes envolvidos são crianças e jovens, seguidos por professores, indígenas, quilombolas, usuários das redes de atendimento psicossocial (CAPS e os CAPS/AD – álcool e drogas) e público misto. Além disso, os principais objetivos das entidades resumem-se em sensibilização audiovisual, formação técnica / linguagem e inserção laboral por meio de empreendedorismo e profissionalização.

Desde que se popularizou, o vídeo vem sendo usado com cada vez mais frequência por movimentos sociais e realizadores independentes a fim de expressar pensamentos contrários aos hegemônicos, além de promover ações educativas e cidadãs em comunidades periféricas como forma de “resistência” à comunicação de massa. Apesar desse discurso, nem todos os produtores audiovisuais independentes caracterizavam-se por essa lógica, já que, como afirma Fechine (2007 apud ZANETTI, 2010):

> o vídeo popular no Brasil já não se pautava pela contestação assumida ao discurso hegemônico da televisão comercial. Paralelamente ao trabalho com os movimentos sociais, alguns desses grupos realizaram programas para emissoras de TV, até mesmo como uma forma de captar recursos para a aquisição de novos equipamentos (p. 31)

Com o passar do tempo, conforme pesquisa realizada por Zanetti (2008b), este tipo de produção ganha espaço em

> canais alternativos (que) procuram exibir trabalhos independentes para tratar do universo de espaços periféricos. [...] Trata-se de um fenômeno que se expandiu nos últimos anos, ganhando visibilidade na mídia (p. 4. Grifo Nosso)

De acordo com Zanetti (2007), esse tipo de produção de vídeo popular e independente ganha mais intensidade e difusão com a expansão das tecnologias digitais de captura, edição e exibição de imagens e sons. Assim, ampliam-se os projetos que se voltam para a produção de vídeos, filmes, animações de toda sorte de gêneros e formatos em comunidades de periferia, contribuindo para a expansão do território discursivo com a inserção de vozes que antes eram desconhecidas. Diversos projetos fundados por organizações não governamentais (ONGs) trabalham com esse tipo de iniciativa:

> Nós do Morro (RJ), Associação Imagem Comunitária / Rede Jovem de Cidadania (MG), Oficina de Imagens (MG), Projeto Kabum! / Rede Cipó (BA), Observatório das Favelas / Projeto Escola Popular de Comunicações e Crítica (RJ), Núcleo de Audiovisual da Central Única das Favelas (Cufa), Núcleo de Produção Cine Maneiro (RJ), entre tantas outras (ZANETTI, 2007, p. 03)

Ainda conforme os ditos da autora, estes projetos realizam oficinas por um período de tempo em diversas comunidades de periferia e, como atividades de conclusão, realizam obras audiovisuais que ingressam em festivais e mostras especializadas em trabalhos realizados de maneira independente, dentro e fora do Brasil. Segundo Zanetti (2007), as oficinas de produção audiovisual realizadas em comunidades de periferia possuem como principal intuito

> capacitar profissionalmente os participantes e fornecer-lhes maior contato com a experiência com a linguagem audiovisual, combinando propósitos educacionais e sociais. Com isso, a proposta é que surjam, a partir desse trabalho, sujeitos sociais capazes de ocupar (e criar) espaços de produção simbólica por meio da linguagem do audiovisual. (p. 04)

Em suas pesquisas, Zanetti (2007) identificou que as temáticas mais comuns nestes projetos tendem a enfatizar a auto-representação, ou seja, a capacidade de contar histórias que representem o ponto de vista dos próprios realizadores. Dessa

forma, os moradores das periferias concebem um discurso cinematográfico que se distancie da visão distorcida que, muitas vezes, os emissores presentes na mídia de massa insistem em propagar. Quando menciona “propósitos educacionais”, a autora relaciona a aprendizagem técnica à conscientização e elaboração deste discurso a partir do desenvolvimento de habilidades de auto-representação destes jovens, possibilitada pela linguagem audiovisual, conduzindo os mesmos à profissionalização neste meio.

Relacionando essa concepção às oficinas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, lembra-se que estas não possuem como objetivo primordial oferecer capacitação profissional para conduzi-los ao mundo do trabalho, mas despertar seu interesse na produção audiovisual como uma forma de se comunicar, de representar a si mesmo para esse “outro” que é o público. Em síntese, Padilha e Abranches (2012) afirmam que sua intenção reside em dar voz aos amadores, ou seja,

> promover a produção de materiais pelos jovens com conteúdos que ultrapassem a perspectiva curricular, escolarizada. Pretendemos que os jovens exponham suas ideias, anseios, expectativas, sonhos, através de narrativas autorais, seja individual ou coletivamente (p. 61)

Em suma, o objetivo do programa reside em experimentar junto com os jovens um espaço em que a inclusão digital aconteça segundo suas próprias concepções: por meio de comunicação, possibilitando-lhes expressar a si mesmos empregando as mais diversas linguagens. Ao se tratar da linguagem audiovisual em específico, percebe-se que estas ações inclusivas na periferia são comumente tratadas como “inclusão audiovisual”, sendo, por seu passado ligado aos movimentos sociais, pouco relacionadas aos estudos da inclusão digital. O tópico seguinte pretende discutir as semelhanças e distinções entre uma e outra, visto que os atores envolvidos na oficina de produção de vídeos desta pesquisa atendem a pressupostos de ambos os processos inclusivos.

3.3 Inclusão Audiovisual ou Inclusão Digital?

Por apresentar distintos pressupostos e fundamentações teóricas e práticas, as chamadas “inclusão audiovisual” e “inclusão digital”, muitas vezes, podem se estabelecer como fenômenos semelhantes e distintos. Desta forma, este tópico resgata alguns dos estudos trazidos anteriormente sobre cada um deles, finalizando com um quadro que estabelece relações possíveis entre ambos.

De acordo com a literatura estudada no que se refere à “inclusão audiovisual”, podemos relacioná-la ao que Toledo (2010) define como “educação audiovisual popular” e Zanetti (2007) trata como “produção audiovisual periférica”, que, em resumo, consiste em ações socioeducativas que resultam na produção de obras audiovisuais por meio de cursos e oficinas realizadas em espaços alternativos – por exemplo comunidades indígenas, quilombolas e de periferia urbana. Como visto anteriormente, a demanda pela criação deste tipo de ação parte da triangulação entre entender a obra audiovisual, sua participação no cotidiano dos sujeitos e como o ‘aprender’ a linguagem audiovisual proporcionaria melhorias na qualidade de vida destes sujeitos. Iniciando em cineclubes, em cursos universitários e movimentos populares nos idos dos anos 70, o processo de concepção desta “inclusão audiovisual” tinha como objetivo encontrar meios destes sujeitos residentes em comunidades periféricas representarem a si mesmos por meio desta linguagem em específico. Desta forma, as palavras-chave que guiam este tipo de ação podem ser sintetizadas em “movimento social popular”, “linguagem audiovisual”, “apropriação”, “representação”, “autoria”. Conforme Zanetti (2008b), a inclusão social a partir das produções audiovisuais se estabelece por meio dos seguintes fatores:

> o direito à “auto-representação”, a possibilidade de indivíduos e coletivos da periferia de exercer maior controle sobre suas próprias representações, de modo a refutar aquelas consideradas “erradas” ou não-satisfatórias, como os estereótipos (geralmente negativos) e as distorções. (pp. 7-8. Grifo do Autor).

Compreender as características e estratégias da linguagem audiovisual proporciona aos indivíduos – que, antes, se portavam como receptores – a construção de suas próprias obras, colaborando na sua formação cultural, social e,

consequentemente, na participação efetiva destas pessoas na comunidade de que fazem parte. Desta forma, percebe-se um componente cultural mais evidente nas formações que abrangem a produção audiovisual, visto que as tecnologias de sua produção são percebidas em sua linguagem, por meio das narrativas que a partir do seu uso podem ser criadas, gerando significações e representações que alcancem os objetivos pretendidos pelos produtores. Ainda sobre isso, Sommer e Wagner (2007) defendem que, se a mídia possui "uma infinidade de imagens, movimentos, sons e palavras que apresentam diversos discursos dos mais variados campos de poder, agindo como instrumentos pedagógicos que capturam e ensinam" (p. 3), estes sujeitos podem empregá-la em favor do questionamento e da problematização de ideologias ou da simples expressão de seus sentimentos e ideias, o que perpassa a "valorização dos espaços da periferia, [...] que busca tornar legítimo o fato de se viver na periferia, algo que geralmente é visto como um problema, às vezes como 'tragédia' urbana da contemporaneidade" (ZANETTI, 2008ª, p.8. Grifo do Autor).

O fato de perceber que os produtos de mídia não representavam estas comunidades fez com que os movimentos sociais populares partissem da crítica a estes produtos para se apropriar destas tecnologias e da linguagem que lhes caracterizam para criar seus próprios discursos, pois eles acreditavam que estes produtos, de certa forma, poderiam comprometer "os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática, promovendo uma interpretação do real mais afinada com os poderes constituídos do que com a realidade objetiva" (COSTA, 2002, p. 64). A partir desta constatação, projetos como *Oi Kabum!*, *Revelando os Brasis* ou da *Escola Livre de Cinema* (ELC) e outros mais antigos passaram a oferecer ao público a oportunidade de ultrapassar a simples recepção das obras audiovisuais e abranger uma formação em que se aprenda a "ler" e "escrever" com imagens e sons. Com essa metáfora, procura-se investir na habilidade de expressão intelectual e emocional através da linguagem audiovisual de maneira tão cotidiana e ampla como a fala, o gesto e a escrita, de forma que os complemente. Dessa forma, os produtos da linguagem audiovisual, ao também participarem do cotidiano destas comunidades, se "inserem na linguagem ordinária da oralidade, nela rearticulando-se, num mesmo sistema de afinidades, com os morfemas pronunciados/ouvidos, os

gestos, as expressões fisionômicas, as posturas corporais" (MARQUES, 1999 apud BONILLA, 2005, p. 147), aprimorados através das TICs.

Enquanto isso, os pressupostos da inclusão digital, segundo a literatura estudada (BRANDÃO, 2010; SANTOS, 2009a), envolvem o promover o acesso dos integrantes de comunidades de baixa renda às tecnologias, apresentando, então, como principal meio "a ser apropriado" o computador. Trata-se de ações mais "institucionalizadas" por envolverem não somente ações não governamentais, mas também governamentais – como os supracitados Escola Itinerante de Informática, Estação Futuro, realizados na Região Metropolitana do Recife –, em que a aprendizagem técnica voltada para a empregabilidade tornaram-se mais evidentes do que os aspectos de representação e autoria, por exemplo, como aparecem na "inclusão audiovisual". As palavras-chave que se manifestam com maior frequência nas ações deste tipo de inclusão residem em "tecnologias digitais", "cidadania", "aprendizagem técnica", "sociedade da informação". Comparando-as às palavras-chave que aparecem com mais frequência nos estudos colhidos sobre a "inclusão audiovisual" – ou "produção audiovisual periférica" ou "educação audiovisual popular" –, percebe-se que, talvez, a principal distinção entre ambas reside no fato da inclusão digital acontecer de maneira mais "ordenada" e, em certa medida, "planejada" do que as ações de "inclusão audiovisual", que parecem enfatizar mais a apropriação tecnológica como um instrumento de luta, de exposição de discursos e um meio de exercitar a autoria. Enquanto isso, as ações de inclusão digital, pelo fato de acontecerem posteriormente às discussões da inclusão audiovisual e num cenário mais amplo, mundial e globalizado, terminam agregando valores que envolvem mais a sobrevivência, a empregabilidade, o utilitarismo, a instrumentalização, a qualidade de vida.

Por surgirem em um cenário mais abrangente do que o cenário da inclusão audiovisual, as discussões sobre inclusão digital terminam ignorando um pouco questões de leitura e apropriação de mídia como forma de representação, como parte dos debates que envolvem o direito à comunicação. Segundo Costa (2006), estas tecnologias ampliaram as possibilidades de expressão dos usuários, pois "o modelo um-todos, como o da televisão, pode agora ser concebido como todos-todos, onde os papéis de consumidor e de produtor podem ser assumidos pela

mesma pessoa numa única conexão" (p. 2). Para isso, demanda-se dos produtos audiovisuais concebidos por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação uma abertura para que os usuários recriem suas concepções ou contribuam em sua constituição, pois, segundo Lévy (2000), "quanto mais a obra explorar as possibilidades oferecidas pela interação, pela interconexão e pelos dispositivos de criação coletiva, mais será típica da cibercultura" (p. 147). As mudanças trazidas pela difusão em massa dessas tecnologias digitais e práticas de informação e comunicação horizontalizam os processos de produção, distribuição e recepção de conteúdos, através de um ciberespaço que conecta os computadores e usuários em rede, tornando-os autores e distribuidores das suas próprias mensagens.

Contudo, enquanto a inclusão digital ganha este olhar "institucionalizado", "ordenado" da inclusão digital por meio de tantos projetos e programas realizados no Brasil e outras localidades, esta organização também faz com que se perca certa espontaneidade, certa "vontade de dizer" típica das ações que envolvem a "produção audiovisual periférica", por deixar, de certa forma, superficiais as discussões sobre produção de conteúdo, ao não envolver com tanta veemência ações de criação artística e cultural como forma de participação e apropriação das TICs. Concebendo uma dimensão comunicativa numa perspectiva da expressão artística desta inclusão através das tecnologias digitais, a construção narrativa possibilita ao sujeito descrever sentimentos, fatos, pensamentos que transcendam a realidade objetiva e alcancem percepções subjetivas sobre os acontecimentos que o cercam. Como defende Volpe (2007),

> os relatos e narrativas possibilitam o fortalecimento dos vínculos sociais, a elaboração e transmissão da experiência social e coletiva. Rememorar/comemorar é recordar no meio de muitos, atravessar diferentes versões, emoções e pensamentos, até alcançar um sentido comum..., é recorrer a outras vozes para assegurar a sobrevivência da própria (p. 22)

Costa (2006) defende que o processo de inclusão deve atender ao "desenvolvimento de habilidades cognitivas, transformando informação em conhecimento, transformando utilização em apropriação" (p. 5). Por conta disso, pode-se acrescentar nesta vertente de pensamento as habilidades expressivas dos

sujeitos, intimamente conectadas às suas habilidades cognitivas no que concerne à produção e o aprendizado que dela sucede.

Desta forma, percebe-se que estas “inclusões” partem de contextos distintos e de ações distintas: enquanto que a inclusão audiovisual acontece mais voltada à apropriação de uma linguagem pela força dos movimentos populares como forma de expressão para representar esta determinada categoria social que não se vê nos produtos de mídia da época (programas de TV, filmes, etc.), a inclusão digital parte de uma discrepância na difusão das tecnologias digitais de informação e comunicação e procura se organizar de forma mais “sistematizada”, “ordenada”, por meio de ações que se mostram mais estratégicas por meio de projetos e pressupostos teóricos que vão estabelecendo as bases do que se compreende como estas formas de acesso. Desta forma, pode-se afirmar que as conquistas da inclusão audiovisual residem no fato dela se caracterizar como um movimento que acontece mais pelas demandas do povo, menos “sistematizada” e mais “autoral”, mais “apropriado”, digamos assim.

Enquanto isso, na inclusão digital, ao enfatizar as demandas de sobrevivência por meio da aprendizagem técnica e empregabilidade por meio deste acesso mais institucionalizado, ordenado e, de certa forma, até controlado por meio destas iniciativas governamentais, vê-se, de certa forma, um avanço ao perceber que, ao tornar esta uma demanda também do governo, mais ações passam a ser incentivadas, mas também certa distância do público-alvo em relação aos pressupostos que guiam este acesso. Como a promoção do acesso parte de uma estratégia externa ao movimento do povo, ou seja, de constatações que acontecem em outros espaços, ao mesmo tempo em que se ganham discussões teóricas sobre as práticas com maior frequência, as concepções e perspectivas que guiam estas ações, muitas vezes, parecem entrar em uma seara do “incluído abre espaço para excluído se incluir”, ao invés da manifestação deste “excluído” em procurar os meios para se representar naquele espaço. Até mesmo o fato de poder “representar a si mesmo” por meio de ações que envolvam autoria e criação através das tecnologias digitais aparece pouco nas discussões sobre inclusão digital, surgindo mais em autores como Warschauer (2009), Brandão (2010) e outros estudos mais recentes, por exemplo, mais, ainda assim, de modo ainda superficial em relação aos avanços

do que se entende como “representação de sujeitos da periferia” em autores que tratam da “inclusão audiovisual”. Além disso, um dos aspectos que diferencia uma da outra está no compartilhamento de conteúdos produzidos nas redes digitais, considerados essenciais para o fechamento do ciclo da produção por Padilha e Abranches (2012), ao considerar o compartilhamento no ciberespaço como parte integrante do processo de ID, esta termina indo além da democratização da criação de produtos audiovisuais, que, nos estudos feitos sobre a inclusão audiovisual, centram-se mais em festivais de cinema e vídeo.

Dessa forma, relacionando os aspectos basilares da dimensão comunicativa da inclusão digital aos pressupostos da inclusão audiovisual, como se pode perceber no Quadro 8, que estabelece os paralelos existentes entre ambos.

Quadro 8 - Relação entre Inclusão Audiovisual e Inclusão Digital - Dimensão Comunicativa pela Produção Audiovisual

Inclusão Audiovisual X Inclusão Digital	Palavras-Chave	Descrição	Método
Inclusão Audiovisual (TOLEDO, 2010; ZANETTI, 2008a; 2008b)	Movimento Social Popular, Linguagem Audiovisual, Apropriação, Representação, Autoria	Leitura, Interpretação e Produção de Obras Audiovisuais	Recursos Narrativos, Recursos Visuais, Recursos Sonoros
Inclusão Digital – Dimensão Comunicativa (Produção Audiovisual) (BRANDÃO, 2010)	Tecnologias de Informação de Comunicação, Cidadania, Aprendizagem Técnica, Sociedade da Informação	Leitura, Interpretação, Produção e Compartilhamento de Obras em Linguagem Multimídia	Mídia Escrita Mídia Visual Mídia Sonora

Fonte - Elaborado a partir de Brandão (2010), Toledo (2010) e Zanetti (2008a; 2008b)

Como os recursos e mídias empregados em ambos podem ser considerados os mesmos, podem-se considerar as ações socioculturais de inclusão audiovisual um dos aspectos das ações que podem fazer – e, diante das discussões envolvendo representação e autoria, PRECISAM FAZER – parte dos ditames de inclusão digital, por mais que ambos tenham emergido com objetivos e em momentos e contextos completamente distintos entre si. Relacionando aos aspectos educacionais trazidos anteriormente (KENSKI, 2007; MORAN, 2000), percebe-se que ambos os compreendem em aspectos não-formais e sem referência direta a conteúdos escolares, investindo mais na ampliação dos conhecimentos de si pelos sujeitos e em uma consequente intervenção dos mesmos por meio da produção de conteúdos que propaguem as representações que fazem de si mesmos para a sociedade.

Este fato caracteriza a produção audiovisual como um processo capaz de atender a determinados indicadores e/ou dimensões de Inclusão Digital – mais precisamente, aqueles relacionados à produção de conteúdo como forma de desenvolver a autonomia diante dos discursos de mídia. Todavia, para que essa produção independente seja concretizada de maneira incisiva e relevante para seus participantes, demanda-se uma compreensão das possibilidades de comunicação e mudança social a partir da produção de conteúdos a serem disponibilizados nesta plataforma. Trata-se de contribuir para a constituição de indivíduos que almejem e alcancem uma cidadania real e libertadora, distante, no entanto, de qualquer perspectiva salvacionista que se possa inferir a respeito do emprego da tecnologia para inclusão social.

Estas ações, portanto, podem ser consideradas semelhantes e complementares, visto que, independente da metodologia empregada, ambas visam e promovem a democratização do acesso a tecnologias digitais de produção audiovisual por sujeitos antes considerados excluídos, empregando a narratividade como forma de representação de seus próprios discursos. Na pesquisa realizada com os jovens de periferia, os aspectos de produção foram mais enfatizados do que a leitura, a interpretação e o compartilhamento como forma de permitir aos sujeitos exercitar a autoria por meio das tecnologias digitais, mas não pôde ser aprofundado da forma como se esperava, mesmo que eles sejam essenciais para se entender as particularidades do ciberespaço na produção audiovisual para inclusão digital.

CAPÍTULO 4

NARRATIVA METODOLÓGICA

CAPÍTULO 4

NARRATIVA METODOLÓGICA

4.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa

Para realizar esta pesquisa, optou-se por um olhar que revelasse, de fato, as concepções e as perspectivas que os participantes da pesquisa possuiriam ou não a respeito do fenômeno estudado, além da possibilidade de descrever o processo a ser desenvolvido durante as oficinas. Ou seja, para esta pesquisa, foi necessário trabalhar com uma abordagem que pudesse tornar visíveis as percepções que os jovens de periferia têm sobre a inclusão digital em sua dimensão comunicativa, dentro de um processo de produção de narrativas audiovisuais, mais especificamente, vídeos digitais. Este campo de pesquisa e seus sujeitos serão descritos de maneira mais detalhada posteriormente.

Partindo desse pressuposto, a abordagem escolhida necessitava compreender o fenômeno como ele se desenvolve em suas condições naturais, caracterizando, neste caso, a abordagem qualitativa. Como afirma Triviños (1987), essa abordagem possui cinco características básicas, sintetizadas da seguinte forma: a) tem no ambiente natural a fonte direta dos dados a serem usados e o pesquisador como ferramenta-chave para a pesquisa; b) é essencialmente descritiva e imbuída dos significados que o ambiente e a visão do pesquisador lhe proporciona; c) possui como cerne primordial a identificação de processos dos fenômenos estudados e não simplesmente de seus resultados ou produtos; d) seus significados tendem a surgir das percepções do pesquisador num dado contexto, a partir do qual ele caminha ao nível da abstração; e, finalmente, e) possui como objetivo essencial a atribuição de significados à vida das pessoas.

A partir deste afunilamento, pudemos partir para uma segunda descrição do desenvolvimento desta pesquisa: seu enfoque, segundo a nomenclatura designada por Triviños (1987), mas que, em Gil (1989), surge como método. Nesta pesquisa, foi usado o termo “enfoque”, pois o termo método foi utilizado posteriormente, com o objetivo de delimitar melhor esse enfoque. Nesta pesquisa, procurou-se trabalhar

com enfoque fenomenológico que, Segundo Gil (1989), consiste em “mostrar o que é dado e em esclarecer este dado. Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto” (p. 33). Diante dessa afirmação, pode-se concluir que, com este enfoque, procurou-se descrever o fenômeno por si mesmo e interpretar seus significados em um contexto mais imediato, sem avançar tanto em leis e generalizações que venham de um passado histórico que procurem explicar suas causas.

Partindo deste enfoque, definimos com maior precisão qual método que seria utilizado, segundo a nomenclatura de Gil (1989), que descreve os métodos específicos para as Ciências Sociais: experimental, observacional, comparativo, estatístico e clínico. Diante do objetivo do estudo a ser realizado, trabalhou-se com pressupostos tanto do método observacional como do método experimental, já que, segundo Gil (1989), “nos experimentos, o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que, no estudo por observação, apenas observa algo que acontece ou já aconteceu” (p. 35). Relacionando ambos os métodos com os pressupostos deste estudo, percebeu-se que, como método experimental, procurou-se identificar o processo de criação narrativa dos sujeitos da pesquisa durante as oficinas concebidas especificamente para a coleta de dados. Enquanto isso, como método observacional, pretendeu-se conhecer as concepções e perspectivas de inclusão digital que estes sujeitos já possuíam antes da oficina e verificar possíveis mudanças depois da sua participação no mesmo.

Depois de esclarecer a abordagem, o enfoque e os métodos utilizados para a pesquisa, pode-se seguir para o nível de pesquisa que foi realizado. Segundo Gil (1989), as pesquisas podem ser desenvolvidas em três níveis básicos – exploratório, descritivo e explicativo –, podendo existir também estudos que sejam classificados entre um nível e outro. No caso desta pesquisa, pode-se afirmar que se encaixou no nível exploratório, já que possuiu como objetivo primordial “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1989, p. 44). Ou seja, este estudo pretende proporcionar ao fenômeno da inclusão digital uma visão

diferente em relação às questões que, geralmente, o envolvem, considerando, para isso, métodos mais flexíveis de pesquisa, como afirma o autor supracitado.

Depois destas descrições anteriores, seguiu-se para a descrição do tipo de pesquisa realizado, de acordo com o nível de envolvimento do pesquisador dentro do campo e com os sujeitos a serem estudados. Gil (1989) descreve como “modelo clássico de pesquisa” os métodos que empregam “procedimentos rigorosamente empíricos com vistas na obtenção de um máximo de objetividade na pesquisa” (p. 46). Entretanto, para a realização deste trabalho, utilizou-se como base um tipo de pesquisa que, através da observação dos fatos, fosse possível chegar ao conhecimento sobre eles, que permitisse ao pesquisador observar a realidade de forma mais rica do que os encadeamentos lógicos.

Para atender a estes pressupostos, escolheu-se como influência primordial a pesquisa participante, que, em seus ditames, caracteriza-se por permitir uma maior “envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa” (GIL, 1989, p. 49), além de contribuir para as abordagens qualitativas ao dispor de técnicas que permitem ao pesquisador imergir no campo empírico de sua pesquisa e percebê-lo em sua funcionalidade convencional. A pesquisa participante caracteriza-se, de acordo com Bortef (1987), por “auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas” (p. 52).

Para atingir esse objetivo, geralmente, a pesquisa participante desenvolve-se por meio do seguinte modelo metodológico (Gajardo, 1987; Bortef, 1987):

Primeira Fase – A montagem institucional e metodológica da pesquisa participante. Nesta etapa, realiza-se um primeiro contato entre o pesquisador e os sujeitos que participarão da pesquisa no espaço onde ela será realizada.

Segunda Fase – O estudo preliminar e provisório da região e da população envolvida. Nesta fase, utilizam-se instrumentos de coleta para se identificar a situação dos sujeitos pesquisados, dos problemas que eles identificam em seu contexto – cultural, social, econômico, político etc.

Terceira Fase – A reflexão crítica dos problemas que a população considera prioritários e que seus membros desejam estudar e resolver. Neste momento, realizam-se experiências que visam permitir que os sujeitos participantes da

pesquisa não somente descrevam os problemas ou procurem suas causas, mas identifiquem formas de solucioná-los.

Quarta Fase – A programação e a aplicação de um plano de ação que contribua para a solução dos problemas apontados. Neste momento, constrói-se um plano de ações educativas que permitam analisar melhor os problemas e as situações vivenciadas e melhorar, de alguma forma, a situação num nível local.

Apesar de descrever esse modelo, Boterf (1987) acredita que ele pode ser adaptado de acordo com as necessidades e objetivos do projeto a ser desenvolvido. Portanto, nesta pesquisa, almejou-se que as contribuições e pressupostos da pesquisa participante permanecessem com maior intensidade somente durante a realização da oficina de vídeos digitais. Dessa forma, as etapas da pesquisa participante relacionam-se da seguinte forma às etapas da preparação da pesquisa e realização da oficina de vídeos digitais:

Primeira Fase – Nesta fase preparatória, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a respeito de inclusão digital, jovens de periferia, produção audiovisual e outros temas que foram fundamentais para a organização da metodologia da oficina.

Segunda Fase – Esta etapa, caracterizada por um estudo preliminar sobre a comunidade envolvida na pesquisa, refere-se à aplicação do questionário online via formulário *Google Docs*©, que permitiu aos oficineiros conhecer um pouco da realidade dos jovens participantes da oficina.

Terceira Fase – Esta fase, que se refere à reflexão sobre os problemas da comunidade em questão e formas de estudá-los para resolvê-los, relaciona-se às etapas de discussão sobre inclusão digital e de produção de vídeos digitais como forma de expressão dos sujeitos.

Quarta Fase – A aplicação de um plano de ação, característica desta fase, na metodologia empregada, transformou-se na etapa de criação de narrativas audiovisuais como forma dos sujeitos exercitarem a autoria e expressividade e, dessa forma, ampliarem as concepções e perspectivas de inclusão digital identificadas na segunda e terceira fases, contribuindo para a solução dos problemas apontados.

Os dados que foram angariados nessa fase da pesquisa foram descritos na categoria de análise correspondente e concebidos a partir da participação dos sujeitos na pesquisa. Essa restrição fez-se necessária tendo em vista que o contato maior que o pesquisador teve com os participantes do programa de extensão foi justamente na realização desta oficina, sendo mais difícil após o seu término. Depois de conhecer os pressupostos metodológicos que guiam a realização deste trabalho, pode-se partir para conhecer o campo empírico em que esta pesquisa foi realizada.

4.2 Campo Empírico

O campo onde foi realizada a coleta de dados para pesquisa reside nos encontros para participação de oficinas*,* realizadas pelo programa *Proi-Digit@l – Espaço de criação para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru*. Este programa de extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenado por professores do Centro de Educação da UFPE, foi aprovado pelo Edital MEC/SESu 2010 e realizado a partir do segundo semestre de 2011 e durante o ano de 2012.

Segundo Padilha e Abranches (2012), este projeto de extensão intenta desenvolver ações socioeducativas através de oficinas, para promover a leitura, interpretação, produção e compartilhamento de conteúdos digitais por jovens residentes em comunidades de periferia em Recife e Olinda. A partir dessas ações, almeja-se que estes sujeitos tornem-se leitores críticos e produtores de seus próprios conteúdos e possibilitar a ampliação das concepções e perspectivas de inclusão digital dos mesmos. Os espaços em que foram realizadas as oficinas, até o momento, foram escolas públicas, na própria Universidade Federal de Pernambuco e em eventos acadêmicos e estudantis.

Relacionando estas atividades aos conceitos de Inclusão Digital que foram tratados anteriormente, percebe-se que este programa investe no desenvolvimento da dimensão comunicativa deste fenômeno em comparação às outras dimensões conceituadas por Brandão (2010) – técnica, educacional e de competência informacional. Ao enfatizar a expressividade e as práticas comunicacionais dos sujeitos participantes das oficinas por meio das mídias sonora, escrita, visual e oral e

em suportes como blog, vídeo, áudio e animação, o programa possui como objetivo primordial realizar ações pontuais que ampliem as possibilidades de inclusão digital destes jovens.

O programa de extensão *Proi-Digit@l* investe na criação de situações educativas não-formais em que o ato narrativo se relaciona à reflexão sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano e à criação artística com a linguagens escrita, sonora e visual. Este tipo de trabalho relaciona-se ao que Buzato (2008) refere-se quando menciona “processo criativo, conflituoso e até certo ponto autogerido de apropriação e ‘enunciação’” (p. 326) das tecnologias digitais, enfatizando atividades que se encaixam no que Warschauer (2006) denomina “produção de conteúdo on-line”. Padilha e Abranches (2012) ainda incluem o processo de compartilhamento como um dos elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno da inclusão digital. A partir desta ação, estes autores entendem que “as pessoas poderão usufruir mais as possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação para o seu próprio benefício e da coletividade” (p. 65). Contudo, como esse processo demanda tempo, dedicação e maturação dos conceitos e práticas envolvidos, as atividades breves realizadas pelo *Proi-Digit@l* restringem-se, entretanto, ao contato com a ampliação da percepção dessas possibilidades de inclusão com os jovens participantes.

Até o momento da realização desta pesquisa, as oficinas utilizadas como campo empírico deste estudo foram as realizadas no laboratório de informática de uma escola municipal, localizada no bairro de Casa Amarela, no Recife. Contando com bolsistas de graduação e voluntários de cursos diversos (Pedagogia, Design, Biblioteconomia, Administração etc.) para realizar as oficinas, o programa foi divulgado no espaço acima mencionado, onde os alunos se inscreveram. Analisamos os dados de duas oficinas realizadas neste espaço: a turma que designaremos Turma A, com 16 participantes e outra turma, que chamaremos Turma B, com 5 participantes. A turma A ocorreu no horário da manhã, com alunos do turno da tarde e a turma B ocorreu no horário da tarde, com alunos do turno da manhã.

Os participantes realizaram todas as 4 oficinas do Programa de Extensão *Proi-Digit@l* (Blog, Áudio, Vídeo e Animação). Cada oficina teve carga horária total

de 08 (oito) horas. Eles deveriam seguir uma sequência de oficinas, que começava e terminava com a oficina de Blog, pois, no blog criado por cada grupo, eram compartilhados os produtos das demais oficinas. A metodologia desenvolvida no programa foi a seguinte:

1. Os grupos de crianças, adolescentes e adultos foram reunidos no espaço coletivo da escola pública em rodas de conversa;

2. Nestas rodas de conversa, foram realizados estímulos a debates a respeito de inclusão digital (o que eles achavam que seria ser incluído, se eles se sentiam incluídos digitalmente e o que poderiam fazer para o serem);

3. Foram realizadas leituras de produtos em diversos tipos de mídia (escritos, sonoros, audiovisuais) para promover debates a respeito das mídias de massa e as representações das pessoas nesses produtos;

4. Criação de um blog, onde foram depositados os materiais digitais criados por cada um dos grupos – Áudio, Animação e Vídeo;

5. Todos os participantes foram divididos em grupos em cada uma das oficinas de produção de materiais digitais (Áudio, Animação e Vídeo), mesmo passando por todas elas;

6. Os materiais produzidos foram indexados e postados no blog criado no início.

Ao contar com essas oficinas de produção de conteúdo digital – no caso, construção de *blogs*, áudios, animações e vídeos digitais –, o programa visa proporcionar a ampliação e diversificação das concepções e perspectivas de inclusão digital destes sujeitos por um viés da criticidade diante dos diferentes usos da informação, do emprego das tecnologias no cotidiano da criação artística / narrativa como forma de se incluir e se comunicar socialmente. As influências da pesquisa participante emergiram nessa possibilidade de se empregar a reflexão

crítica aliada à criação artística como meio de se identificar novos problemas e soluções no contexto em que estes jovens vivem. Dessa forma, almejou-se que estes jovens percebessem como a linguagem utilizada por eles funcionava para a construção e manutenção de símbolos e ideologias que eles, inconscientemente, perpetuam.

Dentre as oficinas realizadas, esta pesquisa registrou os dados obtidos somente na oficina de Vídeo Digital. Essa escolha acontece por uma série de justificativas: primeira, a formação e experiência do pesquisador na área de Produção Audiovisual – mais especificamente, na produção de vídeos digitais – possibilitaram a ele um olhar mais atento a cada uma das etapas de criação artística pelos participantes; segundo, essa formação e experiência possibilitaram a participação deste pesquisador no próprio grupo de oficineiros que ministraram a oficina, tornando-o um dos criadores das atividades realizadas pelos jovens; e, finalmente, terceiro, a concepção da metodologia da oficina pelo próprio pesquisador oferece um olhar diferenciado – mais próximo e menos distanciado - na própria pesquisa, caracterizando com uma densidade maior os aspectos de pesquisa participante que se procuram delinear neste estudo. A metodologia desta oficina será descrita no tópico seguinte, que trata dos instrumentos de coleta usados para angariar os dados desta pesquisa.

4.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta

Nessa etapa da pesquisa, selecionaram-se os instrumentos mais adequados para a obtenção dos dados que se almejavam, de acordo com a natureza do objeto, assim como com o ponto de vista que se trabalha dentro do projeto. Ao trabalhar com a pesquisa participante, como citado anteriormente, tornava-se essencial desenvolver as fases desse tipo de pesquisa a fim de se obter os resultados almejados. Nesse momento, serão relacionados às etapas da pesquisa participante aos instrumentos de coleta de dados:

Primeira Fase – Montagem Institucional e Metodológica da Pesquisa Participante. Como esta etapa tratava-se da organização do referencial teórico e da

prática da pesquisa a ser realizada, relacionou-se à pesquisa bibliográfica relacionada às relações entre tecnologia, sociedade e inclusão digital, ao ato narrativo na contemporaneidade e à produção de vídeos digitais para inclusão da juventude, dispostos nos capítulos anteriores, assim como ao desenvolvimento da metodologia da oficina a ser realizada dentro do projeto de extensão. Diante dos objetivos e das limitações que o programa de extensão em questão possuía, a equipe do programa de extensão centrou a produção de materiais digitais como sua única possibilidade de participação na comunidade, isentando-se da procura de soluções para outros problemas que poderiam existir dentro das comunidades, pois se encontrariam fora de sua competência e meta para resolução.

Segunda Fase – Estudo Preliminar da Região e da População. Nesta etapa, realizou-se a identificação de um perfil dos participantes das oficinas – sua idade, sexo, escolaridade e suas concepções e perspectivas de inclusão digital. Diante das intenções e restrições deste estudo, essa etapa da pesquisa participante restringiu-se à aplicação de um questionário online, via Formulário *Google Docs*©[7], para que os participantes da oficina respondessem antes de participar do mesmo.

Terceira Fase – Análise Crítica dos Problemas. Esta fase foi contemplada no primeiro encontro da oficina, em que os oficineiros estiveram munidos de referencial teórico adequado e da capacidade de diálogo com a realidade dos sujeitos pesquisados. Por meio de rodas de conversa, eles propuseram reflexões a respeito das possibilidades comunicativas dentro do ciberespaço, assim como da ampliação das concepções e perspectivas de inclusão digital dos mesmos a partir de uma dimensão comunicativa.

Quarta Fase – Execução de um Plano de Ação. Esta fase trata-se do 2º encontro da oficina, em que foram realizadas atividades socioeducativas (SILVA FILHO, 2003) que permitiram aos participantes entrar em contato com uma dessas possibilidades comunicativas do ciberespaço e, se possível, ampliar suas

[7] O *Google Docs* é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX que funciona totalmente *online* e permite aos usuários criar e editar documentos ao mesmo tempo colaborando em tempo real com outros usuários, incluindo formulários que podem ser preenchidos como questionários.

concepções e perspectivas de inclusão digital em uma dimensão comunicativa. Cada uma das etapas dessa fase foi registrada e analisada por meio da videografia e sua avaliação, por meio das entrevistas individuais.

Partindo dessa premissa, este estudo teve como intuito obter os dados necessários ao que concerne a três vertentes: primeiramente, às experiências e mudanças vivenciadas no processo de criação dos vídeos digitais; em segundo lugar, às concepções dos sujeitos sobre a inclusão digital numa dimensão comunicativa antes e após a realização da oficina; e, finalmente, às perspectivas destes mesmos sujeitos a respeito de sua própria inclusão digital antes e depois da oficina. Estas vertentes relacionam-se a três dos quatro objetivos específicos deste estudo, respectivamente: (a) Analisar a elaboração do roteiro, filmagem e pós-produção das narrativas audiovisuais pelos jovens durante as oficinas; (b) Identificar as concepções de inclusão digital de jovens de periferia antes e depois das oficinas; e (c) Identificar as perspectivas de inclusão digital de jovens de periferia antes e depois das oficinas. Para atender a estas três vertentes, selecionaram-se três instrumentos de coleta de dados que pudessem oferecer esse panorama geral a respeito da inclusão digital de jovens de periferia numa dimensão comunicativa: questionário, registro videográfico e entrevista (individual e coletiva). Cada um destes instrumentos serão detalhados em seguida. Quanto ao último objetivo específico – (d) Verificar a relação entre a produção de narrativas audiovisuais e as concepções e perspectivas de inclusão digital dos jovens -, não foi selecionado um instrumento de coleta específico para atendê-lo, mas pretendeu-se alcança-lo por meio de inferências a respeito dos dados coletados nas fases anteriores.

a. Questionários Semi-Estruturados Inicial e Final

Integrante primordial da segunda fase da pesquisa participante que foi desenvolvida neste estudo, este instrumento de coleta de dados caracteriza-se, segundo Gil (1989), como uma

> técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas (p. 24).

Empregado com bastante regularidade na pesquisa quantitativa, o questionário permite ao pesquisador conhecer o sujeito de sua pesquisa de um modo mais objetivo e quantificável, por ser geralmente empregado para trabalhar com um número grande de pessoas e com perguntas fechadas. Nesta pesquisa, foi aplicado com o intuito de identificar o perfil dos jovens de periferia que participaram das oficinas, para conhecer suas concepções e perspectivas a respeito da inclusão digital, assim como identificar a influência da criação artística e narrativa nessas percepções. Foram aplicados dois questionários – um, antes da realização da oficina e outro, após essa participação –, com a intenção de se delinear as mudanças ocorridas entre esses dois pontos chave. Ambos os questionários foram aplicados por meio do Formulário *Google Docs*©, que permitiu a inclusão de diversos tipos de questões, além de possibilitar ser respondido *online* pelos pesquisados. Este formulário permitiu, além do retorno rápido das respostas dos participantes, a construção de gráficos que expunham os dados de forma mais fácil do que seria através dos questionários convencionais. O questionário inicial (Apêndice A) foi criado com os seguintes tipos de perguntas (MARCONI; LAKATOS, 1996):

- *Perguntas de Fato* – para construir um perfil de idade e sexo dos jovens da periferia, incluindo também a escola onde foi realizada a oficina, o acesso aos computadores e à internet.
- *Perguntas de Ação* – a fim de delinear que comportamentos eles possuíam quando acessavam à internet e suas formas de comunicação com seus amigos e parentes.
- *Perguntas de Múltipla Escolha* – para identificar que tipo de criação artística eles possam ter desenvolvido anteriormente e quais eram seus interesses de participação no projeto.
- *Perguntas Fechadas* – com o intuito de enumerar os participantes que participaram anteriormente de projetos de inclusão digital e de criação artística, assim como aqueles que conhecem o termo “inclusão digital”.
- *Perguntas Abertas* – para delinear suas concepções de inclusão digital de uma forma mais subjetiva.

- *Perguntas de Opinião* – para conhecer suas ideias a respeito da criação narrativa e a inclusão digital.

Já o questionário final (Apêndice B), com os seguintes tipos de perguntas:

- *Perguntas de Fato* – para conferir os respondentes do questionário inicial e a escola onde participaram da oficina.
- *Perguntas de Múltipla Escolha* – para identificar que etapas do processo de produção dentro da oficina satisfizeram mais aos sujeitos.
- *Perguntas de Intenção* – com o intuito de conhecer as perspectivas de inclusão digital dos sujeitos após a participação na oficina.
- *Perguntas Fechadas* – a fim de enumerar os sujeitos que almejaram participar de outros projetos semelhantes e que obtiveram mudanças em suas concepções de inclusão digital.
- *Perguntas de Opinião* – a fim de identificar suas concepções de inclusão digital em relação a ele mesmo.
- *Perguntas Abertas* – para compreender seus pensamentos sobre a participação na oficina.

Mesmo trabalhando com variados tipos de questões, os questionários inicial e final possuíam suas limitações, pois conseguiam obter uma percepção mais objetiva dos sujeitos da pesquisa. Ainda que trabalhe com perguntas abertas, elas podem ser insuficientes para se obter dados a respeito do comportamento e das opiniões e sentimentos dos sujeitos durante e após a oficina. No contexto desta pesquisa, especificamente, os alunos possuíam uma grande dificuldade na escrita e, portanto, tendiam a ser mais objetivos e breves em suas respostas. Portanto, este instrumento de coleta foi complementado por outros dois – registro videográfico e entrevista - que possibilitaram esse olhar mais completo sobre os sujeitos nas circunstâncias disponibilizadas.

b. Registro Videográfico da Oficina

Relacionada à terceira e à quarta fase da pesquisa participante explanada anteriormente, a videografia consiste em registrar, por meio da gravação de imagens e sons em vídeo (digital ou em outros formatos), diversos acontecimentos. Segundo a literatura estudada sobre esse instrumento (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005), ele possui como principais potencialidades registrar fatos que, muitas vezes, podem ser pouco perceptíveis por meio de outros instrumentos de coleta de dados, como expressões corporais e faciais, diferentes reações de sujeitos a um estímulo ou contradições entre discurso e comportamento, permitindo a análise de situações influenciadas por muitas variáveis. Segundo Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), este instrumento possibilita analisar "ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador, minimizando a questão da seletividade do pesquisador" (p. 718).

Através do registro videográfico, pôde-se observar todas as etapas da Oficina de Produção de Narrativas Audiovisuais. Estas etapas visavam promover a criação individual e coletiva com os jovens participantes dentro de um processo educativo e foram desenvolvidas com duas turmas na escola pública municipal e descritas no capítulo referente aos resultados, com as particularidades e distinções que cada um dos processos obteve ao longo de seu desenvolvimento. As etapas foram as seguintes:

Discussão sobre Inclusão Digital

Resumo: Nesta etapa, aconteceram as discussões sobre a autoria no ciberespaço e a relação entre os participantes e a inclusão digital. Foram registrados os comportamentos dos sujeitos diante do levantamento das discussões e quais problemas puderam ser identificados em relação à inclusão digital e sua dimensão comunicativa e à criação narrativa para atender a essa demanda.

Exposição Inicial - Criação de Narrativas

Resumo: Nesta etapa, os oficineiros provocaram os participantes a refletir sobre o papel da criação no seu dia-a-dia a partir de perguntas como:

- O que é criação para você?
- Para que ela serve?
- Em que situações se sente criando?

Escolha de Formato – Ficção ou Documentário

Resumo: Nessa fase, foram feitas as escolhas dos sujeitos em relação ao formato de vídeo com que se sentiriam mais confortáveis e estimulados a realizar – ficção ou documentário.

Criação de Narrativa Individual

Resumo: Nesta etapa, os oficineiros provocaram a criação individual de uma sinopse de cinco linhas (ficção) ou de cinco perguntas (documentário) em cinco minutos, por meio de metodologias distintas:

- *Ficção*: Disponibilizar cinco minutos para cada pessoa escrever uma *sinopse de cinco linhas* que se relacionassem, de alguma forma, à imagem selecionada.
- *Documentário*: Disponibilizar cinco minutos para cada pessoa escrever uma *série de cinco perguntas* que se relacionassem, de alguma forma, à imagem selecionada.

Através da videografia, foi registrado como cada um dos participantes se portou diante da criação narrativa de forma individual e como eles se expressam re-significando a realidade por meio dessa narrativa.

Criação de Narrativa Coletiva

Resumo: Nesta fase, os participantes uniram as sinopses / perguntas feitas individualmente em uma única sinopse / um único bloco de cinco ou três perguntas. Foi registrado o diálogo entre os participantes a fim de observar como acontecia o ato narrativo de forma coletiva e colaborativa e suas relações com o individual, como

acontece a “passagem” de uma instância para outra e como elas se influenciavam no ato narrativo.

Roteirização de Narrativa

Resumo: Os participantes transformaram a sinopse / perguntas do grupo em um roteiro com imagens e sons, contendo, no máximo, cinco cenas simples de serem filmadas. Foi observado como os participantes transformaram uma narrativa, em certa medida literária, em um roteiro de imagens e sons e seus comportamentos diante dessa atividade.

Exposição Inicial – Gravação de Imagens e Sons

Resumo: Os oficineiros expuseram, verbalmente e através de imagens, os tipos de planos de filmagens para os participantes compreenderem os conceitos de composição do vídeo digital e mostrar os pontos chaves de movimentação de câmera, os planos de filmagem que devem ser usados em uma gravação. Nessa etapa, foram registrados como os participantes começaram a compreender as possibilidades narrativas da linguagem audiovisual.

Criação de *Storyboards* para Gravação

Resumo: Depois de conhecer os enquadramentos, os participantes preencheram o Quadro de Planejamento de Filmagem com um *storyboard* simples das cenas a serem feitas, procurando mostrar os possíveis enquadramentos, ângulos e movimentações de câmera. Nessa fase, foi registrado como os sujeitos transformaram sua narrativa escrita – a partir do roteiro – em imagens desenhadas em sequência.

Gravação

Resumo: Nesta fase, os participantes transformaram ideias inseridas no roteiro em imagens. Usando celulares e objetos específicos para cada grupo, conforme conveniência de cada um. Foi registrado como os jovens lidaram com a narratividade audiovisual no momento de realizar a captura de imagens e sons.

Exposição Inicial sobre Edição

Resumo: Nesta etapa, os oficineiros explanaram sobre o processo de edição a partir do software livre *Open Shot*. Nesse momento, documentou-se como os jovens se comportaram diante das possibilidades narrativas do processo de edição – escolha das cenas usadas e de músicas e efeitos sonoros adequados.

Decupagem

Resumo: Nesta etapa, os jovens selecionaram as cenas que funcionaram melhor na captura das imagens, vendo e ouvindo cada cena filmada e preenchendo a linha do tempo do software Open Shot com as cenas escolhidas na ordem em que surgiriam no vídeo. Nessa fase, foi identificado como os sujeitos selecionaram as cenas que atendiam melhor às suas expectativas em relação à narrativa que foi construída ao longo dos encontros.

Seleção de Música e Efeitos Sonoros em Grupo

Resumo: Nesta fase, os participantes selecionaram músicas e efeitos sonoros que pudessem contribuir para a apreciação do vídeo. A videografia registrou como os participantes praticaram a narratividade audiovisual por meio da escolha de músicas e efeitos sonoros adequados ao vídeo.

Edição e Orientação por Grupos

Resumo: Os participantes usaram o software *Open Shot* para editar o material bruto filmado, incluindo os elementos necessários - música, efeitos sonoros, transições entre cenas, título e créditos finais. Para a videografia, foi identificado como os sujeitos organizaram todos os elementos produzidos anteriormente – imagens e sons – em uma narrativa que atendesse às suas expectativas de expressão e comunicação.

Compartilhamento

Resumo: Nesta fase, os jovens incluíram os vídeos finalizados no blog que haviam criado na oficina anterior, seguidos de alguns comentários em relação ao processo de produção. Na videografia, foi registrado como os participantes comportam-se

diante do produto final do seu ato narrativo, assim como do processo que atravessaram ao longo dos encontros, finalizado com o compartilhamento do mesmo.

Dentro desta pesquisa, o registro videográfico teve como principal funcionalidade dentro da oficina documentar todas as atividades desenvolvidas pelos participantes, além de seus comportamentos diante delas. Posteriormente, esse registro foi transcrito e analisado com a finalidade de se identificar as evidências do ato narrativo no processo de criação de um produto audiovisual, suas principais características e, em seguida, estabelecer relação com as concepções e perspectivas de inclusão digital dos jovens por meio de uma dimensão comunicativa.

Além do planejamento de cada uma das etapas, cabe ao pesquisador "selecionar determinar as situações que deverão ser registradas em vídeo, o tempo de duração de cada gravação, os ângulos a partir dos quais será realizado, o tipo de enquadramento e assim por diante" (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 255). Dentro dessa perspectiva, planejou-se que cada um dos encontros tivesse quatro horas de duração – totalizando 08 horas de atividades em cada oficina -, com algumas das etapas alcançando as quatro horas (caso da gravação de imagens e sons – outras, alcançando menos de quinze minutos (caso do exercício de escrita individual por exemplo). Além disso, planejou-se empregar a câmera móvel no espaço, já que, segundo Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), seu uso é "mais recomendado para apreensão de eventos cuja ocorrência pode ser programada" (p.719). No caso dos ângulos e enquadramentos da filmagem, optou-se por empregar planos médios e próximos, já que, conforme o registro das experiências de Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), para trabalhar com grupos com poucas pessoas, eles optavam por focalizar "o mesmo grupo durante todo o trabalho, para que se pudesse ser observada a evolução completa das atividades e as argumentações" (p. 256).

A partir deste registro, puderam ser feitas relações do ato narrativo – individual e coletivo – com as evidências da dimensão comunicativa da inclusão digital, pois a narratividade não se configura somente no produto final – neste caso, o vídeo digital –, mas, principalmente, no processo de criação ou de documentação

de uma história que atenda às ansiedades, pensamentos e sentimentos destes jovens em relação ao seu contexto. Contudo, nesse contexto de utilização, esse instrumento de coleta apresentou como principais elementos limitadores a observação de manifestações comportamentais dos indivíduos durante a oficina, excluindo a identificação das concepções e perspectivas dos sujeitos antes e depois do mesmo. Por conta desta limitação que se optou por trabalhar com o questionário e a entrevista nos momentos anteriores e posteriores à oficina.

c. Entrevista Semi-Estruturada (Individual e Coletiva)

Dentro da quarta fase da pesquisa participante – referente ao plano de ação -, subentendeu-se uma etapa em que aconteceriam as avaliações sobre os resultados alcançados pelas ações realizadas e possíveis melhorias nas mesmas. Nesse estudo, essa etapa foi realizada após as oficinas, por meio de entrevistas com os participantes, já que, segundo Gaskell (2008), esse instrumento de coleta permite ao pesquisador obter “dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos” (p.65) e “testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” (*idem*).

A entrevista, segundo a literatura pesquisada (GIL, 1989; MARCONI; LAKATOS, 1996), caracteriza-se como uma técnica em que o pesquisador encontra-se frente ao entrevistado e lhe formula perguntas a respeito de um determinado assunto, estabelecendo uma conversação com o objetivo de angariar dados que interessam à sua investigação. Ela se apresenta bastante pertinente para obter informações sobre o que “as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1989, p. 113). Quanto ao tipo de entrevista que foi realizada neste estudo, foi selecionada a entrevista semi-estruturada (Apêndices C e D), que segundo Triviños (1987), parte de “questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses [...] e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se

recebem as respostas do informante" (p. 146). Esse tipo de entrevista, ao mesmo tempo,

> valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Em relação aos tipos de pergunta que foram realizadas aos sujeitos da pesquisa, pode-se caracterizá-las da seguinte forma (MARCONI; LAKATOS, 1996):

- *Fato* – referiam-se tanto a fatos concretos – o que foi produzido, que funções foram assumidas no processo etc. – quanto a fatos abstratos – o que foi aprendido na oficina.
- *Opinião* – procuraram dos sujeitos os julgamentos que foram estabelecidos a partir das situações vivenciadas – que etapas ou funções foram mais ou menos satisfatórias.
- *Sentimento* – referentes aos sentimentos envolvidos durante o processo – realização e exibição do vídeo.
- *Concepção* – buscaram identificar as mudanças nas concepções de inclusão digital dos sujeitos
- *Perspectiva* – procuraram registrar as alterações ocorridas nas perspectivas de inclusão digital dos participantes.
- *Justificativa* – questões que buscaram dos sujeitos os motivos para as opiniões, sentimentos e fatos mencionados na entrevista.

Enquanto o questionário enfatizou uma face objetiva e quantificável dos sujeitos e o registro videográfico, seus comportamentos, a entrevista semi-estruturada, nesta pesquisa, pôde contribuir com sua ênfase na subjetividade dos entrevistados por meio da fala. Seu emprego visava, em suma, um maior detalhamento sobre as concepções e perspectivas dos jovens sobre inclusão digital, assim como impressões e depoimentos sobre como o processo de criação de narrativas audiovisuais influenciou nestas concepções e perspectivas.

De início, havia sido planejado aplicar a entrevista individual com as duas turmas em que a oficina seria aplicada, contudo, percebeu-se que a Turma A aderia melhor à relação individual com os oficineiros e responderiam com mais facilidade às perguntas direcionadas aos sujeitos, empregando, na Turma B, uma entrevista coletiva como instrumento de coleta de dados, já que este grupo de sujeitos tinha dificuldades em se comunicar individualmente com os oficineiros, permanecendo mais à vontade dialogando junto aos outros participantes da oficina. Geralmente, a entrevista coletiva é conhecida por ser realizada por um entrevistado e vários entrevistadores, mas, no caso daquela que foi realizada para esta pesquisa, considerou-se um entrevistador e poucos entrevistados. Diante do que se pretendia como pesquisa exploratória, o fato de explorar a flexibilidade da entrevista acontece não somente diante de uma necessidade percebida no processo, mas diante da possibilidade de experimentar o próprio método. A entrevista, neste caso, foi experimentada tanto no seu formato convencional como neste outro tipo, visto que, pelo fato de acontecer de modo mais livre pelas interferências dos sujeitos uns nas falas dos outros, ganha um *status* de entrevista informal (GIL, 1989), geralmente recomendada para estudos exploratórios, que “visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador” (p. 116).

4.4 Instrumentos e Procedimentos de Análise de Dados

Depois de realizar a coleta de dados, partiu-se para a fase seguinte do percurso metodológico: a análise e a interpretação dos dados, que, apesar serem distintos, geralmente estão associados nas pesquisas. Segundo Gil (1989), a análise consiste em “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (p. 166), ou seja, realizou-se ordenação e uma descrição dos dados obtidos, empregando gráficos, tabelas e outras formas de visualização destes dos mesmos. Enquanto isso, a interpretação reside em buscar o “sentido mais amplo das respostas, o que é feito com sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (*idem*), caracterizando um processo de generalização a partir dos referenciais teóricos descritos anteriormente.

A respeito das etapas deste processo de análise, segundo a literatura consultada (GIL, 1989; MARCONI; LAKATOS, 1996), podem ser distinguidas três fases essenciais:

1. *Estabelecimento de Categorias* - Nesta fase, agruparam-se as respostas e comportamentos encontrados nos sujeitos da pesquisa de acordo com categorias que atendam a princípios essenciais para realização adequada da descrição.

2. *Codificação* - Neste momento, atribuíram-se aos dados disponibilizados nas categorias determinados códigos que pudessem ser tabulados

3. *Tabulação* - Nesta etapa, agruparam-se e contaram-se os dados que estão codificados e dispostos nas categorias de análise.

4.5 Tratamento dos Dados

Para analisar os dados coletados nas etapas anteriores, trabalhou-se com a técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2009; MORAES, 1999; FRANCO, 2008), que equilibra a objetividade da pesquisa com a subjetividade do olhar do pesquisador ao ter como mote a leitura e interpretação de todo tipo de documentos oriundos da comunicação verbal, não verbal, sonora, visual, audiovisual. No caso desta pesquisa, as entrevistas, os registros videográficos e os questionários foram analisados pelas características da informação que foram percebidas nas falas ou ações dos sujeitos pelo olhar do pesquisador, caracterizando uma análise temática dos dados. Moraes (1999) organiza a Análise de Conteúdo (AC) em cinco etapas:

1. **Preparação das Informações** – depois de coletar os dados, esta etapa consistiu em selecionar aqueles que fossem mais relevantes e representativos para o estudo realizado, seguido do processo de

codificação destes materiais. Os documentos ordenados e codificados são:

Documentos Primários – considerados como fonte principal de informação para esta pesquisa:

a. Questionário Semi-Estruturado Online Inicial
b. Questionário Semi-Estruturado Online Final

Documentos Secundários – considerados como contextualizadores e complementares na análise que se realizou com os sujeitos da pesquisa:

a. Registro Videográfico da Oficina
b. Entrevista Individual Semi-Estruturada
c. Entrevista Coletiva Semi-Estruturada

2. **Unitarização** – depois de reler os materiais, identificar e isolar as chamadas “unidades de registro” (palavras, frases ou documentos completos identificados como relevantes para as evidências que se procura) e “unidades de contexto” (unidades mais amplas que servira para oferecer referência para compreender as unidades de registro). No caso desta pesquisa, as unidades de registro se caracterizaram por meio de palavras ou frases emitidas pelos sujeitos da pesquisa no questionário e na entrevista e ações específicas registrados na videografia. Enquanto isso, as unidades de contexto caracterizaram-se pelas perguntas gerais e de fatos – presentes nos questionários e nas entrevistas – e pela oficina registrada pela videografia, que distinguem um perfil sobre os sujeitos e em que conjuntura da pesquisa estão participando.

3. **Categorização** – esta etapa consistiu em unir os dados de acordo com suas semelhanças, que podiam ser semânticas – referentes ao significado das expressões – ou sintáticas – a partir dos elementos significantes (verbos, adjetivos substantivos etc.) empregados pelos sujeitos. Nesta pesquisa, optou-se por construir categorias *a priori* de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, incluindo os dados a partir de uma análise temática, ou seja, dos significados das expressões ditas ou escritas pelos sujeitos. Estas categorias estão descritas posteriormente.

4. **Descrição** – nesta fase, realizou-se uma descrição dos resultados encontrados, empregando tabelas, quadros, gráficos, percentuais, assim como descrições textuais e citações diretas das expressões emitidas pelos sujeitos da pesquisa. Esta descrição encontra-se no capítulo posterior, onde se encontram os resultados do estudo.

5. **Interpretação** – este momento consistiu em construir inferências e comentários a respeito dos dados coletados e descritos nas etapas anteriores, relacionando-os à fundamentação teórica, aos objetivos e hipótese da pesquisa. Esta interpretação encontra-se também no capítulo seguinte, referente aos resultados e discussões da pesquisa.

4.6 Categorização dos Dados

Uma das fases do processo de Análise de Conteúdo reside na criação de categorias definidas *a priori*, ou seja, concebidas antes do processo de pesquisa no campo empírico propriamente dito, com o objetivo de identificar eixos de coleta e análise de maneira mais direta e focada, mas que preveem modificações ao longo da pesquisa de acordo com os dados obtidos. Ao construir categorias, esta fase possui o intuito de desvelar “ideologias que podem existir nos dispositivos legais,

princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza" (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Para definir as categorias desta análise, resgatou-se o objetivo geral deste trabalho, que consiste em analisar os processos de criação de narrativas audiovisuais através das tecnologias digitais por estes jovens, considerando as possibilidades de inclusão digital a partir desta produção, segundo os próprios participantes. Por isso, a primeira análise foi uma Análise de Imagens em Movimento (ROSE, 2008), por meio da qual se atendeu ao primeiro objetivo específico: (a) analisar a elaboração do roteiro, filmagem e pós-produção das narrativas audiovisuais pelos jovens durante as oficinas. Enquanto isso, utilizou-se a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2009; MORAES, 1999; FRANCO, 2008), para atender aos dois objetivos seguinte: (b) Identificar as concepções de inclusão digital de jovens de periferia antes e depois da oficina; (c) Identificar as perspectivas de inclusão digital dos jovens antes e depois da oficina. Para isso, foram definidas as seguintes categorias de análise:

- *Concepções de Inclusão Digital dos Participantes Antes e Depois da Oficina*
- *Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes Antes e Depois da Oficina*

A escolha destas categorias deu-se por meio da unitarização de respostas dos jovens tanto no questionário como nas entrevistas individual e coletiva. Quanto à categorização, estes dados foram unidos por suas semelhanças semânticas, ou seja, relacionadas aos significados das expressões usadas pelos sujeitos. A partir desta categorização e posterior análise, pôde-se conceber as relações entre produção de narrativas digitais audiovisuais e as concepções e perspectivas de inclusão digital expressas pelos jovens participantes das oficinas. Estas relações foram apresentadas por meio de uma síntese geral da pesquisa para atender ao último objetivo específico: (d) Verificar a relação entre a produção de narrativas audiovisuais e as concepções e perspectivas de inclusão digital dos jovens. Os resultados da pesquisa e as discussões que se fazem a respeito deles encontram-se no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o objetivo geral deste trabalho reside em analisar o ato narrativo dos jovens de periferia por meio dos vídeos digitais, verificando as contribuições dessa criação para suas concepções e perspectivas de inclusão digital numa dimensão comunicativa, era necessário conhecer estas concepções e perspectivas, além de criar uma situação em que este ato narrativo acontecesse e estabelecer as relações entre estes aspectos. Dessa forma, este objetivo foi destrinchado nos seguintes objetivos específicos: (a) Analisar a elaboração do roteiro, filmagem e pós-produção das narrativas audiovisuais pelos jovens durante as oficinas; (b) Identificar as concepções de inclusão digital de jovens de periferia antes e depois da realização das oficinas; (c) Identificar as perspectivas de inclusão digital dos jovens antes e depois da realização das oficinas e; (d) Verificar a relação entre a produção de narrativas audiovisuais e as concepções e perspectivas de inclusão digital dos jovens. Estes objetivos, por sua vez, foram organizados em diferentes etapas da análise que foram delineadas anteriormente.

Os dados desta pesquisa foram coletados em três encontros (com a Turma A) e dois encontros (com a Turma B), realizados na Escola Municipal Nilo Pereira, em Recife, em oficinas de vídeo do Programa de Extensão *Proi-Digit@l*. Com a Turma A, no primeiro encontro, foi aplicado um questionário inicial e realizada parte da oficina de produção de vídeos digitais; no segundo encontro, deu-se continuidade à oficina e, no último, foi finalizada a oficina e realizada a entrevista individual e aplicados os questionários finais. Já com a Turma B, no primeiro encontro, foi aplicado o questionário inicial e começou-se a oficina e, na segunda parte, finalizou-se a oficina, aplicou-se o questionário final e foi realizada entrevista coletiva. Aqui, são apresentados os resultados da pesquisa, que serão brevemente descritos, seguidos de inferências e discussões teóricas realizadas pelo pesquisador. Estes dados foram delineados a partir de um perfil dos sujeitos da pesquisa:

- **Perfil dos Sujeitos Participantes**
    - Apropriação Tecnológica
    - Vivências Anteriores

Após a apresentação do perfil dos sujeitos, jovens alunos de uma escola pública municipal da periferia de Recife, será apresentada a descrição da coleta de dados durante a oficina, junto com algumas inferências a respeito das ações e falas dos sujeitos da pesquisa, no tópico o *Ato Narrativo com Vídeos Digitais para Inclusão Digital dos Participantes da Oficina*. Em seguida, será apresentada a Análise de Conteúdos e as categorias escolhidas *a priori* e, por fim, foram feitas as relações entre os dados coletados na oficina e o resultado das outras duas categorias, no tópico *Relações entre Concepções e Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes e o Ato Narrativo por meio de Vídeos Digitais.*

5.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os jovens estudantes de uma escola pública municipal, localizada em um bairro periférico da cidade de Recife, participantes das oficinas do programa de extensão apresentado anteriormente. Estes sujeitos ingressaram no programa a partir da divulgação realizada na escola e que participaram de todas as oficinas promovidas pelo programa – Áudio, Blog, Vídeo e Animação. A partir do questionário aplicado antes da realização da oficina de vídeo digital, foi possível definir um perfil destes jovens participantes, descrito a seguir.

Sexo

Do total de 21 respondentes do questionário inicial, os participantes das oficinas dividiram-se desta forma em relação ao sexo: 10 (dez) do sexo masculino e 11 (onze), feminino, sendo que, na turma A, dividem-se 8 para masculino e 8, feminino; e, na turma B, 2 (dois) para o sexo masculino; e 3, para feminino. Ou seja,

as turmas se dividem de forma quase igualitária entre adolescentes de ambos os sexos.

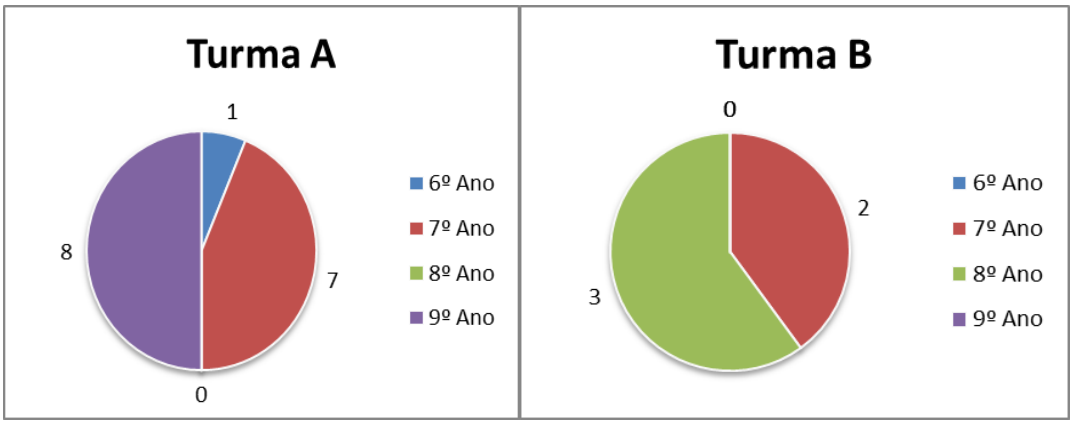
Idade

Em relação à idade, os jovens participantes das oficinas da Turma A estão entre 12 (doze) e 16 (dezesseis) anos, com a maior parte deles entre 12 e 14 anos. São 05 (cinco) com 12 anos; 04 (quatro) com 14 anos; e 03 (três) que possuem 13 anos e outros 03 (três) que possuem 15 anos. Já na Turma B, a maioria dos respondentes (03) possui 13 anos, enquanto tem-se 01 (um) com 12 anos e outro com 14 anos.

Escolaridade

No que se refere à escolaridade, os participantes integram entre o 6º e o 9º Ano do Ensino Fundamental, com a maior parte dos jovens atravessando o 9º Ano e o 7º Ano. Na Turma A, a distribuição acontece da seguinte forma: 08 (oito) jovens no 9º Ano; 07 (sete), no 7º Ano; 01 (um), no 6º Ano e nenhum no 8º Ano. Já na Turma B, é a seguinte: 03 (três) no 8º Ano, 02 (dois) no 7º Ano e nenhum no 6º e 9º Anos, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Escolaridade dos Sujeitos de Pesquisa



Fonte – Elaborado pelo Autor

Quanto a atividades remuneradas, a minoria dos participantes – tanto na Turma A como na Turma B –, no caso, somente um (01) deles afirmou trabalhar, codificado como sujeito 13. Posteriormente a estas perguntas, os jovens foram questionados sobre sua apropriação tecnológica, dados que estão descritos a seguir.

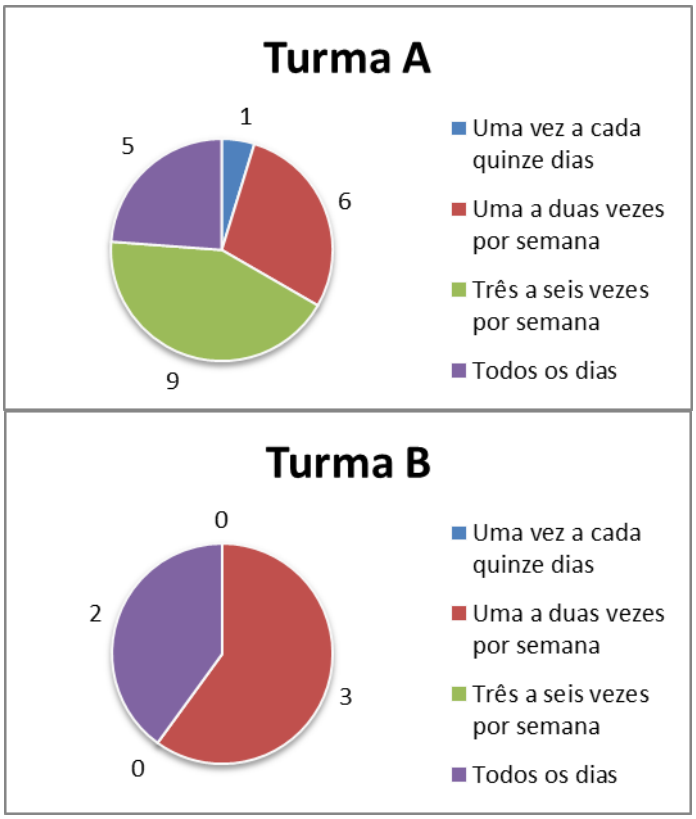
Apropriação Tecnológica

Nesse quesito, estão inclusos os hábitos tecnológicos dos jovens participantes da oficina, de acordo com alguns critérios, descritos de forma a compreender os comportamentos e ações destes sujeitos diante das tecnologias digitais.

Frequência de Uso de Computador

Quanto à frequência de uso de computador, a maioria dos jovens da Turma A (09) afirma usar o computador entre três a seis vezes por semana, seguido 06 (seis) sujeitos que usam entre uma e duas vezes por semana, 05 (cinco) que usam todos os dias e 01 (um) que usa uma vez a cada quinze dias. Enquanto isso, na Turma B, 03 (três) afirmam usar o computador entre uma e duas vezes por semana, seguido de 02 (dois) que usam todos os dias, como está ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Frequência de Uso do Computador dos Sujeitos da Pesquisa



Fonte – Elaborado pelo Autor

Locais de Acesso

Enquanto isso, os locais de acesso variam entre a residência dos jovens, casa de seus amigos e/ou seus parentes e lan-houses[8]. A escola também era uma das opções de resposta, entretanto, não foi considerada prioritária pelos respondentes como um local de acesso. Dessa forma, pode-se considerar que estes jovens não possuem grandes barreiras para o acesso às tecnologias digitais, visto que, mesmo que não as possuam em casa, conseguem encontrar alternativas para ter acesso, de certa forma, frequente às mesmas.

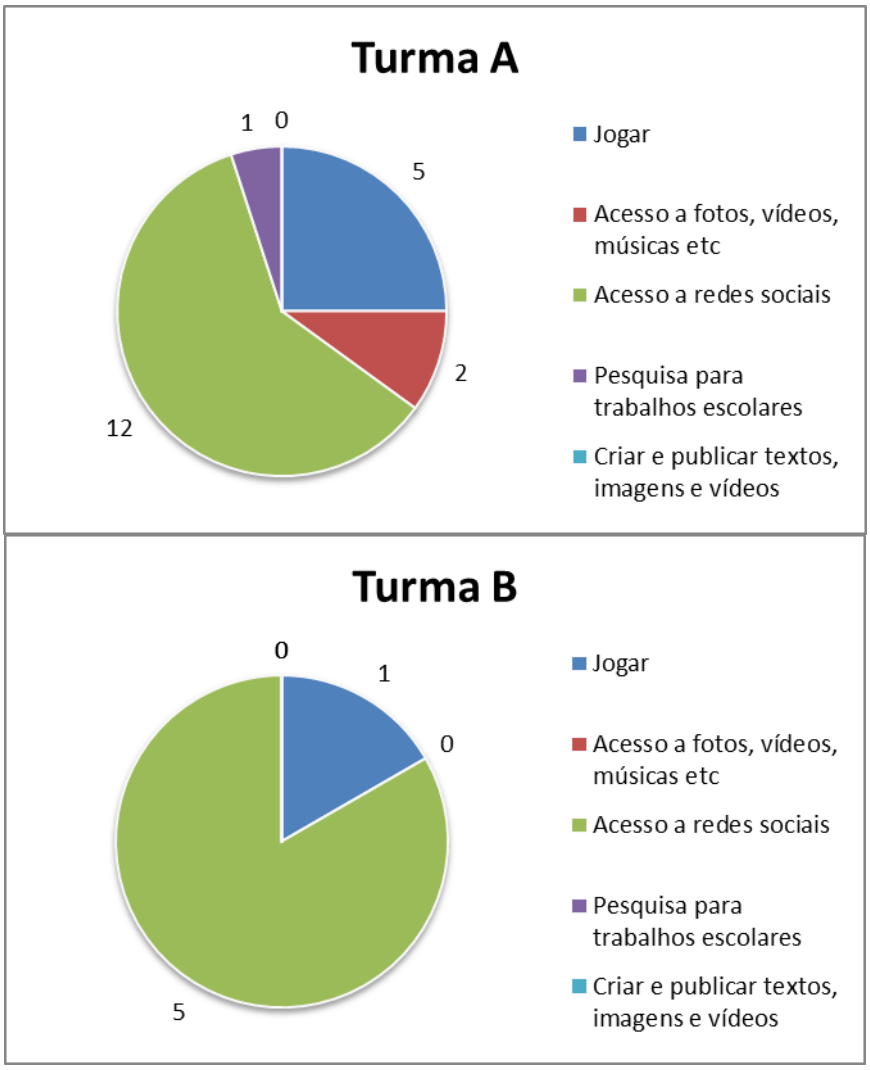
Hábitos de Internet

Quanto aos hábitos destes jovens na internet, a maioria dos respondentes afirma que suas atividades principais no ciberespaço residem no acesso a redes sociais diversas (Orkut, Msn, Facebook etc), sendo 12 (doze) respostas na Turma A

[8] Os participantes puderam escolher mais de uma opção nesta resposta.

e 05 (cinco) na Turma B. O segundo lugar ficou com jogar online, sendo cinco (05) na Turma A e um (01) na Turma B, seguidos pelas opções Acesso a vídeos, fotos, músicas etc com duas respostas e Pesquisas Escolares com uma (01), ambas na Turma A. Percebe-se, nos gráficos abaixo, que a opção de Criação e publicação de textos, imagens e vídeos encontra-se inexistente nas respostas, não sendo,portanto, uma opção de hábito entre os jovens selecionados para a pesquisa. Conforme ilustração do Gráfico 3.

Gráfico 3 - Hábitos de Internet dos Sujeitos de Pesquisa

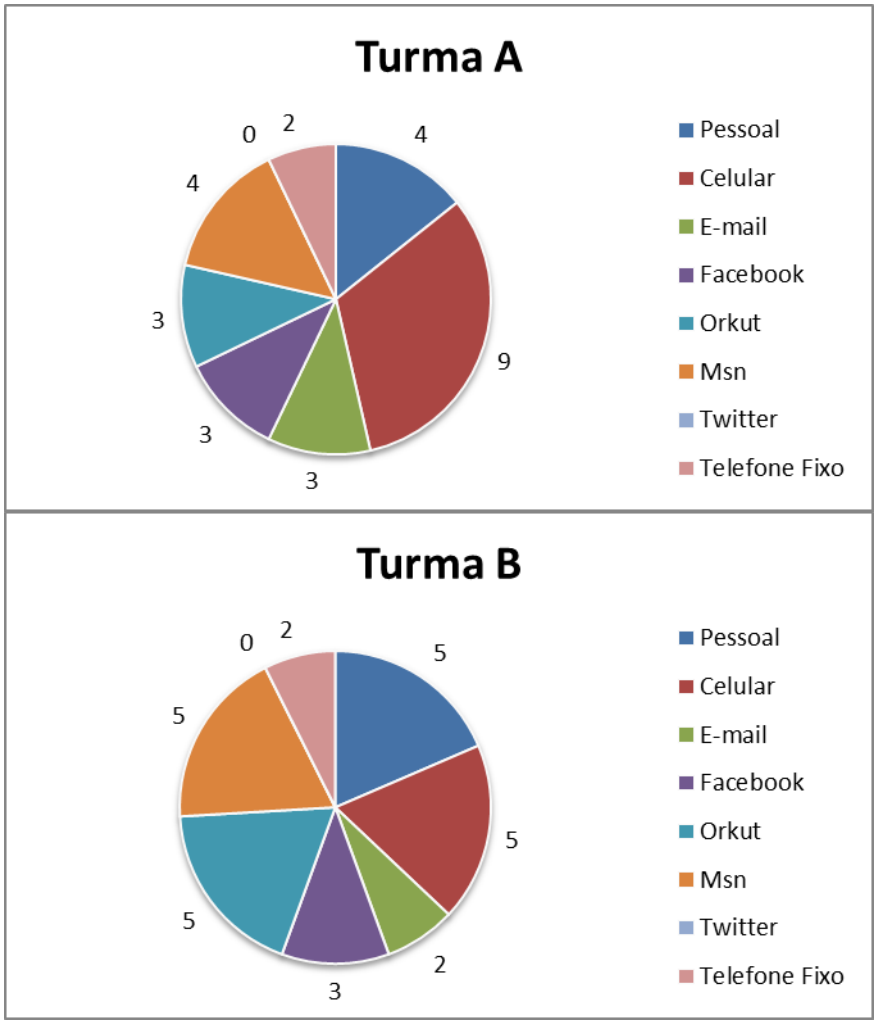


Fonte – Elaborado pelo Autor

Hábitos de Comunicação

Em consonância com os hábitos de uso da internet, os hábitos de comunicação descrevem os comportamentos relacionados ao estabelecimento do diálogo com os sujeitos e instituições externas a eles, ficando a maioria com o celular, as mensagens instantâneas do Msn e os perfis de redes sociais digitais do Orkut e do Facebook, como se percebe no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Hábitos de Comunicação dos Sujeitos de Pesquisa



Fonte – Elaborado pelo Autor

No que se refere aos Hábitos de Comunicação dos sujeitos participantes, percebe-se que, na Turma A, a maioria (09) emprega o celular como principal forma de comunicação, deixando em segundo e terceiro lugar, respectivamente, o *Msn Messenger* e o contato pessoal (04) e o *Orkut*, o e-mail e o *Facebook* (03). Na

Turma B, a situação se distingue, visto que existe um equilíbrio entre o celular, o *Orkut*, o *Msn Messenger* e o contato pessoal, todos escolhidos como principais formas de comunicação pelos cinco (05) sujeitos deste grupo, seguidos pelo *Facebook* (02) e pelo Telefone Fixo (02).

Através destes dados, percebe-se que os sujeitos da pesquisa possuem um acesso, de certa forma, frequente às tecnologias de informação de informação e comunicação – entre três e seis vezes por semana para a Turma A e entre uma e duas vezes para a Turma B -, mesmo que eles não possuem equipamento em casa, visto que boa parte deles também acessa o computador na casa de terceiros e em *lan houses*. Desta forma, a chamada dimensão técnica da inclusão digital, conforme a nomenclatura de Brandão (2010), faz-se contemplada no cotidiano destes jovens, sem a necessidade de frequentar ações de programas de inclusão digital para conseguir este acesso. Quando se considera Sorj e Guedes (2005), estes aspectos ganham ainda mais relevância, visto que ele considera o acesso ao computador apenas uma parte do fenômeno da inclusão digital. De acordo com o autor, ele também pode ser definido pelos seguintes critérios: tempo e a qualidade deste acesso a frequência de atualização do hardware e do software; a capacidade de leitura e interpretação das informações disponíveis na internet e nas trocas em redes sociais. Relacionando os dados obtidos com o primeiro critério – tempo e qualidade de acesso -, percebe-se que estes jovens podem, ao menos, ser considerados incluídos em um sentido inicial, visto que possuem formas de entrar em contato com as tecnologias.

Quanto aos hábitos de internet e comunicação, os resultados demonstram não somente o domínio técnico que estes sujeitos desenvolvem para conseguir acessar informações disponíveis no ciberespaço, mas principalmente a presença e interferência constante destas tecnologias no cotidiano dos sujeitos. Afinal, se a maioria dos jovens afirma o acesso às redes sociais como principal hábito na internet, este comportamento demonstra uma necessidade basilar de se comunicar e de publicar conteúdos diversos no ciberespaço. Da mesma forma que os hábitos de comunicação, que, ao encontrar nos celulares, no *MSN Messenger* e no contato pessoal as principais respostas, expõe que as tecnologias e *softwares* de

comunicação participam de forma igualitária à comunicação presencial no cotidiano destes sujeitos.

Estes dois tópicos – *Hábitos de Internet* e *Hábitos de Comunicação* - atendem ao indicador técnico da inclusão, de acordo com Costa (2006) – pois se relacionam a conhecimentos operacionais de programas e de acesso à Internet -, assim como à dimensão comunicativa, na nomenclatura de Brandão (2010) – visto que se associa à criação e transmissão de mensagens através dos meios multimidiáticos de comunicação. Dessa forma, percebe-se como a comunicação destes jovens por meio das tecnologias digitais, aos poucos, deixa de ser um anseio para se tornar mais concreta, pois a dimensão técnica e a dimensão comunicativa encontram-se contempladas, assim como a dimensão educacional de Brandão (2010), visto que a compreensão da linguagem escrita é um passo essencial para esse ato comunicativo. O ciberespaço, neste sentido, resgata os estudos de Campos (2010), ao tratar a representação visual que os jovens promovem em objetos culturais diversos como "arena de prospecção criativa, de afinação de competências sociais, culturais e simbólicas" (p. 120), constituindo meios de desenvolver suas subjetividades ao longo da vida. Estes hábitos podem proporcionar o desenvolvimento de novos protagonistas – mais comunicativos / expressivos / criativos –, num espaço "onde se entrelaçam aspectos da comunicação midiática com outros das relações interpessoais" (PECCENINI, 2010, p. 13). Neste estudo, deseja-se partir destes hábitos para que se possam criar situações educativas que envolvam a criatividade destes sujeitos, permitindo-lhes exercitar outras formas de representar a si mesmos, além dos perfis em redes sociais, empregando, inclusive, tecnologias que eles já costumam utilizar com frequência, como o celular e o computador.

Em nosso estudo, entretanto, almeja-se adentrar nos aspectos do processo de criação narrativa audiovisual e como eles podem estimular ou contribuir no processo de inclusão digital no que se refere à dimensão comunicativa. Dessa forma, foi necessário também construir um delineamento das vivências e expectativas destes jovens quanto aos processos criativos que eles já tivessem vivenciado e que eles vivenciariam na oficina a partir de suas respostas ao questionário.

Vivências Anteriores

Este tópico foi distribuído em algumas categorias, a fim de detalhar melhor os critérios que destacam as vivências destes jovens e como elas se relacionam às expectativas em relação ao que será experimentado durante a oficina de vídeos digitais.

Participação em Curso de Informática

Em relação à participação em cursos de informática, na Turma A, metade (08) dos respondentes afirmou ter feito um curso de informática, enquanto que a outra metade informou não ter participado de nenhum curso do tipo. Na Turma B, a maioria dos respondentes (04) afirma ter participado de cursos deste tipo, mas apresenta um número quase igual ao de jovens que não participaram deste tipo de curso (01). Pelo que se percebe, essa participação ou não participação em cursos de informática não tem sido um item de grande necessidade dentre estes jovens participantes, já que o acesso e o aprendizado técnico sobre o funcionamento de computadores e internet tem acontecido de maneira menos “escolarizada” ou por meio de aprendizado formal, mas de maneira mais integrada ao seu cotidiano e aos espaços de acesso que lhes são oferecidos.

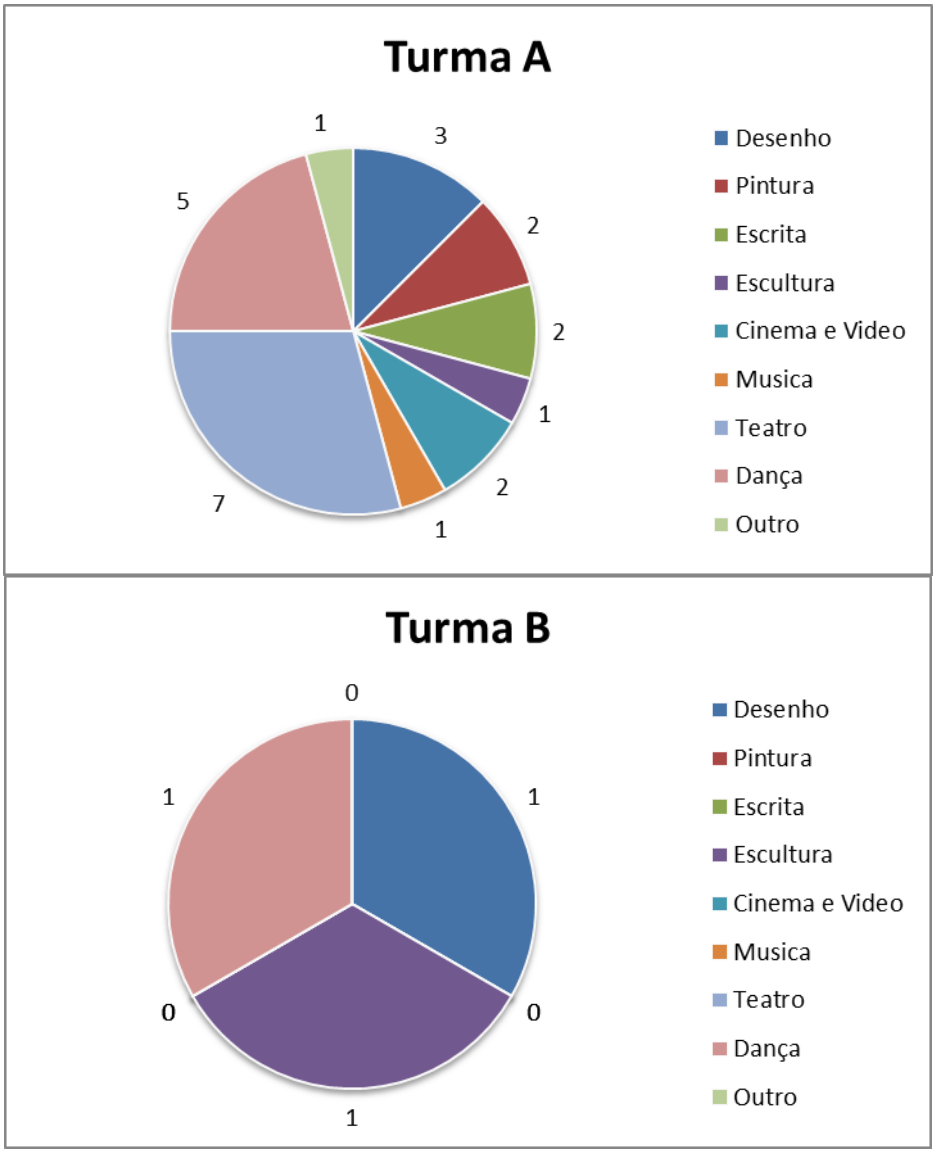
Participação em Manifestações Artísticas

Em relação à participação dos jovens em manifestações artísticas, a Turma A apresenta um quadro variado de jovens envolvidos em distintas manifestações artísticas: a maioria dos respondentes dividiu-se entre teatro (07) e dança (05), atividades que, não por acaso, também eram realizadas na escola que funcionou como campo empírico desta pesquisa, sendo poucos os participantes que participaram de projetos de criação em Cinema e Vídeo (02). Já na Turma B, estes aspectos foram percebidos em um nível bem diferente, visto que um dos sujeitos – o Sujeito 21 – marcou duas opções – Escultura e Desenho -, enquanto que o Sujeito17 marcou Dança. Dessa forma, percebe-se como um mesmo campo empírico possui muitas diferenças no que se refere às vivências e experiências dos

sujeitos, o que, certamente, reverbera nas etapas seguintes no que se refere às habilidades expressivas e artísticas destes sujeitos, conforme ilustra o Gráfico 5.

Este tópico foi criado com a intenção de conhecer não somente o aprendizado técnico em relação às tecnologias, mas também os processos de criação com que estes jovens entram ou já entraram em contato. Afinal, as vivências artístico-culturais promovem distinções entre aqueles que se disponibilizam mais facilmente para se expressar por meio das linguagens artísticas do que outros que pouco ou nenhum contato tiveram com este tipo de manifestação.

Gráfico 5 - Participação em Manifestações Artísticas pelos Sujeitos de Pesquisa



Fonte – Elaborado pelo Autor

No que se refere às vivências destes sujeitos anteriores à oficina, percebe-se que, na Turma A, existia um potencial maior para que os jovens se desenvolvessem melhor dentro de um processo criativo, visto que, pelo fato da maioria ter participado de um curso de informática (entende-se também habilidades técnicas de uso do computador) e de terem contato com experiências artísticas (como teatro e dança). Enquanto que, na Turma B, esse potencial parecia menor, visto que os poucos que tinham contato com processos de criação artística não o tinham desenvolvido em artes que lidassem com narrativas – como teatro, cinema e literatura, por exemplo.

De fato, como será observado posteriormente, quando se compara o processo de criação da Turma A e da Turma B durante as oficinas de vídeo digital, percebe-se a primeira conseguia trabalhar de forma mais autônoma e se identificava mais com os conteúdos que estavam sendo discutidos nos vídeos, assim como se relacionavam de forma menos autocrítica com o processo de criação em si. Relacionando estas observações com o que se compreende como “processos de subjetivação”, pode-se inferir que os indivíduos da Turma A percebiam a si mesmos de forma mais “separada” dos oficineiros que ministravam a oficina e, por isso, não sentiam tanta dependência deles durante seu processo de aprendizagem e criação, enquanto que os sujeitos da Turma B mantinham certa relação de dependência com a autoridade e a mediação representada pelos oficineiros.

Como foi citado anteriormente, a construção identitária perpassa diversas situações, sendo participação em processos de criação artística uma das mais relevantes dentro desta formação de subjetividades, pois, assim como o vínculo familiar, educacional, a criação promove a “interação dinâmica entre os indivíduos e os diferentes grupos sociais e culturais, uma questão de identificação consigo e com os outros” (FISHERKELLER, 2009, p. 276). Por meio deste processo dialético de trocas entre o sujeito e o mundo, tendo a narrativa como um elo de conexão ou problematização entre ambos, como forma de “dar um contorno às experiências assustadoras ou desconhecidas [...], fazendo aproximações com áreas do si mesmo até então isoladas e incomunicáveis” (VOLPE, 2007, p. 14)

Dessa forma, pode-se conjeturar que as vivências anteriores dos jovens permitiriam desenvolver sua expressividade e subjetividades por meio da criação narrativa utilizando as tecnologias digitais – mais na Turma A do que na Turma B,

que demandava uma intervenção maior dos oficineiros nos momentos de orientação de atividades.

5.2 *Análise do Ato Narrativo com Vídeos Digitais para Inclusão Digital dos Participantes da Oficina*

Esta análise tem como objetivo apresentar os resultados do primeiro objetivo específico que é analisar a elaboração do roteiro, filmagem e pós-produção das narrativas audiovisuais pelos jovens durante as oficinas. Nela, registram-se os dados que se referem ao processo de produção de narrativas audiovisuais pelos jovens participantes das oficinas e sua relação com a inclusão digital. Este grupo abarca os dados obtidos através da gravação em registro videográfico do processo de produção de narrativas audiovisuais durante as oficinas.

No processo de descrição de dados, foram documentadas ações que evidenciassem o ato narrativo dos sujeitos e seus comportamentos em relação à essa atividade e seus aspectos inclusivos em cada uma das etapas do processo. No processo de interpretação de dados, foram estabelecidas relações entre esses indicadores e os estudos teóricos referentes aos indicadores da dimensão comunicativa da inclusão digital (BRANDÃO, 2010) e a autoria no processo de produção de narrativas audiovisuais (RABIGER, 2007).

Dentro desta análise, foram concebidas temáticas de acordo com as etapas do processo de produção das narrativas pelos jovens participantes, em que foram descritos e analisados como os mesmos desenvolveram o ato narrativo como uma forma de se sentirem incluídos em um processo de criação artística audiovisual por meio de tecnologias digitais. De acordo com as particularidades que o material audiovisual possui como material de análise, cada uma destas temáticas foram analisadas conforme os pressupostos da Análise de Imagens em Movimento (ROSE, 2008). Segundo a autora, já que “os meios audiovisuais são um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequências de cenas e muito mais” (p. 343), faz-se necessário empregar processos bastante minuciosos de seleção, transcrição e codificação de amostras adequadas ao objeto e ao tipo de análise que se deseja realizar.

De forma semelhante à Análise de Conteúdo (AC), este tipo de análise considera dimensões complementares na compreensão e análise das amostras dos objetos – dimensão visual, sonora, verbal etc. –, que permeiam boa parte dos estudos que são realizados na análise de produtos audiovisuais por esse viés. No caso deste estudo, não foi realizada uma análise do produto audiovisual resultante do registro videográfico, mas das falas e ações dos sujeitos participantes da oficina. Para isso, empregaram-se somente duas dimensões que atendem às necessidades e objetivos apontados anteriormente: as dimensões verbal – referente às falas proferidas pelos sujeitos – e visual – referente às ações dos sujeitos. Rose (2008) sugere os seguintes passos para seguir neste tipo de análise:

1. *Seleção* – Nesta etapa, foi construída uma amostra do material que atendesse aos objetivos do estudo, tendo cuidado para não excluir dados relevantes para observar pontos complementares aos resultados.

2. *Transcrição* – Nesta etapa, foi realizada uma descrição das ações e falas dispostas na videografia, cujo objetivo residia em gerar um conjunto de dados a partir dos quais possa ser feita uma análise minuciosa do que acontece diante da tela. No caso deste estudo, foi empregado um modelo para a transcrição das cenas, em que se descrevem as falas e as ações , conforme exemplo no Quadro 9.

Quadro 9 - Modelo de Transcrição de Registro Videográfico

Sujeito	**Nome**	**Dimensão Visual**	**Dimensão Verbal**	**Temáticas**
(Numeração do Sujeito da Pesquisa)	(Primeiro Nome do Sujeito da Pesquisa)	(Descrição de Ações do Sujeito da Pesquisa)	(Transcrição de Falas do Sujeito da Pesquisa)	(Característica de Falas e/ou Ações de Sujeito da Pesquisa)

Fonte – Elaborado pelo autor

3. *Codificação* – Esse processo se dividiu em duas etapas: a definição de referencial para codificação e a mecânica da codificação. A primeira consistiu em definir o significado dos códigos a serem dispostos no material com base em teorias que fundamentem os indicadores destes códigos. Já a segunda referiu-se basicamente ao processo de codificação em si, baseando-se nos critérios definidos anteriormente.

4. *Apresentar as informações* – Nesta etapa, aconteceu a descrição dos dados encontrados nos materiais audiovisuais, o que pode ser feito por meio de tabelas de frequência, em que os códigos criados para determinadas ocorrências o demonstram numericamente; ou por meio de citações ilustrativas, em que as informações são dispostas através da exposição de trechos da transcrição que sejam representativos do objeto de análise. Os dados obtidos a partir da descrição das oficinas de vídeos digital realizadas com os sujeitos da pesquisa foram classificados a partir de Temáticas emergentes do processo de codificação e também descritos de forma breve em suas Evidências de Narratividade presentes no Quadro 7 – localizada no tópico 2.3 do capítulo 2 –, que são as manifestações do ato narrativo de forma mais concreta nas ações dos jovens. Estas evidências mostram em que fases do ato narrativo os sujeitos da pesquisa dedicaram mais falas e ações para realizar, podendo ser caracterizadas como aquelas a que os jovens dedicaram maior atenção durante o processo.

Etapas de Oficina

A Oficina de Produção de Narrativas Audiovisuais dividiu-se em etapas que visavam promover a criação individual e coletiva com os jovens participantes. Dentro destas etapas, foi realizado o Registro Videográfico, a fim de identificar os passos percorridos pelos jovens e perceber como eles se comportavam em cada uma das etapas do processo de produção.

Turma A

Durante as oficinas, os jovens se organizavam em grupos e decidiam uma temática para produção de seus materiais digitais desde a primeira oficina, que foi a de Blog. Durante todas as outras oficinas eles poderiam usar a mesma temática ou escolher outra para produzirem áudios, animações e vídeos.

Na turma A, foram dezesseis (16) sujeitos que participaram do início da oficina de vídeo no primeiro encontro, restando somente cinco (05) no segundo. Foi feito um registro videográfico das atividades desenvolvidas com os sujeitos com numeração de 01 a 16 e, como amostra para análise mais aprofundada, um recorte com os sujeitos que produziram o vídeo com a temática Rock. Essa escolha foi feita pelo fato destes sujeitos destacarem-se em relação ao restante da turma por serem mais comunicativos, ou seja, expressarem com mais facilidade e desenvoltura a comunicação oral. Essa decisão foi tomada com a intenção de facilitar a coleta tanto do registro videográfico como das entrevistas, visto que estes sujeitos expressavam bastante suas ideias de modo geral e sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas na turma. Portanto, durante as descrições dos dados obtidos na videografia, haverá bastante incidência dos sujeitos 13 e 16 – que se comunicavam intensamente – e dos 14 e 15 em escala menor. Esses quatro (04) sujeitos eram os integrantes do grupo que desenvolveram o vídeo com a temática Rock.

Discussão sobre Inclusão Digital

Nesta etapa, os participantes foram reunidos em uma roda de conversa, em que foram estimulados a discutir sobre o que entendiam por Inclusão Digital, que já havia sido comentado na oficina de Blog, que havia sido realizada com a mesma turma em um encontro anterior. Iniciou-se esse momento com uma breve analogia entre o conceito de inclusão digital e uma conversa cotidiana – que tipo de ação um sujeito que deseja participar de uma conversa entre um determinado grupo de pessoas. A partir dessa analogia, o Sujeito 16 se destaca dos demais, pois expõe a evolução da sua compreensão do conceito de inclusão digital, verbalizando os exemplos que lhe vêm à mente, de início, por meio de ações concretas como

“mandar um recadinho”, amplas como “entrar na conversa” e, por fim, chegando ao abstrato ato de “me incluir”. Em seguida, outro exemplo, relacionou o processo de inclusão às necessidades de empregabilidade: com a pergunta “Tem um grupo de trabalhadores e eu quero trabalhar. Eu vou fazer o quê?”, um dos oficineiros estabelece uma possível relação entre a ação dos sujeitos que almejam a inclusão e necessidades básicas, como o trabalho. Diante deste questionamento, o Sujeito 16 responde prontamente: “Me incluir no grupo dos trabalhadores”.

Dessa forma, percebe-se que, para os jovens, a capacidade de compreender o conceito de inclusão digital precisa partir de ações concretas que lhe sejam próximas e, talvez o mais importante, analógicas no sentido de serem compreendidas sem utilizar termos que se referenciem exclusivamente ao universo semântico das tecnologias digitais. Ou seja, através de exemplos que tinham pouca ou nenhuma relação com as tecnologias digitais, o Sujeito 16 partiu de exemplos concretos para a abstração que lhe permitiu uma compreensão – ainda que superficial - do conceito de inclusão digital. Quantos aos outros participantes, eles podem ter feito o mesmo percurso de compreensão ou não, mas, como se expressaram pouco nesse momento, não se pode afirmar que tenham compreendido o conceito de inclusão digital a partir das analogias que foram empregadas.

Em seguida, o oficineiro questiona aos participantes sobre seus conceitos de “digital”, com o Sujeito 16 perfazendo o caminho inverso em relação ao conceito de Inclusão Digital, partindo de uma definição ampla como “Toda tecnologias que a gente digita” para exemplos mais concretos como “computador, celular, *tablet, iPad, Google*”, seguido dos sujeitos 13 e 15, que, respectivamente, trazem o “computador” e a “internet” como exemplos concretos do que entendem como sendo “digital”. A partir deste primeiro contato com as definições de Inclusão e de Digital, percebe-se que um dos possíveis caminhos para a compreensão destes conceitos pelos participantes – a partir do que foi visto nas falas e ações do Sujeito 16 – seria iniciar o discurso sobre “inclusão” com exemplos mais concretos e ir desenvolvendo a abstração até o conceito gradativamente; e, no conceito de “digital”, investir no sentido inverso, a fim de fazê-los partir de uma “desestabilização” de uma palavra que se repete tantas vezes no cotidiano e poucas vezes se conhece o significado –

dando-lhe, por vezes, um significado amplo como o supracitado “toda tecnologia que a gente digita” para, em seguida, estabelecer seus exemplos concretos.

Ainda nesta etapa, os participantes foram perguntados sobre seus hábitos na internet de modo geral e seus hábitos de criação no universo cibernético. Em relação a este primeiro tópico – hábitos na internet de modo geral -, enquanto o Sujeito 13 afirma que pesquisa e lê notícias e assiste vídeos, o Sujeito 16 novamente destaca-se, informando ao grupo que seus principais hábitos na internet são baixar música, vídeo, foto, jogar, usar redes sociais, comunicar-se via webcam, arrematando com uma relação com o processo de Inclusão Digital numa dimensão comunicativa (por acreditar que o acesso às redes sociais caracteriza-se como uma espécie de inclusão). Quanto ao segundo tópico - hábitos de criação utilizando a internet e outras tecnologias digitais (mais especificamente, o vídeo) –, os Sujeitos 13 e 16 comentam que já produziram um vídeo com um deles executando a coreografia de uma música que fez bastante sucesso em comunidades periféricas no ano de 2011 – “Eu Quero Tchu, eu Quero Tcha”, cantado pela dupla João Lucas e Marcelo, composta por Shilton Fernandes –, sendo o mesmo publicado no Youtube[9]. Dessa forma, percebe-se que os hábitos de criação com linguagem audiovisual pelos participantes não chega a se desenvolver por meio da narratividade, pois não se preocupa em utilizar da contação de histórias e dos recursos da narratividade audiovisual a fim de re-significar fatos, sentimentos ou pensamentos dos mesmos por meio dessa linguagem, mas, simplesmente “recriar” ou “reproduzir” signos já conhecidos pela maioria por serem amplamente divulgados na mídia convencional e pela própria internet.

Esse foco na “reprodução” dos signos já conhecidos e difundidos estabelece-se de tal forma que as perspectivas de criação que estes sujeitos apresentam quando perguntados sobre os motivos que eles teriam para aprender a fazer um vídeo, o Sujeito 13 afirma, de forma espontânea, que gostaria fazer sucesso como o famoso viral “Para nossa alegria”[10] e o Sujeito 11 profere que desejar “aprender a

[9] *YouTube* é um site que possibilita aos seus usuários carregar e compartilhar arquivos de vídeo em formato digital. Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube

[10] “Para Nossa Alegria” é um vídeo que, divulgado no Youtube em março de 2012, tornou-se um fenômeno da internet. Nele, os membros da mesma família Jefferson, Suelen e Mara decidiram gravar uma versão de uma canção evangélica famosa, a “Galhos Secos”, da banda Êxodos. Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_fen%C3%B4menos_da_Internet#Para_Nossa_Alegria

colocar [o vídeo na internet] para o pessoal ver", ignorando a necessidade de se expressar diante da necessidade de "ser visto(a)". Neste sentido, perpassa, nestas afirmativas, a necessidade que os jovens sentem de compartilhar conteúdo, mesmo que não tenha sido criado por eles mesmos. Contudo, Padilha e Abranches (2012) distinguem as práticas de copiar e produzir, ao defender que um "sujeito que só copia pode fazer parte do espaço digital, mas está excluído das possibilidades desse ciberespaço que exige compartilhamento e construção coletiva" (p. 59). Relacionando esta discussão aos ditames da Inclusão Audiovisual, como foi tratado no tópico 3.1, ao considerar as práticas de compartilhamento dentro do próprio ciberespaço, a Inclusão Digital termina indo além da primeira. Ao enfatizar mais a democratização no sentido de acesso às tecnologias para criação de produtos audiovisuais e desconsiderando as possibilidades de compartilhamento – ao se centrar nos festivais de cinema e vídeo – autores como Zanetti (2008a; 2008b) terminam limitando-se de um dos aspectos primordiais para que o ciclo do processo de inclusão digital se complete.

Exposição Inicial - Criação de Narrativas

A partir das temáticas discutidas na primeira etapa, os participantes foram questionados se eles já haviam produzido um vídeo com "histórias". Com essa pergunta, o oficineiro recebeu a resposta: "vídeo com historinha, não, professor. [...] Todo mundo adolescente, aí vai fazer vídeo com historinha" (Sujeito 16), diante do que se percebe uma relação de "menosprezo" ou negação às práticas caracterizadas como da ou associadas à infância. Sobre isso, o Sujeito 4 afirma que já trabalhou em espetáculos teatrais realizados no próprio colégio, mesmo apresentando timidez no momento de se expressar diante do público. A partir dos exemplos de histórias que fazem parte do cotidiano dos sujeitos e que foram trazidos como exemplos de narrativas pelos oficineiros – novela, piada, reportagem, teatro, poesia etc. –, os participantes começam a entrar em contato com uma dimensão mais ampla do que pode ser considerado narrativa, ainda que não exponham uma compreensão mais elaborada dessa dimensão.

Os participantes optam, na verdade, por exemplificar a narratividade por meio do próprio ato de contar histórias – neste caso, três histórias curtas que aconteceram de verdade: uma, com os Sujeitos 13 e 16; outra, com o Sujeito 14; e uma terceira, inventada e verbalizada pelo Sujeito 16, mas que, na mente deste, aconteceu a um guitarrista famoso chamado Herman Li[11]. Na primeira, os dois sujeitos exemplificam como eles divertiram a turma com quem estudam em um dia comum em sala de aula contando piadas (exemplos de narrativa); enquanto que na segunda, o Sujeito 14 comenta que um episódio em que, sem intenção, jogou uma pedra em um policial; e, na terceira, Sujeito 16 afirma que o guitarrista Herman Li deve ter nascido "praticamente dentro da guitarra, pra fazer o que ele faz".

A partir do que foi visto nesta breve análise, percebe-se os sujeitos da pesquisa:

a) em um nível inicial, compreendem a criação narrativa como um ato que pertence à infância, por se relacionar à imaginação e ao devaneio;

b) a partir de exemplos de narrativas, começam a compreender o eixo conceitual que permeia as diversas formas de narratividade existentes;

c) demonstram compreender o conceito de narratividade ao praticar com seus próprios exemplos, tornando esse ato algo mais natural e aproximado do contexto em que estão inseridos, possuindo forte relação com a narratividade oral, como será melhor percebida em tópicos posteriores.

Escolha de Formato – Ficção ou Documentário

A respeito das distinções entre os formatos ficcional e documental para a realização do vídeo, de forma geral os participantes apresentaram bastante dúvidas antes e durante as explicações oferecidas pelos oficineiros. Tanto que em alguns dos vídeos produzidos, os participantes optam por criar no limite entre um e outro, ora escolhendo realizar entrevistas e trabalhar com dados concretos ora optando por incluir narrativas inventadas por eles para complementar o vídeo – chamada pelo Sujeito 16 como "coisa da mente". Este fato demonstra não somente as dúvidas que

[11] Herman Li é o fundador e guitarrista da banda de *power metal*, DragonForce e ex-guitarrista da banda de black metal, Demoniac. Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/Herman_Li

os sujeitos possuíam em relação ao processo criativo, mas também uma necessidade de experimentar de forma autônoma os formatos da maneira que considerassem mais conveniente.

Criação de Narrativa Individual

Nesta etapa, o objetivo proposto pelos oficineiros era de que os participantes desenvolvessem individualmente as narrativas, descobrindo e descrevendo suas intenções particulares na produção do vídeo para que, na etapa seguinte, estas descrições fossem compartilhadas em grupo e, a partir das discussões entre os membros da equipe, formassem um vídeo único. Entretanto, foi percebido que, nesse momento, os participantes dialogavam bastante em três vertentes.

Na primeira vertente – em que os jovens contam uns para os outros as narrativas que estavam desenvolvendo –, percebe-se uma prevalência do sujeito 16, que sente prazer ao oralizar para os colegas de grupo a narrativa ficcional que está criando – no caso, a história sobre o guitarrista Herman Li, que é mencionado 08 (oito) vezes pelo Sujeito 16 (ora chamado pelo nome, ora como “japonês” ora como “chinês”). Quando questionado por um dos outros participantes o motivo de se agradar tanto pelo som do rock, ele responde que o “rock é um som bom. É um som que concentra. Um som que tira todos os pensamentos ruins, que você se diverte, você pula... faz o que você quiser.” Dessa forma, percebe-se que este sujeito possui uma forte identificação com a temática que está desenvolvendo no ato narrativo, re-significando sua própria experiência com o gosto musical ao compartilhar com seus semelhantes e outros sujeitos a admiração que sente pelo ritmo musical.

A respeito da segunda vertente – em que os sujeitos fazem uma sondagem de perguntas para os oficineiros e outras pessoas presentes no espaço sobre a possibilidade de participarem da entrevista (no caso dos vídeos que seriam documentários) –, foram classificados os momentos em que os Sujeitos 13 e 16 questionavam um dos oficineiros e o monitor da sala de informática como possíveis entrevistados para o vídeo que estava sendo produzido no momento, questionando os mesmos se eles gostavam de rock e se desejariam participar do documentário. Neste comportamento, percebe-se uma forte relação entre a criação narrativa

documental e o planejamento de produção, visto que, como havia poucas pessoas no espaço escolar naquele dia e horário, então o número de possíveis entrevistados também seria reduzido. Dessa forma, pode-se conjeturar certa praticidade na execução do trabalho pelos participantes.

Na terceira vertente – que registra as “dispersões” dos sujeitos em relação ao trabalho a ser desenvolvido por meio de interferências que, contudo, aparentemente não contribuíam nem negativamente nem positivamente dentro do processo de criação dos jovens –, contempla-se as interferências que o ato narrativo sofre durante o processo de criação individual quase coletiva, por que os sujeitos acompanhados – principalmente, os de número 13 e 16 – dialogam bastante entre si sobre temas internos e paralelos à produção do vídeo, escutam música com e sem fones de ouvido, brincam de “tocar guitarras imaginárias”, pesquisam músicas que poderão ser usadas no vídeo e, por fim, discutiram sobre quem seria “o melhor guitarrista do mundo”. A partir desses comportamentos, podem se conceber duas inferências possíveis: uma, que podemos denominar como uma “democratização do ato narrativo”, em que se percebe que o ato criativo narrativo, nestes sujeitos, não se apresenta de forma “romantizada” como nos tempos mais primitivos, em que se pensava o ato de criar como um ato solitário, como um dom restrito a poucos indivíduos e que demandaria um momento específico e oportuno para acontecer, de acordo com os mitos da ‘inspiração’; outra, sobre a “lógica do hipertexto” participando do mundo “real”, em que os sujeitos acreditam ser bastante natural realizar qualquer atividade com a interferência do imprevisível e de outras ações que eles desejem executar naquele momento.

Esta etapa resultou nas seguintes narrativas individuais escritas:

- Sujeito 13

  “Uma intrevista (sic) sobre rock, uma história de rock, uma piada sobre rock, que falar sobre uma banda e do integrate (sic)”

- Sujeito 14

  “Eu gostaria de ver um documentário sobre o ‘rock’. Eu gostaria de fazer perguntas sobre o “rock” a professores que conhece o “rock”. Eu queria

perguntar como essas pessoas conheceram o “rock”, qual banda de “rock” eles gostam.”

- Sujeito 15

  “Quero um vidio (si c) falando sobre o rock sobre os cantores e sobre a banda toda também quero fazer um documentário com os meus amigos perguntando o que eles acham do rock e também que eles falem um pouco sobre algumas banda de rock”

- Sujeito 16

  “A história do Rock

  Tudo começou quando um cara chamado Herman Li decidiu tocar guitarra. Mais (sic) aí é que tá a mentira, de acordo com os meus conhecimentos ele já tocava rock no cordão umbilical da mãe dele. Pelo menos foi que mim (sic) disseram. Dai ele criou uma banda chamada DragonForce. Dai ele começou a fazer doideira e todo mundo gostou. Rock’’n’’roll.”

Quando se analisa essas narrativas escritas, percebe-se que elas, exceto pela criação do Sujeito 16, tratam-se claramente de declarações de intenção de produção ao invés da criação em si, o que nos leva a concluir que estes jovens possuem pouca experiência com a criação narrativa. Percebe-se também uma presença forte da oralidade também na escrita, ou seja, os jovens descreveram suas narrativas como se estivessem se comunicando com o oficineiro e entre si oralmente, o que nos permite inferir que a criação narrativa escrita pelos sujeitos da pesquisa possui forte relação com as narrativas orais, como foi dito anteriormente.

Além disso, percebe-se, pelas falas e ações dos sujeitos, que, mesmo apresentando erros de gramática nos seus escritos, eles não se autocriticavam em demasia, nem interrompiam seu processo de criação por acreditar que o que estava no papel não tinha valor. Como as palavras escritas apresentavam forte presença da oralidade, os jovens não se preocupavam com a escrita formal, mas dedicavam-se mais à criação da narrativa em si. Dentre as evidências da criação narrativa presentes nesta etapa – sintetizadas a partir das falas e ações dos sujeitos –,

percebeu-se que os jovens se ocupavam mais conversando sobre a criação do enredo e dos personagens, ignorando etapas relevantes como a pesquisa e a criação de ações para os personagens, por exemplo. O processo educativo da oficina, neste sentido, evidencia-se de modo mais benéfico aos jovens, que, naturalmente, tomam gosto pelo processo de escrita a partir do desenvolvimento de sua expressividade.

Depois desta etapa, os oficineiros reuniram os participantes para dialogar sobre o que haviam criado individualmente e conduziram-nos a aprimorar as narrativas produzidas através do trabalho em grupo, cujo resultado precisaria ser uma única narrativa resultante do trabalho do grupo.

Compartilhamento de Narrativa Individual

Em sequência à etapa anterior, os jovens foram reunidos novamente em roda de conversa, a fim de compartilhar individualmente com a turma algumas das narrativas que foram criadas, detalhadas a seguir:

a. No grupo dos Estudiosos do Nilo, que optaram por tratar do tema “escola”, o Sujeito 04 informou sobre sua narrativa, “A gente fez perguntas pros alunos, professores e funcionários do Nilo, o que é que eles acham da escola, sobre a demora da quadra sair pros alunos também...”.

b. No grupo dos Especialistas do Nilo, que trabalham com o tema “moda”, o Sujeito 11 descreve sua narrativa da seguinte forma: “A gente, amanhã, vai falar sobre moda, a gente vai trazer roupas para desfilar, para falar sobre a nossa roupa do dia a dia, o que a gente usa... uma vai vir bem vestida, a outra vai vir parecendo... Como uma qualquer que não quer nada com a vida”

A partir destas duas falas, podem-se extrair dois comentários: um, sobre a narrativa, mesmo sendo proposta como individual, terminou se tornando uma atividade coletiva, ao menos para os dois sujeitos que comentaram sua produção. Ou seja, para estes jovens, o processo criativo envolvendo a narratividade

audiovisual acontece de forma mais confortável a partir da participação do outro, de forma mais colaborativa. Afinal, como se trata de uma situação em que os jovens "saem de uma zona de conforto e estabilidade", encontrar um parceiro igual para dividir a responsabilidade torna-se basilar para que o processo criativo se estabeleça de forma mais confortável. Outro comentário que se pode fazer a respeito destas respostas refere-se à proximidade e propriedade com estes jovens comentam sobre as narrativas criadas no exercício, justamente por que são temáticas que lhes são próximas, como a escola, os professores e a quadra esportiva para o Sujeito 04 e os usos adequados da vestimenta feminina para o Sujeito 11.

Já no grupo de Rock, cada um dos membros optou por expor sua produção de forma individual, como se percebe nas falas dos sujeitos a seguir:

a. Sujeito 13 – "*Eu falei... uma entrevista sobre rock, uma história, um vídeo, uma piada, sei lá, um.. uma banda, falando dos integrantes".*
b. Sujeito 15 – *"Eu escrevi que vou perguntar pras pessoas o que é que elas gostam de rock, tem que fazer uma pesquisa".*
c. Sujeito 16 – *"E eu escrevi uma historinha".*
d. Sujeito 14 – *"O que os dois disseram aí... Foi o que eu escrevi"*

A partir destes comentários, percebe-se, principalmente, na fala do Sujeito 13, uma dispersão própria do processo de *brainstorm* a respeito do material que será produzido, uma ausência de um foco mais preciso sobre o que se almeja como autor do produto audiovisual que estava para ser criado. Ao afirmar que o vídeo pode ter elementos como "entrevista", "história", "vídeo", "piada", "banda", "pesquisa", "historinha", os sujeitos trazem para o centro do processo criativo elementos que, sem um eixo condutor, podem, naturalmente, construir uma narrativa difusa e ramificada, ao invés de centralizadora e una.

Criação de Narrativa Coletiva

O processo de transformação destes elementos em uma narrativa coletiva foi o foco da atividade seguinte, descrita a seguir: os jovens foram reunidos novamente

junto aos seus grupos e tiveram a incumbência de discutir as narrativas individuais, a fim de extrair, daquele momento, uma narrativa única a ser transformada em um produto audiovisual. A partir dos momentos de debate entre os jovens, foram classificadas as principais evidências do processo de criação narrativa dos mesmos:

a. *Presença de Oralidade* – Por se tratar de uma etapa de uma narrativa construída colaborativamente, seria natural observar uma presença constante da oralidade nessa etapa do processo. Portanto, os jovens estruturam a narrativa, criando a sequência de eventos que serão incluídos ou excluídos de cada uma das narrativas; criam falas inteiras do roteiro – do entrevistador e do apresentador; e, principalmente, debatem sobre suas ideias e sentimentos ao longo do processo de criação.

b. *Presença de Intertextualidade Multimídia* – Uma das descobertas do registro videográfico reside justamente na presença quase constante da intertextualidade durante o processo de criação destes sujeitos. A fase de criação narrativa, em sua essência, não demanda dos sujeitos a utilização de elementos que sejam externos às ideias que estejam em desenvolvimento. Por exemplo, todos os sujeitos sugerem a inclusão de músicas, trechos de outros vídeos, imagens de capas de discos, trechos de frases sobre rock e ditas por artistas de rock, inclusive a famosa frase “Para nossa alegria”, que, de acordo com um dos jovens, poderia ser ou emitida por um dos apresentadores ou ter a música cantada em ritmo de rock. Dessa forma, percebe-se a criação artística narrativa com jovens imersos por estímulos sensoriais constantes pela mídia utiliza-se bastante destes elementos a fim de comunicar sentimentos e ideias tendo um ponto de partida estabelecido e compartilhado. Ou seja, para estes jovens, parecia mais simples referenciar a elementos que lhes fossem próximos e através dos quais poderiam se comunicar com outros sujeitos com quem pudessem se identificar.

c. *Discussão de Gosto Estético* – Quando se trata de temas relacionados de forma direta aos gostos musicais, que se fazem sempre presentes até mesmo por conta de temática escolhida para o vídeo, os sujeitos geralmente propõem a inclusão de uma banda dentro da narrativa que está sendo criada, fazendo-se como ponto de debate ao longo do processo. O Sujeito 13, por exemplo, sugere que se inclua uma música da banda Oficina G3[12], enquanto o Sujeito 16 afirma que ela não deve entrar, porque a considera "fraca" e o Sujeito 14 sugere que se inclua a banda DragonForce[13]. Essa situação se repete quando os sujeitos começam a debater sobre as fotos de que guitarristas pretendem incluir no vídeo, recebendo nomes como Juninho Afram[14] e Herman Li. Os sujeitos passam, então, a debater qual deles possui "méritos" de ter uma foto incluída no vídeo, passando por critérios que envolvem, principalmente, o gosto, como "ser o melhor [guitarrista] do Brasil" (Sujeito 13) ou "quase ninguém conhece Juninho Afram" (Sujeito 16). A partir destas evidências, percebe-se que o ato narrativo destes jovens, da mesma forma que se influencia por conteúdos publicados em outras mídias, tem forte influência dos gostos estéticos de seus autores. Por mais que essa discussão pareça óbvia dentro do contexto – visto que a narrativa é uma obra estética e pressupõe a existência deste tipo de debate –, ela se mostra, entretanto, conectada somente em relação à temática (no caso, o gosto pelas bandas e pelos guitarristas) e não à forma com que são exibidos na narrativa. Percebe-se, então, como a criação narrativa de forma colaborativa termina envolvendo os jovens em discussões temáticas que resvalam em circunstâncias externas à própria concepção do vídeo.

[12] Oficina G3 é uma banda de rock cristão fundada no estado de São Paulo – Brasil, por Juninho Afram, Wagner García e Walter Lopes, no final da década de 80. Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/Oficina_G3

[13] DragonForce é uma banda inglesa de *power metal* que foi criada em 1999, depois do fim da banda de black metal Demoniac. Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/DragonForce

[14] Juninho Afram é um músico e cantor brasileiro, e é o guitarrista, vocal de apoio, e um dos criadores da banda cristã de metal progressivo Oficina G3. Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/Juninho_Afram

A partir do que foi descrito nesta etapa, os sujeitos da pesquisa desenvolveram sua narrativa de forma colaborativa com presença constante da oralidade, da inclusão de textos (imagens, sons e textos) criados e publicados na mídia de massa e, por fim, de debates em torno dos gostos estéticos. Dentre as evidências da criação narrativa dos sujeitos nesta etapa, os sujeitos tiveram mais falas e ações voltadas para a Estruturação do Roteiro (ou seja, a organização geral do enredo) e para a Criação de Cenas (detalhamento de cada uma das unidades do enredo), gastando pouco tempo e esforço na Criação de Falas e Perguntas, por exemplo. A partir destas evidências, percebe-se que esta narratividade ainda permanece de modo superficial, embrionário, com uma pré-visualização do vídeo final em um nível intermediário – a saber a descrição das cenas.

Compartilhamento de Roteiro em Turma

Em seguida a essa etapa, os jovens foram reunidos novamente e estimulados a compartilhar com o grande grupo as narrativas que desenvolveram em colaboração com os colegas de equipe, conforme está descrito a seguir:

a. Rock – Neste grupo, os Sujeitos 13 e 16 se alternam em expor a estrutura básica da narrativa que foi criada pelo grupo: uma primeira entrevista, o solo de um vídeo de uma banda (DragonForce), fotos de guitarristas famosos (Slash, Jimmy Hendrix); uma segunda entrevista; a música “Para nossa alegria” em ritmo de rock e uma história de ficção sobre o guitarrista Herman Li.

b. Gravidez na Adolescência – Nesta equipe, o Sujeito 04 adota o formato documentário ao informar que pretende realizar perguntas aos professores e funcionários (sobre como começaram a trabalhar no colégio, suas opiniões sobre os alunos, as aulas e a quadra do colégio).

c. Amor – O Sujeito 02 começa a ler as perguntas criadas pelo grupo para serem feitas aos próprios colegas de classe e de outras turmas: “Você namora ou já namorou? Quanto tempo? O que você aprendeu nesse tempo de namoro? Você já teve relações sexuais e como foi? O que você pensa sobre o amor? Você já sofreu por amor? Você é contra o namoro de lésbicas e gays e por quê?”.

d. Moda – Neste grupo, o Sujeito 11 identifica o formato de ficção ao dizer que seu vídeo não terá perguntas nem respostas, afirmando, em seguida, que pretende realizar seu vídeo a fim de se comunicar com sua comunidade (escolar e residencial) sobre as formas de se vestir, pois, como ela mesma afirma, as meninas que ela conhece não sabem se vestir, colocando roupas que as deixam como “caça-ratos”, ou seja, que se vestem para atrair somente os olhares dos homens.

Nesta etapa, fica ainda mais evidente a identificação dos sujeitos com os temas que foram tratados nas narrativas, assim como com o desenvolvimento que as mesmas começaram a delinear. Ao realizar inferências a respeito da própria estrutura narrativa, percebe-se que o Grupo de Rock apresenta, nesta fase, uma estrutura ainda difusa, com elementos que não aparentam ter uma coerência, ou seja, uma sequência lógica de eventos que siga um fluxo de introdução - desenvolvimento – conclusão. Enquanto isso, os outros grupos apresentaram um resumo que exibe o foco que os sujeitos almejam para a narrativa que criaram.

Roteirização de Narrativa

Depois de uma breve explanação sobre como transformar a narrativa que havia sido criada em um roteiro – que incluía a dramatização de um roteiro audiovisual ficcional por dois oficineiros e a exposição de um modelo de roteiro para documentários –, os jovens receberam uma tabela em que poderiam incluir as partes do texto em duas colunas: uma, restrita às imagens que seriam captadas; outra, aos sons que seriam gravados ou incluídos posteriormente.

Quanto ao processo de roteirização em si, os grupos foram divididos novamente para transpor as narrativas coletivas para a tabela que havia sido distribuída pelos oficineiros – vide Apêndice E. Nesta etapa, os jovens aprofundaram seu processo de criação narrativa audiovisual basicamente em três vertentes:

a. *Organização da Estrutura Narrativa* – Nesta vertente, incluem-se falas e ações em que os jovens escolhem a ordem em que incluir as partes dos textos criados anteriormente, organizando-as em cenas. No caso do Grupo de Rock, os Sujeitos 13 e 16 possuem maior participação nesta fase, com os Sujeitos 14 e 15 possuindo participações menores, mas todos eles sugerem a inclusão ou retirada de determinadas cenas em algum momento do processo. No exemplo a seguir, o Sujeito 16 sugere a inclusão de uma fala logo no começo do roteiro, entrando em debate com o Sujeito 13:

> Sujeito 16 – *Ó, sim, bota logo "Para nossa alegria", vai. Esse "Para nossa alegria" vai ficar logo no começo. Vai ficar...*
> Sujeito 13 – *Por que tu não falasse? Não, borá no fim mesmo! "o rock é bom para nossa alegria!".*
> Sujeito 16 – *É, tu que sabe.*

E o processo de roteirização seguiu com essas trocas de ideias mesmo com as narrativas estando praticamente prontas na etapa anterior, equilibrando-se entre manter ou retirar determinadas cenas que pareciam não funcionar quando colocadas no papel, permanecendo com a estrutura descrita pelo Sujeito 13 ao final desta etapa e que também pode lida no roteiro que se encontra no Apêndice E:

> Sujeito 13 – *"Ficou assim: primeira cena: aí ele fala: "Estamos aqui hoje para falar sobre rock", aí ele sai, aí eu chego e falo: "Raiga!". Aí a segunda cena, a segunda cena é entrevista, que é ele, que vai entrevistar Gabriel. Aí a terceira cena é vídeo... aí a gente vai passar um vídeo de DragonForce, que é essa música aqui... o solo. Aí a*

quarta cena é eu falando: "Vamos mostrar as fotos de guitarristas famosos", aí passa as fotos dos guitarristas. Aí a quinta cena é a história digitada..."

b. <u>*Oralização de Discurso*</u> – A fase de roteirização também permitiu aos jovens desenvolver a capacidade de comunicação por meio dos discursos que seriam falados no vídeo, no caso, as falas do apresentador e repórter que faria a entrevista. Esse processo de escolha envolvia a constante reescrita das falas, como nos exemplos seguintes:

Sujeito 14 – (sugerindo a fala de abertura do vídeo) *Faz assim ó: "Estamos aqui para fazer um vídeo". Aí, bota assim: "Para nossa alegria"*
Sujeito 16 – *Assim não. Assim, vai ficar meio avacalhado.*
Sujeito 13 – *Primeira cena: Rodrigo fala..*
Sujeito 16 – (criando a fala de abertura do vídeo) *"Olá, pessoal, estamos aqui hoje para fazer um vídeo". Não... "Olá, pessoal, estamos aqui hoje para falar sobre rock. Raiga!"*

Percebe-se, nesta fase, como os sujeitos, de maneira geral, não se limitam às primeiras ideias que lhes aparecem para criar o roteiro, mas optam pelas frases e falas que melhor se adéquam ao que almejam expressar, procurando exercitar a coerência narrativa a fim de permitir a melhor sonoridade e comunicação possível com seu público.

c. <u>*Presença de Intertextualidade*</u> – Para facilitar ainda mais essa comunicação, os jovens continuam empregando, como foi visto nos exemplos anteriores, referências a textos externos à narrativa que criaram em grupo. Nessa fase, percebem-se referências mencionadas anteriormente como o "Para nossa alegria" e "o melhor do melhor do mundo"[15]. A constância destes exemplos

[15] "O melhor de melhor do mundo" é um quadro do programa humorístico Pânico na TV, veiculado na Rede TV, protagonizado pelo humorista Eduardo Stelerbich, que sempre afirma ser "o melhor do melhor do mundo" em habilidades inúteis. Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A2nico_na_TV

evidencia tanto a presença constante dos fenômenos midiáticos como repertório destes sujeitos assim como sua capacidade de se apropriar destes elementos para adotá-los no seu discurso.

d. *Emprego de Recursos Sonoros* – Ainda na fase de roteirização, os sujeitos da pesquisa exibem bastante desenvoltura no momento de selecionar os recursos sonoros para a concepção do roteiro, aspecto facilitado pelo próprio tema do vídeo. Ao demonstrar intimidade com o universo musical retratado, todos os sujeitos do grupo envolvem-se na discussão sobre os momentos em que podem ser ouvidos determinadas músicas ou efeitos sonoros, como no exemplo a seguir:

> Sujeito 13 – (escrevendo o roteiro) *Estamos aqui para...*
> Sujeito 16 – (ditando a frase para Sujeito 13 escrever) *Para falar sobre rock. Raiga! Aí a musiquinha "tanananan".*
> Sujeito 14 - *Vai botar qual música primeiro?*
> Sujeito 15 - *Pitty.*
> Sujeito 16 - *Pitty? Tu é doido. Pitty é coisa de fresco.*
> Sujeito 14 - *Uma música de System of a Down seria boa. O que é melhor é DragonForce, no final...*
> Sujeito 16 – (mexendo no celular para executar a música) *A música de DragonForce que vai ficar no final é essa aqui...*

Nesta temática, percebe-se como estes jovens demonstram influência constante das variadas mídias – mais especificamente, a sonora – no processo de criação narrativa, construindo e recriando significações a partir de suas referências sonoras e musicais. Depois de finalizada esta etapa do processo de roteirização, o resultado a que os jovens do grupo de rock chegaram aparece no Quadro 10, disposto a seguir:

Quadro 10 - Roteiro criado pelo grupo de Rock

Imagem	Áudio
Título – Rock	
2 Cena Entrevista, Lilo vai entrevistar Gabriel Você gosta de rock? Por qual motivo? Qual é as banda você gosta?	1 Cena Rodrigo – Estamos aqui hoje para falar sobre rock. Sair Erick – Raigaaaa
4 Cena Fotos de Guitarristas famosos	3 Cena Video de Dragonforce
5 Cena Historia	5 Cena Erick – Vamos mostrar fotos de alguns guitarristas famosos.
Créditos Finais *Roteiro* – Erick, Rodrigo, Pedro, Luciano *Direção* – Erick, Rodrigo, Pedro, Luciano *Elenco* – Erick, Rodrigo, Pedro, Luciano Recife, 2012 Oficina de Vídeo – *Proi-Digit@l*	3 Incotisonal

Fonte – Elaborado pelo grupo de Rock (Turma A)

Analisando o resultado desta etapa, percebe-se que os sujeitos não se adequaram bem ao formato de duas colunas, mas essa inadequação não se tornou um impedimento para a transposição da narrativa escrita coletiva para o roteiro de imagens e sons. Quanto às evidências do ato narrativo manifestadas de forma mais concreta nas ações dos sujeitos, observa-se um crescimento da etapa de Criação de

Falas – mostrando um nível de aprimoramento na criação narrativa orientado para os detalhes – e uma presença maior da Seleção de Músicas, conforme foi descrito anteriormente.

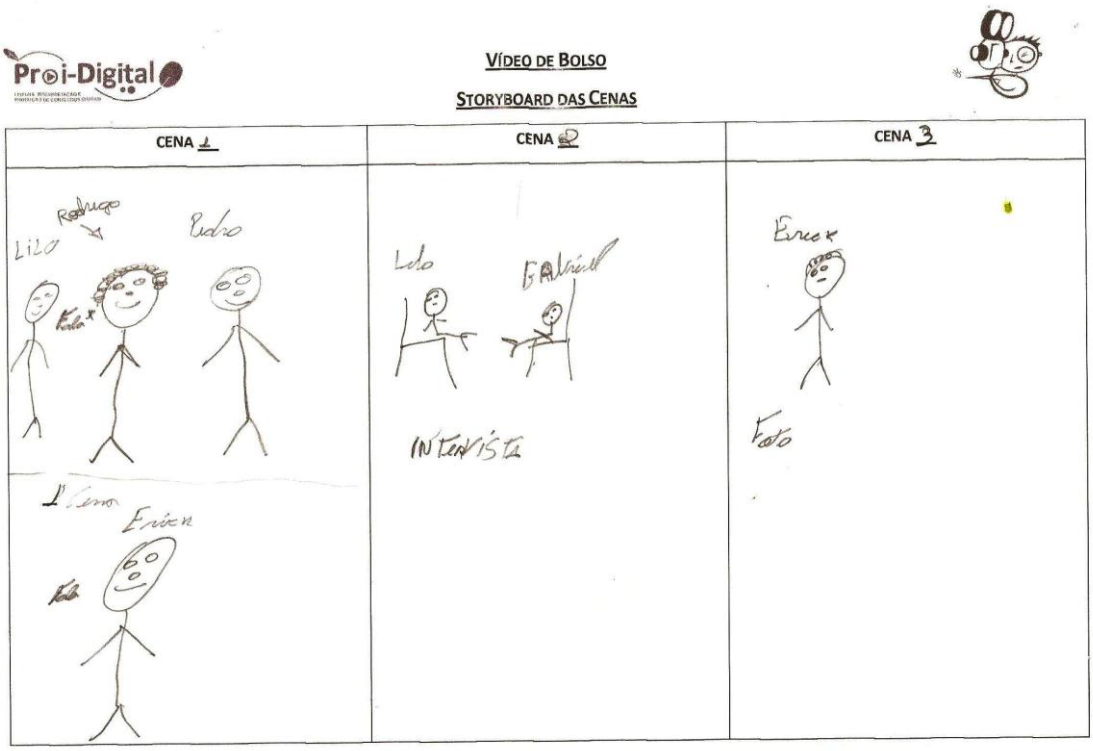
Exposição Inicial – Gravação de Imagens e Sons

Após a fase de roteirização, os oficineiros explanaram aos jovens que, antes de gravar as imagens e sons que haviam sido descritos no roteiro, seria necessário "pré-visualizar" as imagens, a fim de otimizar o processo de filmagem. Para isso, foi apresentado aos mesmos o conceito de *storyboard*[16], que serviria para que eles exercitassem as possibilidades de representar as palavras que haviam incluído no roteiro imageticamente, considerando que teriam em mãos um dispositivo que faria este registro – neste caso, um celular com câmera. Depois de citar e descrever os principais tipos de enquadramentos existentes nas artes visuais – a saber, plano geral, plano de conjunto, plano médio, *close up* etc. -, os oficineiros estabeleceram analogias entre o *storyboard* e as histórias em quadrinhos para facilitar a compreensão dos jovens a respeito do que precisavam fazer para representar imageticamente seu roteiro: desenhar as cenas como as visualizavam.

Como exemplo deste exercício de 'pré-visualização', foi solicitado a dois jovens que construíssem, de improviso, uma cena de diálogo, enquanto os outros participantes exercitariam as diferentes formas de visualizá-la, mudando de posição no espaço para capturar enquadramentos e pontos de vista distintos sobre a mesma cena. A partir desta compreensão, foi possível aos jovens conceber os *storyboards* de seus próprios roteiros, como na Figura 2, que mostra o *storyboard* criado pelo grupo de Rock.

[16] *Storyboards* são uma série de ilustrações ou imagens organizadas em sequência para pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado. – Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/Storyboard

Figura 2 - *Storyboard* criado pelo grupo de Rock



Fonte – Elaborado pelo grupo de Rock (Turma A)

Criação de *Storyboards* para Gravação

Nesta etapa, percebe-se que os jovens exercitam a narratividade visual de forma distinta: enquanto o Sujeito 13 emprega o quadro disponibilizado pelos oficineiros para desenhar os *storyboards*, os Sujeitos 14, 15 e 16 começam a pesquisar na internet imagens a serem usadas no próprio vídeo, como de guitarristas como Herman Li, Juninho Afram e Slash, mencionados anteriormente pelos jovens. A partir disso, pode-se inferir que os sujeitos apresentam certo desleixo ou "preguiça" com o exercício de pré-visualizar as imagens do vídeo, optando pela "praticidade" de colher fotos criadas por outros na internet, como no exemplo a seguir:

> Sujeito 16 - *E aí, e aí, vai escolher o que, vai escolher o que... que foto do cara?*

> Sujeito 15 – *(observando a tela do computador) Desce aí, desce aí, desce aí, desce. Sobe, sobe, sobe, sobe, para!*
> Sujeito 13 - *Qualquer uma dele aí.*
> Sujeito 16 - *Essa aqui?*
> Sujeito 13 - *Não, não, não, essa não.*
> Sujeito 16 - *Deixa só ele, pô.*
> Sujeito 15 - *Aqui, ó.*
> Sujeito 16 - *Eu queria uma dele botando pra f... na guitarra.*
> Sujeito 13 - *Qualquer uma aí... essa aqui ó! Desce, desce, desce, desce...*

Quando se observa esse processo de criação "analógico" – visto que os *storyboards* estavam sendo criados em papéis físicos e não no computador - permeado pelas tecnologias digitais, percebe-se que, para estes jovens, parece bastante complicado considerar atividades e tarefas que não as envolvam de alguma forma, seja como instrumento primordial ou complementar. Quanto às evidências de narratividade presentes nesta fase, os sujeitos começaram a se utilizar dos recursos visuais da criação narrativa, pois, em suas falas e ações, aparecia com bastante frequência o interesse na seleção dos enquadramentos para a gravação do vídeo.

Gravação

Esta etapa aconteceu no encontro seguinte, quando havia uma quantidade reduzida de participantes em relação ao primeiro encontro. O Grupo de Rock, que serve de amostra para esta pesquisa, contou somente com o Sujeito 13, que auxiliou na gravação de outro grupo - a saber, Grupo dos Especialistas do Nilo (com o tema Moda, atuando como diretor e operador de câmera do vídeo) – e também gravou o roteiro do seu próprio grupo. Cada uma destas etapas de gravação serão descritas a seguir, visando mostrar a versatilidade e a alternância dos papéis que este sujeito exerceu ao longo do processo de criação narrativa audiovisual.

Na Gravação do grupo Especialistas do Nilo, o Sujeito 13 atua como diretor e operador de câmera, demonstrando certa desenvoltura no momento em que escolhe os planos e suas movimentações, demonstrando intimidade com o dispositivo de filmagem (o celular), como se percebe na Figura 3.

Figura 3 - Imagens da Gravação dos Especialistas do Nilo

Fonte – Próprio Autor

Entretanto, estas escolhas não parecem guiadas pela consciência a respeito da expressividade que estes enquadramentos exercem, devido à brevidade com que estes aspectos foram trazidos durante a explanação sobre os enquadramentos de câmera. Portanto, pode-se afirmar que os jovens possuem intimidade com os aspectos técnicos de se utilizar a câmera, porém a compreensão do uso dos pontos de vista e movimentações de câmera ainda se encontra de forma embrionária e intuitiva, mas que, ainda assim, possuem certa relação com o desenvolvimento narrativo do vídeo.

Depois de exercitar a direção na gravação do vídeo de outro grupo, o Sujeito 13 seguiu para gravar seu próprio roteiro, contando a ajuda do Sujeito 04 (como apresentador) e com um professor que estava presente na escola naquele momento (como entrevistado). A gravação com o professor aconteceu de forma breve, com o Sujeito realizando as perguntas escritas previamente pelos jovens no roteiro:

1 Você gosta de rock?
2 Por qual motivo?
3 Quais as bandas que você gosta?

Conforme ilustrado na Figura 4, depois de encerrada a gravação com o entrevistado, o Sujeito 13 seguiu para gravar com o apresentador, dando indicações claras de como gostaria que o Sujeito 04 dissesse suas falas:

1 “Estamos aqui para falar sobre rock”
2 “Vamos mostrar algumas fotos de alguns guitarristas famosos”

Figura 4 - Imagens de Gravação de Grupo de Rock

Fonte – Próprio Autor

As cenas precisaram ser regravadas algumas vezes para alcançar o nível de exigência que o Sujeito 13 gostaria, porque, às vezes, o Sujeito 04 falava num volume baixo ou muito rapidamente ou sua fala terminava sendo gravada pela

metade. Com atitudes como estas, percebe-se o quanto a confiança e a segurança do Sujeito 13 como diretor e autor começam a crescer gradativamente, visto que ele consegue emitir suas opiniões sobre o desempenho da colega e exigir mais dela sem vergonha ou omissão, mas com a certeza de um indivíduo que sabe aquilo que deseja como produto final. Quanto às evidências de narratividade manifestadas com maior densidade nesta etapa, a Seleção de Enquadramentos ficou mais ausente, dando mais lugar às Indicações de Cena para os entrevistados (sugestões de postura, de fala, de expressão corporal etc.). Com isso, percebe-se que, quando os jovens estão no momento de capturar as imagens e sons com o celular, a criação com o dispositivo se torna mais “espontânea” e menos “planejada”, pois passa-se menos tempo selecionando ou escolhendo enquadramentos do que falando aos atores ou entrevistados o que eles precisam fazer na cena.

Transferência de Arquivos

Nesta fase, aconteceram as maiores dificuldades do processo da oficina, pois lidavam diretamente com questões técnicas que não foram possíveis de serem contornadas. Para transferir os arquivos do celular para o computador, foi utilizado um cabo USB, que, conectado ao segundo, facilmente transferiria os materiais gravados na fase anterior. Contudo, o formato de arquivo gravado no celular (.3gp) não era compatível com o sistema operacional que estava sendo utilizado nos computadores (Ubuntu) e os vídeos ficavam sem áudio e sendo executados com velocidade distinta da original. Contudo, mesmo com estes problemas, o que era mais perceptível nos jovens – principalmente no Sujeito 13 – era a rapidez em encontrar soluções para o problema, dispondo-se prontamente para regravar as cenas do seu vídeo e dos outros grupos, que também haviam sido gravados no seu celular. Essa sugestão foi acatada por todo o grupo, que decidiu marcar outro dia para que fosse feita a regravação dos roteiros com outros equipamentos, a fim de que esse problema não se repetisse, além da possibilidade de poder contar com a ajuda dos colegas que não haviam comparecido neste encontro.

Regravação de Roteiros

Esta fase aconteceu no terceiro encontro com a Turma A, por conta dos problemas técnicos que haviam impedido a edição dos materiais gravados na etapa anterior. Neste encontro, o Sujeito 13 estava acompanhado por outros dois integrantes do seu grupo – os Sujeitos 15 e 16 – e demonstrava segurança maior ao exercer o cargo de diretor do vídeo: planejando cenas, selecionando enquadramentos e sugerindo os artistas cujas fotos seriam usadas no vídeo. Começando pela regravação da fala de abertura, transita entre a operação de câmera e a participação no vídeo com destreza e desenvoltura. No momento de realizar novamente a entrevista com o monitor da sala de informática, ele expõe as perguntas ao entrevistado, oferece-lhe indicações para deixá-lo mais seguro ao responder e, no momento da entrevista, permanece seguro, preciso e atento às perguntas. Depois da gravação desta cena, segue com o Sujeito 15 para procurar a locação adequada para regravar outra fala do apresentador. O Sujeito 13 dá as indicações para o Sujeito 15 pronunciar corretamente sua fala, além de ensaiarem um pouco.

Na gravação da cena seguinte, que foi a entrevista com o monitor da sala de informática, o Sujeito 13 prepara o plano a gravação ao selecionar a foto de uma banda para ficar complementando o cenário, escolhe os ângulos de filmagem, indica ao Sujeito 16 como ele deve se posicionar diante da câmera e como pronunciar sua fala de introdução. O Sujeito 13 realiza a entrevista e, por fim, encerra as gravações com outra fala do apresentador – representado pelo Sujeito 15 –, exercendo, desta vez, a função de operador de câmera, etapa sintetizada na Figura 5.

Figura 5 - Imagens da Regravação do Grupo de Rock

Fonte – Próprio Autor

Posteriormente a esta etapa, seguem para a seguinte: edição. Esta etapa de regravação permite ver como o primeiro contato com a câmera e com o ato narrativo por meio da filmagem possibilitou ao Sujeito 13 adquirir mais segurança com o produto que desejava obter na criação audiovisual. Isso pode ter acontecido por duas razões: ou pelo fato de ter realizado o trabalho totalmente sozinho no segundo encontro ou por estar trabalhando junto com seus colegas de grupo, ele desenvolveu melhor algumas habilidades, como liderança e narratividade visual. Da mesma forma que a gravação anterior, as Indicações de Cena manifestaram-se mais do que a Seleção de Enquadramentos como evidências concretas da narratividade presentes nesta etapa.

Transferência de Arquivos

Nesta fase, os sujeitos do grupo de rock transferiram os arquivos gravados no celular para o computador, não aparecendo complicações técnicas como as que impediram a edição dos materiais. O Sujeito 13 foi, dentre os jovens do grupo, aquele que se dedicou mais a essa etapa em diante, assumindo a posição de editor

do vídeo, enquanto os sujeitos 15 e 16 permaneciam em atividades paralelas que lhes distraiam.

Esta atividade, que demandava um trabalho técnico mais apurado, demandou uma mediação mais intensa do oficineiro que acompanhou o grupo, que ditava para o Sujeito 13 as etapas que precisava seguir para importar os arquivos e incluí-los no software de edição. Contudo, não se percebia o sujeito com dificuldades de compreensão a respeito do funcionamento do software, somente com dúvidas que advinham pelo fato de ser uma atividade nova para este. Essa percepção permite inferir que os jovens não sentem dificuldades na relação com as tecnologias, pois estas se fazem tão presentes no seu cotidiano que a aprendizagem técnica acontece de maneira mais fácil.

Decupagem

Esta etapa, na realidade, encontra-se bastante relacionada com as fases anterior e posterior a ela, visto que os jovens, por sua inexperiência durante o processo de criação, não as dividem de maneira tão definida ou clara. Dessa forma, os sujeitos selecionam os materiais gravados e as imagens de guitarristas que serão usados no vídeo final enquanto transferem os arquivos ou enquanto ainda estão aprendendo a usar o software de edição. Percebe-se, entretanto, que, mesmo com esta etapa parecendo acontecer de maneira difusa e dispersa, os sujeitos escolhem as cenas com segurança, conhecendo a qualidade que desejam obter no produto final. Ao selecionar as imagens dos guitarristas, acontecem ainda discussões a respeito de gosto musical dos sujeitos, assim como de suas crenças, como no comentário feito pelo Sujeito 13 ao Sujeito 15:

> Sujeito 13 – (referindo-se a uma imagem de um guitarrista fazendo algo ilícito) *Pegar mais uma desse. Cheio de cão! Gosto desses cara assim não*
> Sujeito 15 - *Cheio de quê?*
> Sujeito 13 - *De cão... vou nem botar, na moral*
> Sujeito 15 - *Como assim?*
> Sujeito 13 - *Cheio de... sei lá, na moral... cheio de bagulho*

Sujeito 15 - *Cheio de cão...*

Sujeito 13 - *Por isso que eu gosto de Oficina G3, ela não faz nada*

Como se percebe, o Sujeito 13 desejaria escolher fotos de guitarristas que se relacionassem não somente aos seus gostos musicais, mas também às suas crenças religiosas, concebendo um produto audiovisual que também fosse compatível com seus sentimentos em relação à religião. Quanto às evidências de narratividade presentes nesta etapa, destacaram-se a Seleção de Imagens, com escassa manifestação da Seleção de Músicas, demonstrando como o material imagético gravado pelos sujeitos tornou-se mais relevante durante esta fase do que a escolha de materiais criados por outros, como as músicas que seriam incluídas no vídeo.

Seleção de Música e Efeitos Sonoros em Grupo

Esta etapa também encontra-se bastante entrelaçada à decupagem e à transferência de arquivos, visto que os jovens selecionaram as músicas que seriam executadas ao longo do vídeo durante estas duas fases. Como se tratava de um vídeo que os sujeitos haviam realizado para compartilhar seus gostos musicais com outras pessoas, eles selecionaram basicamente músicas e não efeitos sonoros. No total, foram duas (02) músicas: uma, que acompanha o título de abertura; outra, que perpassa as fotos de guitarristas e a narrativa ficcional criada sobre o guitarrista Herman Li. E na escolha destas duas músicas, percebia-se o envolvimento dos sujeitos em aproveitar ou descartar o gosto do outro, já que o apreço que eles tinham pelas canções que haviam escolhido era grande, representando parte de sua subjetividade. Contudo, comparada ao processo de seleção de imagens, este apresentou pouca evidência no ato criativo dos sujeitos, devido à relevância que o material criado pelos próprios ganhou durante o processo.

Edição e Orientação por Grupos

Esta etapa, no processo de criação dos sujeitos da pesquisa, abarcou as duas etapas anteriores, visto que, no momento em que utilizavam o software, continuavam selecionando as imagens e músicas que seriam empregados no vídeo. Contudo, este processo de edição envolveu também cortes nos trechos de imagem e som que não seriam utilizados, assim como a inclusão de efeitos de transição e letreiros com o título, a narrativa criada pelo Sujeito 16 e os créditos da equipe do vídeo. Esta etapa representou, de certa forma, uma cisão no grupo de Rock, visto que, dentre os sujeitos que compunham o grupo, somente o Sujeito 13 participou ativamente da etapa, enquanto que os Sujeitos 15 e 16 estavam mais interessados em utilizar os computadores do laboratório para acessar conteúdos pessoais.

O Sujeito 13, com a ajuda do oficineiro, foi responsável pelo resultado final do vídeo, trazendo seu gosto e olhar sobre o produto no momento de fazer as escolhas necessárias. Por ser uma etapa mais técnica e detalhista, provavelmente os sujeitos não tenham se envolvido de forma tão direta quanto às atividades que aliavam criatividade e este trabalho mais técnico. Justamente por ser essa etapa detalhista, o Sujeito 13 não pôde concluir o vídeo de maneira satisfatória, precisando sair antes de poder exportar o vídeo e compartilhá-lo no blog, ficando o vídeo montado no software como projeto, como pode ser visto na Figura 6.

Figura 6 - Imagens da Etapa de Edição do Vídeo do Grupo de Rock

Fonte – Próprio Autor

Quanto ao compartilhamento dos vídeos finais, ele foi realizado em seguida à edição final do material, com a postagem dos vídeos no Youtube. Foi solicitado também que os jovens divulgassem o link do vídeo no blog criado pelo grupo - http://www.aondarock.blogspot.com.br - e também no perfil pessoal dos jovens no Facebook. Esta ação caracteriza um processo fundamental para a dimensão comunicativa da inclusão digital, segundo Brandão (2010), pois a comunicação multimidiática prevê não somente o uso das tecnologias digitais presentes na criação do vídeo em si – celular / câmera digital e computador / notebook –, mas inclui, principalmente, a possibilidade deste produto ser exposto na rede. Esta ação faz parte do que Padilha e Abranches (2012) defendem como um das principais pilares do processo de inclusão digital por meio da produção de conteúdos digitais, assim como atende ao que foi compreendido como uma necessidade dos jovens de “serem vistos”. Estas ações concretizam os pressupostos de Nery e Veloso (2007) a respeito da presença e influência do ciberespaço nas novas formas de sociabilidade e comunicação, quando afirmam que os “meios de transmissão, armazenamento e

emissão comunicacionais digitais, entre outras valências, exponenciam a partilha de narrativas” (p. 2359)

Sintetizando o que foi percebido durante o processo de criação narrativa destes sujeitos, conclui-se que estes sujeitos apresentam sua narratividade bastante entremeada pelo repertório de signos conhecidos por serem amplamente divulgados na mídia convencional e pela própria internet. A criação artística narrativa com jovens imersos por estímulos sensoriais constantes pela mídia utiliza-se bastante destes elementos a fim de comunicar sentimentos e ideias tendo um ponto de partida estabelecido e compartilhado. Ou seja, para estes jovens, parecia mais simples referenciar a elementos que lhes fossem próximos e através dos quais poderiam se comunicar com outros sujeitos com quem pudessem se identificar.

Da mesma forma, houve uma presença constante da oralidade durante esse processo, com os jovens contando uns para os outros as narrativas que estavam desenvolvendo, tornando-a uma atividade coletiva mesmo quando proposta como individual. Outro aspecto bastante presente durante o processo de criação foi a “pré-visualização” de recursos sonoros e visuais desde a concepção do roteiro, atravessando a fase de criação de *storyboards* e finalizando na captação de imagens e sons, demonstrando a intimidade com que estes sujeitos tratavam do universo musical do vídeo. Esta desenvoltura perpassava não somente o conteúdo, mas também o próprio processo de criação, visto que entre uma gravação e outra, um dos sujeitos procurava novos ângulos de filmagem, realizando até movimentações de câmera, o que demonstra certa segurança no desenvolvimento narrativo.

Relacionando estes aspectos à dimensão comunicativa da inclusão digital de Brandão (2010), percebe-se que os sujeitos se apropriaram dos recursos narrativos, visuais e sonoros dentro do processo educativo de criação narrativa audiovisual, usando-os em favor da produção de suas próprias narrativas e recontextualizando, inclusive, signos de obras produzidas em diversas mídias – música, texto, vídeo, imagem etc. Contudo, dentre os aspectos da dimensão comunicativa da Inclusão Digital que se relacionava a inclusão audiovisual, provavelmente aquele que tenha permanecido um pouco distante do processo tenha sido a Interpretação de Obras em Linguagem Multimídia.

Portanto, esses sujeitos possuem bastante contato com produtos midiáticos e podem ser capazes de produzir muito. Entretanto, eles também precisam ter condições para interpretar os produtos da mídia a fim de que suas narrativas não funcionem somente como reprodutoras de signos criados e difundidos por outros (KENSKI, 2007), criando, assim, narrativas mais autênticas no que se refere às suas identidades e subjetividades, como defende Martin (2003), ao afirmar que, por meio da autoria intrínseca ao registro da câmera por meio da linguagem cinematográfica, a "realidade" resulta de uma percepção subjetiva, que parte do diretor e perpassa todos os envolvidos na produção.

Esse processo, ao se tornar um produto concreto, permite aos sujeitos compartilhá-lo, por meio das tecnologias digitais, com outras pessoas, que, por sua vez, farão suas próprias interpretações sobre o material, recontextualizando os signos concebidos pelos autores e resultando num processo em "que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e de nossa realidade mais íntimos" (CAMPBELL, 1990, p. 5).

Turma B

Nesta turma, o nível de evasão foi menor do que na Turma A, pois foram cinco (05) sujeitos que participaram do início da oficina no primeiro encontro, permanecendo quatro (04) para o segundo. Este grupo de jovens comportou-se de forma muito distinta da Turma A: enquanto que esta apresentava-se bastante comunicativa e possuía muito envolvimento com os temas que estavam sendo discutidos e narrados tanto verbalmente quanto por meio dos vídeos que estavam sendo produzidos, a comunicação na Turma B acontecia de modo mais truncado. No primeiro dia do encontro, os sujeitos mais participativos foram o Sujeito 21, que participou somente do primeiro dia de oficina, e o Sujeito 22, que participou somente do segundo.

Discussão sobre Inclusão Digital

Esta turma, semanas antes da realização da coleta de dados, havia participado de outra oficina realizada pelo programa – utilizando o Twitter para criação de narrativas digitais –, em que havia acontecido uma breve discussão sobre a compreensão do conceito de Inclusão Digital. Além disso, a expressão também havia sido mencionada na Oficina de Blog, que inicia os trabalhos desenvolvidos no programa e funciona como um espaço de produção do espaço que abriga os conteúdos produzidos nas oficinas posteriores.

Entretanto, esta turma não demonstrou ter um conhecimento mais elaborado sobre os conceitos de Inclusão Digital, com o Sujeito 21 mencionando que havia esquecido o que esta significava. Em seguida, foi aplicado um exemplo "analógico" para que os jovens compreendessem como este conceito, na realidade, possui nas tecnologias uma extensão de fatos concretos no "mundo real". Quando questionados sobre o que significa o termo "digital", o Sujeito 21 afirma que se trata do "mundo das tecnologias", caracterizado como um universo à parte do seu cotidiano humano. Depois de breves e superficiais exemplificações sobre o conceito de inclusão e o conceito de digital optou-se por conceber uma relação com a produção audiovisual, um dos oficineiros menciona o grupo *As Empreguetes*[17] como um exemplo de inclusão digital. Para o oficineiro em questão, as empregadas passaram a se sentir incluídas a partir do momento em que postaram um videoclipe no Youtube, tornando-se, dessa forma, fenômeno das redes. A partir desta exemplificação, o processo de inclusão parece ter ficado mais fácil e palpável para os sujeitos.

Exibição de Vídeo

Antes de dar início à criação narrativa individual, os oficineiros explicaram brevemente aos jovens os exemplos de atos narrativos que eles vivenciavam ou consumiam no cotidiano – piadas, novelas, telejornais etc. –; além da própria experiência na oficina de Twitter, realizada semanas antes com alguns dos sujeitos

[17] Empreguetes é o grupo fictício formado por Penha (Taís Araújo), Rosário (Leandra Leal) e Cida (Isabelle Drummond), personagens da telenovela *Cheias de Charme*, veiculada pela Rede Globo de Televisão em 2012. Fonte - http://pt.wikipedia.org/wiki/Cheias_de_Charme#Empreguetes

presentes (no caso, os Sujeitos 17, 18 e 21). A ideia era que os jovens compreendessem que, na oficina de vídeos digitais, aprenderiam outra forma de exercitar a narratividade que já lhes era tão comum: mesclando imagens e sons.

O vídeo exibido em seguida foi o videoclipe *Hibi no Neiro* (da banda japonesa SOUR) e provocou bastante os sujeitos, que afirmaram gostar do vídeo – que é basicamente gravado com webcams e conta com a participação dos fãs da banda -, mas não gostaram da música – que é bastante diferente do que eles costumam ouvir.

Criação de Narrativa Individual

Em seguia, os oficineiros propuseram à turma que sintetizassem, individualmente, as ideias que gostariam de trabalhar em um vídeo. Contudo, os jovens apresentaram bastante dificuldade nesta tarefa, apresentando basicamente três tipos de comportamento:

a. Apresentavam dúvidas e certa desorientação em relação à atividade a ser realizada;
b. Quando começavam a ter ideias para as narrativas, sua autocrítica não os deixava prosseguir com as mesmas;
c. Interessavam-se mais em copiar conteúdo propostos por outro sujeito.

Detalhando mais o primeiro comportamento, percebia-se que os sujeitos sentiam-se confusos diante do conteúdo que estava sendo pedido e como fazê-lo, emitindo comentários do seguinte tipo:

- Sujeito 17 – *Se a gente quiser falar sobre o amor, aí vai ter que escrever o que é falar sobre amor? / E se não der pra sair uma história em dez minutos? / Não to pensando em nada. / Eu tenho nem ideia.*
- Sujeito 18 – *Eu tenho nem ideia. / Eu não to entendendo nada. / Tô sem ideia.*
- Sujeito 19 – *Falar do meu dia a dia?*

- Sujeito 21 – *Contar que história?*

Por apresentarem todas essas dúvidas e confusão ao longo do processo, os sujeitos naturalmente criticavam toda e qualquer ideia que tinham, tornando o processo de criação mais complexo e difícil do que já se apresentava, como se percebe em alguns dos comentários emitidos pelos sujeitos:

- Sujeito 17 – *O que eu ia escrever eu até esqueci.*
- Sujeito 18 – *Tá ruim / Tô com uma ideia (...) Sei não, sei não, parei. / Não tem nada importante*
- Sujeito 21 – *Não sei não, professor. / Nada a ver o que eu botei... Eu quero falar da escola.*

Por consequência, já que criticavam as ideias que vinham de si mesmos, os jovens terminavam optando ou por copiar as ideias dos projetos desenvolvidos na Turma A (que haviam sido citados pelos oficineiros) ou adotavam, sem qualquer critério, as sugestões trazidas pelos instrutores, como uma forma de atender rapidamente à proposta sem precisar atravessar o processo complicado e difícil de ter de se expor através das suas criações. Este comportamento pode ser claramente percebido nos seguintes comentários emitidos pelos sujeitos:

Sujeito 18 – *Pode imitar?*
Sujeito 21 – *Eu botar assim: vou perguntar às pessoas como é ser advogado* (usando uma sugestão proposta pelo oficineiro) / *A gente pode falar sobre gravidez na adolescência?* (tema que foi trabalhado na Turma A)

A partir destes comportamentos, pode-se inferir que estes sujeitos terminaram por se intimidar com as possibilidades expressivas que a criação narrativa proporciona, visto que, ao travar o processo de criação, pretendiam evitar a exposição pública que este processo naturalmente demanda. Com uma autocrítica que bania as próprias ideias e as ressignificações particulares que estes sujeitos poderiam desenvolver sobre a realidade, eles terminaram optando por criar com as

ideias alheias, isentando-se da responsabilidade que o criar estava lhes trazendo. Enquanto os sujeitos 17, 18 e 21 expressavam todas essas dúvidas e autocríticas, o Sujeito 20 não falou nada durante esta etapa, mesmo apresentando as mesmas dificuldades. O único indivíduo que se comportou de modo distinto foi o Sujeito 19, que, enquanto acontecia a maior parte dos debates que envolviam os outros, permaneceu escrevendo sua narrativa. Além disso, os jovens apresentavam bastante dificuldade com a escrita em si, apresentando erros de gramática e de concordância com frequência, o que também contribuía para a autocrítica dos mesmos em relação à sua criação. O processo educativo da oficina também termina atuando neste sentido, pois termina tornando o ato de escrever uma atividade essencial para quem participa. Entretanto, estes sujeitos terminaram não manifestando a mesma desenvoltura dos jovens da Turma A neste processo.

Depois de finalizadas, as narrativas individuais escritas foram lidas para a Turma por um dos oficineiros, chegando aos seguintes resultados:

Sujeito 17

"Queria falar sobre gravidez na adolescência, porque hoje em dia tem varias (sic) meninas engravidando com 13 anos. Porque nesse vídeo (sic) poderíamos enforma (sic), ensina (sic) como se usa o preservativos (sic)"

Sujeito 18

"Eu queria falar no vídeo sobre as drogas que tipo (sic) não vale a pena a pessoa se envolver e quero com esse vídeo inssentivar (sic) as pessoas a ficar o maximo (sic) que poder (sic) longe das drogas. E ajudar as pessoas que envovero (sic) com drogas a sair dessa vida"

Sujeito 19

"Hoje de manhã eu mim (sic) acordei de 6:00hs e comecei (sic) a mim (sic) arumar (sic) pra vim pro colégio ai eu tiver 5 aulas e soube que tirei 10,00 em história ai quando eu larguei eu fui pra casa tomei banho almoçei (sic) mim

arrumei e vim pro curso do colégio e trouse (sic) minha irmã e agora ta tendo o curso... e conheci o prof; Macio, Edilma e Clara. Adorei!"

Sujeito 20

Narrativa descartada pelo próprio autor:
"Eu quero saber como e ser um advogado para poder ser um quando creser (sic) e ajudar muitas pessoas no futuro"

Narrativa apresentada à turma:
"Eu quero falar sobre o auculino (ele queria escrever "alcoolismo") que não se dirigir bebo não sofrer asidente (sic)"

Sujeito 21
"Eu quero falar sobre o amor vários adolescente estão namorando o qui (sic) eles acha sobre o namoro e bom de beijar amar mais queria dar um conselho. Para que eles meninos não engravide nenhuma menina na adolecência (sic)"

Como se pode perceber, a relação entre a narratividade escrita, para estes sujeitos, funciona como uma extensão da narratividade oral, visto que os Sujeitos 17, 18, 20 e 21 mencionam a palavra "falar" como um sinônimo da mensagem que desejam expressar ao público do seu vídeo, ao contrário do Sujeito 19, que, por sua vez, narra seu cotidiano de estudante. Com isso, percebe-se que estes sujeitos parecem interessar-se mais pelo desejo de comunicar uma determinada mensagem ao invés do ato narrativo em si. Em relação às evidências de narratividades presentes nesta etapa, os sujeitos dedicaram-se basicamente à Escolha do Tema, etapa não vivenciada pela Turma A, que já havia aproveitado os temas dos blogs que haviam sido criados em um encontro anterior. Como na Turma B havia poucas pessoas, eles haviam criado blogs pessoais ao invés de um blog único para o grupo e não haviam escolhido um tema por blog. A etapa de Escolha do Tema, então, rendeu bastante discussão, já que os sujeitos tinham muita timidez, o que dificultava a comunicação com os oficineiros.

Criação de Narrativa Coletiva

Em seguida, os oficineiros propuseram aos jovens que descobrissem as interseções e divergências entre as narrativas individuais, sugerindo modos de uni-las em uma única narrativa. Pela disparidade que as narrativas apresentaram, esse processo, naturalmente, mostrou-se bastante complicado para os jovens, que começaram a trazer algumas sugestões e narrativas paralelas à produção do vídeo, como nos exemplos abaixo:

Oficineiro 01 – *(...) vocês têm conhecidos de vocês que têm problemas de alcoolismo, que têm problemas com drogas? Vocês conhecem pessoas pra...*
Sujeito 19 - *Eu conheci, meu pai*
Oficineiro 01 - *Teu pai?*
Sujeito 19 - *Ele morreu*
Oficineiro 01 - *Eita, sério?*
Oficineiro 02 - *É verdade?*
Sujeito 19 - *É verdade*

Sujeito 17 – *(...) eu tenho umas tias bêbadas por aí, né?*

A partir destes comentários, os oficineiros começam a interferir mais no processo, sugerindo aos jovens que possam trabalhar justamente com a temática de questionar o conceito de juventude e as relações que este conceito possui com práticas como alcoolismo, uso de drogas, gravidez na adolescência etc. A partir destas sugestões, os jovens começaram a emitir opiniões sobre o que achavam que era ser jovem e a criticar posicionamentos que enfatizam somente os prazeres e ignoram as responsabilidades. Nesta etapa, percebeu-se uma identificação maior dos sujeitos com as temáticas / narrativas do que na etapa anterior, visto que a emergência de histórias particulares sugere que estes sujeitos, de alguma forma, se identificam com o que está sendo tratado no grupo. Nesta etapa, as evidências de narratividade manifestaram-se de forma mais concreta enquanto os jovens escolhiam os entrevistados / personagens e também quando debatiam o tema do

vídeo, já que, por se tratar de um documentário, eles não tinham ações nem enredo para criar. Provavelmente por este motivo que as narrativas pessoais começam a ser mais enfatizadas, surgindo por certa identificação com as temáticas discutidas. Estas evidências relacionam-se ao que Nascimento (2006) defende, de que a narratividade permite aos sujeitos se identificarem consigo mesmos e com o outro que apresente história ou características semelhantes, não somente pelo conteúdo que é proferido, mas pelo próprio ato de narrar. A partir desta identificação, podem começar a surgir laços mais fortes de comunicação e sociabilidade entre os jovens criadores de processos desta estirpe.

Roteirização de Narrativa

Nesta fase, explicou-se para os jovens como funcionava o processo de roteirização, além de trazer alguns exemplos de formato – tanto para ficção como para documentário, como na Turma A. Com esta turma, o processo de transformação da narrativa coletiva para o roteiro com imagens e sons aconteceu por meio de comportamentos de criação, autocrítica e recriação, exemplificados a seguir:

a. Criação – Nestes momentos, os jovens desenvolveram a sequência de entrevistados do vídeo e as perguntas que seriam feitas a eles – como “Bebida e direção combinam? O que você acha?”, que, segundo roteiro, seria feita aos professores.
b. Autocrítica – Nesta temática, encontram-se alguns momentos em que os jovens afirmavam que não queriam participar do vídeo como entrevistadores nem entrevistados, deixando de lado a possibilidade de assumirem papeis distintos no processo de criação.
c. Recriação – Aqui, alguns momentos em que, enquanto o roteiro era lido por um dos sujeitos, os outros faziam sugestões de melhoria nas perguntas, como nos exemplos abaixo:

Oficineiro - *Qual é a primeira pergunta?*

> Sujeito 21 – (lendo pergunta do roteiro) *Bebida e direção combinam? O que é que você acha?*
> Sujeito 17 - *Ficou boa.*
> Sujeito 21 – (sobre o termo da pergunta) *'Combina' com o que? Aí tem que ter...*
> Sujeito 17 - *Então, você tá fazendo essa pergunta a ele, né!*
> Sujeito 18 - *Se combina, pô*
> Sujeito 21 - *Sim, aí a resposta...*
> Sujeito 17 - *Bota aí: "Você acha que bebida e direção combinam?", aí, "por quê?", sei lá...*

Estes três momentos revezavam-se com frequência no momento de roteirização que gerou a seguinte sequência de imagens e sons, disposta no Quadro 11:

Quadro 11 - Roteiro criado pela Turma B

Imagem	**Áudio**
Título – Consequências da Vida	
Perguntas para os funcionários do Nilo e para os professores Bebida e direção combinam? O que você acha?	1. Bebida e direção combinam, o que você acha? 2. O que você acha da gravidez na adolescência? 3. Qual o conselho que você dá para os jovens sobre as drogas

Perguntas para os alunos Qual a sua opinião sobre a gravidez na adolescência? Você conhece alguém quem usa ou usou drogas? O que você acha sobre as drogas? Qual o conselho que você dá para os jovens?	1. O que você acha da gravidez na adolescência 2. O que você acha que as drogas podem causar na nossa vida
(Nome do Entrevistado 01) (Nome do Entrevistado 02) (Nome do Entrevistado 03)	
Créditos Finais Roteiro - _____ Direção - _____ Elenco - _____ (Cidade), (Ano) Oficina de Vídeo – Proi-Digit@l	

Fonte – Elaborado pelo Grupo da Turma B

As evidências de narratividade presentes nesta etapa focalizaram, basicamente, a criação de perguntas para os entrevistados / personagens, ignorando a fase de estruturar o roteiro para se decidir a ordem em que os temas seriam tratados no vídeo. Os jovens não pensavam bastante na ordem em que as perguntas estariam dispostas no produto final, apenas as incluíam conforme eram criadas, sendo esta organização modificada posteriormente na fase de edição.

Criação de *Storyboards* para Gravação

Depois de uma breve explicação sobre os enquadramentos de gravação – utilizando, desta vez, uma moldura improvisada por um dos oficineiros para exemplificar a abrangência de cada um dos planos –, os jovens começaram a criar

os *storyboards* do seu roteiro, equilibrando-se entre a criação e a autocrítica, como aconteceu em etapas anteriores. Neste processo, no entanto, não se percebia nestes sujeitos um desenvolvimento da narratividade visual como um complemento à narrativa escrita e sonora, como na Turma A. O Sujeito 17, que desenhou os *storyboards* do roteiro, criou basicamente dois planos médios – um, enquadrando uma mulher; outro, um homem – almejando somente atender às expectativas dos oficineiros e da turma, ao invés de criar algo com que pudesse se identificar. Quanto às evidências de narratividade, nesta fase, os recursos visuais começam a ser mais presentes, com os jovens falando cenas que estão "pré-visualizando" em sua imaginação, com poucas manifestações de seleção de enquadramentos. Nesta fase, o "digital" em si ainda não está presente, mas ela se configura como uma etapa de transição relevante dentro do processo de criação, pois o vídeo começa a ficar mais concreto na mente dos sujeitos criadores, concebendo o que Martin (2003) considera uma "*imagem artística* da realidade" (p. 24): subjetiva, densa, que mantém contato com o real, mas também pode transformá-lo em magia.

Gravação

Depois das explicações sobre o processo de gravação, os sujeitos saíram do laboratório de informática e seguiram ao pátio do colégio para realizar as gravações. Durante essa fase, os jovens começaram a alternar seus papéis, revezando-se entre operação de câmera, entrevistadores e entrevistados, principalmente os Sujeitos 17, 19 e 21. Essa alternância demonstra certa desenvoltura destes sujeitos em se apropriar do processo de criação que estão atravessando, além de um domínio gradativo da narratividade na condução das entrevistas, experimentando os desejos de comunicação descritos nas narrativas individuais criadas. Dentre as etapas vivenciadas pelos jovens, esta pareceu a que trouxe maior desenvoltura entre eles, pois os sujeitos pareciam mais atentos e interessados em se aprimorar.

Os indivíduos entrevistados para o documentário criado pelos sujeitos da pesquisa foram um professor do colégio, uma aluna, a diretora e um dos oficineiros, todos emitindo pontos de vista a respeito de temáticas como alcoolismo, drogas e gravidez envolvendo a juventude. Nesta etapa, assim como na Turma A, os recursos

visuais da narratividade também se fazem mais presentes por meio das Indicações de Cena, ficando a seleção de enquadramentos em segundo plano. Percebe-se, então, que, dentro da fase de gravação, tanto a Turma A como a Turma B dedicaram mais falas e ações para indicar aos entrevistados / personagens sugestões de postura, fala e gestual, ao invés de enfatizarem os aspectos técnicos deste processo. Ou seja, os sujeitos desenvolvem estes aspectos de forma natural ao adquirirem seus celulares e câmeras digitais, mas, dentro de um processo educativo como este, interessam-se pelos momentos de criação narrativa como este. Desta forma, a dimensão técnica que Brandão (2010) menciona, assim como o indicador técnico de Costa (2006) fazem-se atendidos de forma natural pela convivência dos jovens com as tecnologias, sendo o processo criativo algo que estão pouco acostumados a lidar e pelo que se mostram bastante interessados em desenvolver.

Edição

Como este encontro foi realizado um dia após o primeiro, houve ausências de alguns sujeitos da pesquisa: por exemplo, os Sujeitos 20 e 21 não compareceram, enquanto surgiu outro que não estava no dia anterior – a saber, o Sujeito 22, que não respondeu o questionário inicial, mas que, por sua participação intensa nesse encontro, pode ser tomado como destaque na Turma B.

Nesta etapa, os sujeitos precisaram transferir os arquivos de imagem e som gravados para o computador, selecionar os trechos que seriam usados, além dos efeitos de transição, músicas e efeitos sonoros que incrementariam o produto final. Contudo, estas subetapas, de forma distinta da Turma A, aconteceu de forma bem mais mesclada: a transferência de arquivos foi realizada por um dos oficineiros, enquanto os jovens aprendiam a usar o software e selecionavam os trechos de imagem e outros recursos enquanto editavam o material final.

Depois de uma exibição geral do material que havia sido gravado na fase anterior, foi sugerido aos jovens que reunissem as respostas dos entrevistados de acordo com as temáticas, ficando a critério deles a ordem em que viriam. Os oficineiros propuseram aos jovens que se revezassem nessa tarefa de edição, a fim

de evitar que um sujeito ou monopolizasse o processo ou se sobrecarregasse durante o mesmo. Essa decisão foi essencial para que os sujeitos ficassem menos inibidos diante da aprendizagem técnica necessária para compreender o processo de edição, visto que todos estariam aprendendo juntos as técnicas.

Em seguida, começaram o processo de decupagem, selecionando os pontos de corte das entrevistas e retirando trechos que continham falhas e comentários que não seriam necessários para compreensão geral do vídeo. Nesta fase, os sujeitos começam a ter maior desenvoltura para selecionar os trechos que fariam parte do produto final, como aparece no exemplo abaixo:

> Oficineiro - *Assiste a parte toda, depois volta para cortar*
> Vídeo - *"Deveria fazer as atividades seu dia-a-dia."*
> Sujeito 18 - *Ó aí. Eu acho que é aqui.*
> Sujeito 17 - *Tu acha?*
> Vídeo - *"Qual conselho você dá para os jovens?"*
> Sujeito 18 - *Ó aí, 'dia a dia'.*
> Oficineiro - *E aí? E aí, Amanda? Todo mundo tá de acordo aí?*
> Sujeito 19 – *É.*
> Oficineiro - *Tem certeza que é aí?*
> Sujeito 17 – *Tenho.*

Depois da etapa de decupagem, dos cortes dos trechos indesejados e escolha da ordem das respostas dos entrevistados, os sujeitos incluíram os recursos visuais e sonoros que aprimorassem o produto final - a saber, os efeitos de transição entre as imagens e as músicas de abertura e encerramento do vídeo. Nesta fase, quem operou o software *OpenShot* foi o Sujeito 22, enquanto os Sujeitos 17, 18 e 19 comentavam sobre os estilos, fontes, cores e formas de títulos consideravam mais adequados ao vídeo. Esta etapa, provavelmente por envolver mais a estética por meio das cores e formas, parecia interessar mais aos sujeitos – que eram todos do sexo feminino - do que as etapas anteriores, em que aspectos mais abstratos estavam em evidência do que os estéticos, resultando no título de abertura exposto na Figura 7.

Figura 7 - Abertura de vídeo da Turma B

Fonte – Criado pelo Grupo da Turma B

Após a inclusão do título de abertura, os sujeitos incluíram os créditos finais, em que registram os nomes dos entrevistados e da equipe de produção, empregando as mesmas cores e estilos de letra que foram usados no título de abertura. Eles optaram também por incluir os nomes dos outros dois sujeitos que não haviam comparecido no segundo encontro, mas que contribuíram nas etapas anteriores, e o nome do programa de extensão que ofereceu a oficina. Em seguida a esta etapa, os sujeitos sentiram a necessidade de incluir uma trilha sonora para o título de abertura e para os créditos finais, diante do que um dos oficineiros ofereceu o banco de músicas instrumentais que possuía no seu HD externo. Depois de ouvir a primeira música, os sujeitos a consideraram adequada tanto à abertura quanto ao encerramento do vídeo, fazendo somente pequenos ajustes a fim de a música durasse o tempo necessário para ser incluída no vídeo.

Depois de incluída a música, foi feita uma exibição do vídeo completo, diante da qual foram identificadas algumas falhas que foram corrigidas posteriormente. Além disso, foi criada outra tela de créditos finais, incluindo os dados da música que

havia sido empregada (incluindo nome da música e compositor), resgatando as noções de direito autoral que haviam sido explicitadas aos sujeitos na oficina de blog, como no exemplo:

> Oficineiro – *Isso tem a ver como quê? Isso de colocar o nome da música.*
> Sujeito 22 – *Como se fosse o blog.*
> Oficineiro – *É? Qual a palavra.. o termozinho que a gente falou?*
> Sujeito 17 – *Autorização?*
> Oficineiro – *Tem a ver...*
> Sujeito 18 – *Direito.. se a gente for... Direitos Autorais.*
> Oficineiro – *Muito bem!*
> Sujeito 22 – *Porque se agente for publicar uma coisa, a gente for colocar (...) Tem que colocar o nome dela e o que foi que a gente pegou dela.*

Ao finalizar o produto, foi feita uma exibição do produto entre os oficineiros e os jovens, que ficaram bastante contentes com o resultado final, cujas imagens podem ser vistas na Figura 8.

Figura 8 - Imagens dos Entrevistados do vídeo da Turma B

Fonte – Próprio Autor

Além da narrativa desta etapa, foram identificadas alguns comportamentos e falas dos sujeitos ao longo desta etapa, que foram categorizados a fim de serem melhor compreendidos:

a. Técnica – Refere-se a comportamentos que se restringem a aspectos técnicos do processo de edição (atalhos, falhas de operação, como importar arquivos, deslocar clipes etc). Estes aspectos são essenciais para compreender as dificuldades do processo de edição e como os sujeitos da pesquisa lidavam com as mesmas, superando-as. De modo geral, no que se refere às técnicas de uso do software *Openshot*, os sujeitos não apresentaram maiores dificuldades, aprendendo rapidamente como utilizar os ícones, suas funções e os atalhos que foram mencionados pelos oficineiros ao longo das explanações, como se percebe nos exemplos abaixo:

   Oficineiro – (...) (referindo-se ao corte de um trecho do vídeo) *O quê que eu vou fazer agora? Para eu cortar?*
   Sujeito 17 – *Ctrl C?*
   Oficineiro – *Exatamente.*

   Sujeito 17 – *Bota a guia na segunda pergunta.*

   Sujeito 18 – (sobre arrastar um clipe de vídeo para a linha do tempo) *Clica duas vezes.*
   Sujeito 22 – *Não, clica uma vez e puxa ele, e arrasta para a linha 1.*

   Além disso, o fato de descentralizar o processo de edição ao propor um revezamento da função entre todos os participantes facilitou a desinibição dos mesmos diante de uma situação nova como esta. Mesmo que, inicialmente, alguns dos sujeitos tenham hesitado tomar à frente no processo de edição, todos puderam oferecer sua contribuição nesse

processo tanto tecnicamente como emitindo opiniões sobre como o processo estava acontecendo.

b. Recursos Visuais e Sonoros – Os aspectos descritos nessa temática referem-se aos momentos em que os sujeitos realizam escolhas de recursos visuais e sonoros como forma de aprimorar o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores – como as cores e formas no uso de letreiros e a seleção de músicas. No que se refere à criação visual dos letreiros, os sujeitos envolviam-se bastante nas escolhas de fontes, estilos e cores dos mesmos, como no exemplo a seguir:

> Oficineiro – (sobre a cor do título de abertura) *Querem rosa?*
> Sujeito 22 – *Pronto, ficou bom.*
> Oficineiro – (aos outros sujeitos do grupo) *Aí vocês também têm que dizer. E aí, gostou (Sujeito 19)?*
> Sujeito 17 – *Rosa. Muito melhor.*
> (...)
> Sujeito 17 – (sobre as opções de cores do software) *Tem azul... Só cores "cheguei".*
> (...)
> Sujeito 18 – *Não, é melhor vermelho.*
> (...)
> Sujeito 22 – *Deixa eu botar o laranja aqui.*

A estética visual, neste sentido, funciona como uma discussão transversal à criação narrativa, visto que funciona como um complemento à recepção da obra audiovisual e faz-se fundamental para transmitir determinadas sensações por meio destas escolhas – como as cores mais "frias" (azul, roxo, verde) serem cores mais calmantes e as mais "quentes" (amarelo, laranja, vermelho) serem cores mais estimulantes. Os sujeitos desta turma selecionam as cores de acordo com gostos pessoais, o que funciona também como um meio de expressão, mesmo que, de forma inconsciente.

No que se refere aos recursos sonoros, os sujeitos optaram por incluir somente uma música – durante o título de abertura e os créditos finais -, que foi escolhida de forma quase descompromissada, com os jovens adotando a primeira opção sugerida pelo oficineiro. Infere-se que esta escolha aconteceu dessa forma justamente pelo caráter abstrato do uso da música dentro do vídeo, distante das cores dos letreiros, que parecem tão concretas aos sujeitos desta turma.

c. Narratividade – Esta temática reúne alguns comentários realizados pelos jovens a respeito da estrutura narrativa do documentário – ordem das temáticas abordadas, das falas dos entrevistados – e como estas escolhas reverberam na compreensão do produto final. No processo de edição, diferente dos anteriores, os sujeitos apresentam maior propriedade sobre a narrativa que estão contando por meio da linguagem audiovisual, como em um momento em particular, em que realizam escolhas narrativas quase sem interferência dos oficineiros oferecendo-lhes sugestões. Neste exemplo, os sujeitos estão editando um trecho em que o Sujeito 19 concedeu entrevista:

> Sujeito 22 – (sobre o entrevistador) *Tá vendo que ele demora muito para perguntar?*
> Sujeito 18 - *Não, não faz a pergunta não, menina. A pergunta só aparece no primeiro*
> Sujeito 17 - *Bota no começo de novo.*
> Sujeito 19 - *Quem fez a pergunta pra mim aí mesmo?*
> Sujeito 17 - *Não sei*
> Sujeito 19 - *Foi (Sujeito 17)... foi uma menina...*
> Vídeo - *“Eu acho...”*
> Sujeito 18 - *Vai. Não tem não, pergunta aí não*
> Sujeito 22 - *Ah ta.*
> Vídeo - *“Eu acho...”*
> Sujeito 19 - *Não tem não, pergunta não*

Vídeo - *“Eu acho que não é certo não por que você vai perder sua infância...”*
Sujeito 22 - *É da gravidez*
Vídeo - *“E como é que... Vai perder se seu colegial. Não vai poder estudar. E, vai ser muito trabalhoso. E eu não acho certo.”*
Sujeito 18 - *Tem que parar, né?*

Durante o processo de edição, os sujeitos escolheram a ordem em que as respostas apareceriam, ou seja, a estrutura narrativa do documentário, como surge no exemplo abaixo:

Oficineiro - *Pronto, então vocês querem colocar primeiro que tema? Gravidez, álcool?*
Sujeuto 22 - *Álcool.*
Oficineiro - *Alcoolismo?*
Sujeito 22 - *Vai indo, vai indo, depois chega na gravidez. Depois vai indo, vai indo, vai indo, depois chega...*
Sujeito 17 - *É melhor gravidez primeiro, não?*
Oficineiro - *E aí?*
Sujeito 22 - *Podia ser gravidez primeiro e depois alcoolismo, e depois a droga.*
Sujeito 17 - *Primeiro gravidez, depois alcoolismo e depois droga*
Oficineiro - *Gravidez, alcoolismo e drogas?*
Sujeito 18 - *É por que Amanda não junta?*
Sujeito 17 - *Amanda falou droga com álcool.*

Os sujeitos pareciam ter maior desenvoltura para sugerir o desenvolvimento narrativo do vídeo que estavam produzindo nesta etapa provavelmente porque, com os trechos gravados e em fase de edição, essa narratividade parecia mais concreta do que quando estava presente somente nas sugestões e ideias que emergiam na etapa de criação narrativa individual.

d. Opinião – Neste tópico, categorizam-se alguns comentários feitos pelos jovens de forma paralela às temáticas que estava sendo desenvolvida durante o processo de edição. São momentos em que os jovens expõem seu ponto de vista em contraponto ou em concordância com o que os entrevistados e até membros do grupo afirmam em relação a alcoolismo, drogas ou gravidez. Em relação a este último, por exemplo, alguns sujeitos comentam um posicionamento de um dos entrevistados, que afirma que a mulher tem uma responsabilidade maior do que a do homem neste caso:

Sujeito 18 - *Tem que ter a responsabilidade maior.*

Sujeito 19 - *É, a responsabilidade dela.*

Sujeito 22 - *"Como no caso hoje em dia, que as meninas estão engravidando cedo, que eu vejo que sim tem meninas que criam. Tem pais também que é assim com o filho. Mas a maioria das meninas ficam assim para a mãe, para a tia, para a avó criar. Mas a responsabilidade de quem fez foi dos dois, a responsabilidade é deles dois."*

O mote da produção do vídeo, neste caso, pareceu ser um motivador para que os jovens expressassem suas opiniões entre eles mesmos, o que poderia funcionar como um estímulo para que outros tipos de produtos audiovisuais com outras temáticas relevantes para estes sujeitos se expressassem e debatessem suas crenças, sentimentos e ideias.

Quanto às evidências de ato narrativo presentes em cada uma destas fases equilibraram-se entre a Seleção de Imagens, a Inclusão de Letreiros e o Sequenciamento de Imagens, em que estes recursos visuais da narratividade mesclam-se para conceber e finalizar o vídeo criado pelo grupo. Esta etapa ainda apresentou uma quantidade maior de falas e ações em relação às fases anteriores, percebendo-se certo estímulo dos sujeitos em criar junto com as tecnologias digitais.

Enquanto que, na fase de escrita e de criação “analógica”, os sujeitos tinham muita dificuldade em se comunicar, nesta etapa, os sujeitos sugeriam, concordavam e discordavam frequentemente, pois, como afirma Volpe (2007), “os relatos e narrativas possibilitam o fortalecimento dos vínculos sociais, a elaboração e transmissão da experiência social e coletiva” (p. 22)

Isto evidencia não somente uma influência do estímulo que a criação com as tecnologias digitais proporciona à comunicação “analógica”, mas também uma motivação voltada para um uso contextualizado destas tecnologias, visto que os sujeitos desta turma estavam aprendendo a usar o software enquanto editavam o material e isso não representou dificuldade para a comunicação nem para o ato criativo. Quando unimos tecnologia e criatividade, os sujeitos sentem-se estimulados para começar a desenvolver-se em outras áreas de sua vida: econômica, intrapessoal, interpessoal, emocional, etc. Desta forma, é possível que este processo de inclusão digital não atenda somente a uma

> formação técnica dos aplicativos, como acontece em muitos projetos, mas um trabalho de desenvolvimento de habilidades cognitivas, transformando informação em conhecimento, transformando utilização em apropriação (COSTA, 2006, p. 5)

Desta forma, estes jovens podem se aperfeiçoar não somente em suas aprendizagens técnicas, mas utilizá-las em favor de sua participação cultural na sociedade, ou seja, aprimorando nas “ações, ideias, artefatos que os indivíduos numa dada tradição aprendem, compartilham e avaliam” (SANTAELLA, 2010, p.43).

Quanto ao compartilhamento do produto final, os sujeitos da pesquisa não postaram o vídeo no blog nem nas redes sociais, pois, durante a o segundo encontro, não houve tempo hábil para que o vídeo fosse postado no Youtube, impedindo que esta fase se completasse. Entretanto, foi solicitado aos jovens que postassem suas impressões sobre esta oficina e as demais, mostrando sua satisfação em participar do processo de criação experimentado nos dois encontros.

Em síntese, esta turma apresentou bastante evidente as características de criação – em que os sujeitos referenciavam pouco a signos difundidos pela mídia e focavam mais nas opiniões e narrativas próprias -, autocrítica –momentos em que, contraditoriamente à primeira característica, desvalorizavam suas ideias e criações –

e, finalmente, recriação – em que faziam sugestões de melhoria na criação de perguntas, na seleção de imagens e sons etc. Este processo foi permeado pela alternância de papeis durante a gravação e a edição, em que os jovens revezavam-se como operadores de câmera, entrevistados, entrevistadores, editores etc. Essa alternância demonstra um domínio gradativo da narratividade em cada uma das etapas, o que pode ser relacionado à dimensão comunicativa de Brandão (2010) no que se refere à produção de obras com linguagem multimídia. No caso desta turma, a leitura e interpretação acontecem de maneira mais branda e não se relacionam os produtos de mídia, mas às narrativas particulares de cada sujeito. Com a presença constante de narrativas paralelas durante a produção, é perceptível que estes jovens estabeleceram relações entre as narrativas produzidas para o ciberespaço e suas próprias histórias.

Comparando os desempenhos das duas turmas, percebe-se que, enquanto a Turma A apresentava maior autonomia no desenvolvimento de suas narrativas e ideias, a Turma B se mostrava mais dependente da mediação dos oficineiros. Cada uma destas posturas resulta em produtos com características distintas, como pode-se perceber em um breve análise dos vídeos.

Sinopses e Análise dos Vídeos

Neste tópico, seguem as sinopses dos vídeos produzidos por este pesquisador durante a oficina de narrativas visuais realizada na escola.

Turma A

- Rock – com ares de reportagem, o documentário começa com um dos participantes entrevistando um rapaz a respeito do gênero musical rock, comentando as razões que o conduziram a gostar dele, finalizando com a história de um guitarrista famoso, chamado Herman Li, seguido por uma montagem de imagens de outros guitarristas com uma música como trilha sonora.

- 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.

- Amor – permeado por entrevistas, jovens e adultos comentam os relacionamentos amorosos de diversos modos – heterossexuais, homossexuais etc. -, expondo suas crenças e sentimentos em relação à complexidade do sentimento amoroso.

- Nossa Escola – com depoimentos de estudantes e professores, o vídeo trata das diversas visões e papeis que os sujeitos assumem no espaço escolar no cotidiano.

- Gravidez na Adolescência – o vídeo não foi finalizado.

Turma B

- Consequências da Vida – baseado em depoimentos de jovens e adultos, o vídeo reúne temas que permeiam a realidade do adolescente: alcoolismo, drogas, violência etc., com os depoentes refletindo sobre o significado de ser jovem nos dias de hoje.

A partir destas sinopses, é possível compreender que as temáticas e narrativas que circundam o universo dos sujeitos da pesquisa pertencem basicamente ao universo juvenil. Se, a princípio, imaginava-se que, pelo fato de a oficina estar sendo realizada em um espaço escolar, os temas que os sujeitos trariam reproduziriam a lógica deste espaço, no decorrer da oficina, percebeu-se que a expressividade destes sujeitos favoreceu a emergência de temas que permeavam o cotidiano extraescolar dos mesmos.

Comparando os vídeos dos grupos de amostragem selecionados – no caso, Rock e Consequências da Vida -, percebe-se que, enquanto o vídeo *Rock* apresenta

uma narrativa mais dispersa e menos coerente no desenvolvimento de seu discurso – visto que se trata basicamente de uma entrevista e imagens de artistas famosos –, no vídeo *Consequências da Vida* é visível uma narrativa mais coerente e desenvolvida – pelo fato dela ser conduzida pelas próprias entrevistas, sem necessidade de narração em *off* e outros recursos narrativos além dos letreiros, por exemplo – e procurar apresentar uma sequência lógica na sequência dos temas. Desta forma, conclui-se que, mesmo com a autonomia que os jovens da Turma A apresentavam, a mediação dos oficineiros também se faz necessária a fim de construir uma obra mais coerente e eficaz na capacidade de comunicar suas ideias. Relacionando o que foi percebido nestes dois produtos audiovisuais com os critérios que definem "narrativa", delineados por Gaudreault e Jost (2009):

a) Uma narrativa possui um começo, meio e fim. Referindo-se à unidade do discurso que uma narrativa se propõe a ser, o vídeo realizado pela Turma B atinge este objetivo com mais eficácia do que aquele que foi realizado pelo grupo de Rock.

b) Uma narrativa é uma sequência de duas temporalidades: uma, a sequência cronológica dos eventos do conteúdo que está sendo narrado; outra, da "leitura" dos significantes dispostos na narrativa pelo usuário. Referindo-se aos dois vídeos produzidos, percebe-se que estas duas temporalidades, no vídeo criado pelo grupo de Rock (Turma A), tendem a se assemelhar mais ao formato de reportagem do que de documentário propriamente dito. O tema "rock" não é contextualizado para o público, pois os jovens realizam breves apresentações sobre o tema, introduzem a entrevista e, em seguida, exibem fotos de guitarristas, faltando a eles uma conclusão mais significativa. Enquanto isso, no vídeo realizado pela Turma B, estas temporalidades não se confundem com tanta facilidade, visto que o modo como os depoimentos foram sequenciados apresenta uma lógica mais eficaz em si mesma e ainda consegue se comunicar melhor com o público, pela sua coerência.

c) Toda narrativa se concebe como um discurso, isto é, ela se compõe de enunciados que pressupõem um subtexto que o autor orquestra a partir do seu repertório sígnico. Quanto a essa enunciação, percebe-se que o discurso do vídeo produzido pelo grupo de Rock (Turma A), por mais que apresente certa incoerência, emprega mais elementos significantes do que o vídeo da Turma B, pois se utiliza de recursos visuais – fotos – e sonoros – músicas de terceiros – para compor sua narrativa, tornando-a, de certa forma, mais rica. Enquanto isso, o vídeo da Turma B emprega seus recursos de forma mais simples e elegante, porque investe na edição como elementos unificador dos enunciados distintos emitidos pelos depoentes.

d) A consciência da narrativa “desrealiza” a coisa contada, ou seja, observar a narrativa como um ponto de vista sobre um acontecimento faz com que o indivíduo que a lê compreenda o ponto de vista do autor sobre esse fato. Dentre as duas narrativas, aquela que apresenta esta característica é o vídeo do grupo de Rock (Turma A), que, com o apresentador que, com frases como “Vamos falar sobre rock”; “E agora, vamos mostrar fotos de alguns guitarristas famosos”, assume o papel de condutor da narrativa, tornando seu público consciente de que está acompanhando uma narrativa e oferecendo seu ponto de vista de admiração pelo ritmo musical em questão. Enquanto isso, o vídeo da Turma B pretende ser mais “imparcial” neste sentido, pois, ao se sustentar somente nos depoimentos de seus entrevistados, escolhe isentar-se de assumir alguma opinião sobre o tema. Com esta decisão, contudo, os jovens demonstram optar que a seleção de imagens e trechos de depoimentos “falem por eles”. Nenhuma das escolhas é melhor ou pior enquanto proposta em si, mas os dois vídeos atendem essa característica de forma distinta e, até certo ponto, inconsciente. O mais importante neste critério é que os sujeitos passem a ganhar consciência do que querem realizar nos seus vídeos: se é aproximar

seu público ou distanciá-lo e em que momentos da narrativa desejam fazê-lo.

e) A narrativa se configura como um conjunto de acontecimentos, formado por enunciados que podem ser as palavras (no caso das narrativas literárias), as imagens (narrativas audiovisuais ou visuais) e sons (narrativas sonoras ou audiovisuais). Em ambos os vídeos, as imagens, em si mesmas, não apresentam acontecimentos, mas exibem sujeitos que contam estes fatos, representando-os através da narratividade oral. Portanto, pode-se inferir que os vídeos criados pelas turmas podem ser “narrativas de narrativas”, visto que, a partir da narração dos eventos pelos entrevistados, recontextualiza-os segundo seu próprio olhar, selecionando-os de acordo com os objetivos pretendidos inicialmente.

Diante destas características, infere-se que a narrativa dos sujeitos da Turma B mostra-se mais eficaz do que aquela desenvolvida pelo grupo de Rock (Turma A), devido à coerência de seu discurso e ao modo como foi conduzida no vídeo. Percebe-se que a interferência maior dos oficineiros durante o processo de criação da Turma B resulta neste trabalho mais coerente, porém que careca da espontaneidade e da autonomia dos sujeitos da Turma A. Nesse processo de desenvolvimento, a mediação do oficineiro faz-se relevante, pois “informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas se tornem significativas” (MORAN, 2007, p. 30), permitindo que os indivíduos as compreendam e avaliem conceitual e eticamente.

A criação de uma situação educativa, ao mesmo tempo, inibiu os sujeitos da Turma B e terminou favorecendo seu perceptível desenvolvimento na arte narrativa, enquanto que os sujeitos da Turma A, por mais que não demandassem a mediação dos oficineiros, necessitavam de um olhar externo que lhes aconselhasse no direcionamento de seu processo de criação. Relacionado a esta necessidade, Kenski (2007), conforme citada anteriormente, defende que desenvolver processos criativos por um viés educacional empregando as tecnologias digitais pode “garantir

a formação das pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade” (p. 67)

Por mais que os vídeos ainda apresentem certos conteúdos de “reprodução” – como o fato do Grupo de Rock referir-se sempre a produtos de mídia que não foram produzidos por eles e da Turma B, de certa forma, trabalhar com certa dificuldade de criação e escolher temas que atendam às expectativas dos oficineiros –, pode-se conjeturar que esta situação educativa se caracteriza como um embrião para um processo mais longo que envolve o despertar do que pode ser dito com estas tecnologias, funcionando como um “exercício de autoria” que perpassa a valorização dos conteúdos de si ao invés daqueles produzidos pelo outro. Neste estágio inicial de pesquisa, pode-se caracterizar esta apropriação e consequente ressignificação dos discursos alheios em um produto diferente e novo um passo em direção à inclusão digital por meio da produção de conteúdos, mas que será possível somente a partir da continuidade das atividades e do acompanhamento dos egressos das mesmas. Por mais que seja um exercício, de certo modo, antigo e inicial quando observamos uma longa trajetória de apropriação de linguagem no que se refere às produções audiovisuais periféricas, trazer o exercício de narratividade à discussão dentro dos estudos sobre inclusão digital, aprofundando questões relativas à produção de conteúdo mostra-se um ponto seminal quando se percebe que os programas e projetos de inclusão digital demandam justamente de um olhar mais subjetivo sobre as tecnologias e formas desta inclusão para compreendê-la de forma contextualizada e humanizada, podendo a criação narrativa, artística, cultural ser uma chave relevante neste sentido.

Além das evidências de narratividades presentes no processo de criação de vídeos digitais, a pesquisa permitiu delinear as concepções e perspectivas que os jovens possuíam a respeito da inclusão digital antes e depois de sua participação na oficina, que se encontram distribuídos nas duas categorias seguintes.

5.3 Análise de Conteúdos

Posterior à Análise de Imagens em Movimento (ROSE, 2008), segue a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2009; MORAES, 1999; FRANCO, 2008), para a qual foram definidas as seguintes categorias:

- *Concepções de Inclusão Digital dos Participantes Antes e Depois da Oficina*
- *Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes Antes e Depois da Oficina*

Como mencionado anteriormente, a seleção destas categorias aconteceu por meio da unitarização de respostas dos sujeitos nos questionários inicial e final e nas entrevistas individual e coletiva. Para a categorização destas falas, os dados foram unificados pelas semelhanças semânticas que apresentavam, isto é, relacionadas aos significados das expressões usadas pelos sujeitos.

5.3.1 Concepções de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina

Para esta categoria, observaram-se indicadores como as falas dos sujeitos em relação à inclusão digital, seus sentimentos em relação à própria inclusão e o que compreendem como ações para que eles mesmos sintam-se incluídos nesse sentido. Na etapa de interpretação dos resultados obtidos, foram estabelecidas relações entre as falas e ações descritas e a fundamentação teórica sobre os indicadores das concepções e perspectivas de inclusão digital por jovens participantes de projetos deste escopo (CHAGAS, 2011; SANTANA, 2011; CUNHA, 2010).

Concepções de Inclusão Digital Pré-Oficina

Procurando categorizar manifestações verbais e, de certo modo, comportamentais no que concerne às concepções de inclusão digital dos jovens residentes em comunidades de periferia antes da realização das oficinas de vídeos digitais, esta categoria abrange os dados obtidos através do questionário inicial, por um viés mais objetivo, e das entrevistas individual e coletiva, seguindo um ponto de

vista mais subjetivo e aprofundado na subjetividade dos participantes. Esta categoria, por sua vez, está delineada a partir dos indicadores *Conhecimento de Inclusão Digital* e *Concepções de Inclusão Digital* (esta última apresenta subcategorias que são justamente as temáticas mais presentes no discurso dos sujeitos).

A partir dos dados coletados na Turma A, percebe-se que o conceito de inclusão digital ainda se difunde muito pouco até mesmo entre o público-alvo da maioria destes projetos – os jovens. O mesmo aconteceu na Turma B, mesmo com eles já tendo participado de outra oficina que relacionava a criação narrativa à inclusão digital – a saber, Oficina de Criação de Textos com Twitter.

Conhecimento de Inclusão Digital

No questionário aplicado antes da realização da oficina, a maioria dos jovens da Turma A (15) afirmou desconhecer a existência do conceito de Inclusão Digital, enquanto que somente um (01) afirmou saber da existência desse conceito. Enquanto isso, a Turma B apresentou a maioria de participantes (03) sabendo da existência do conceito de Inclusão Digital, contra dois (02) que o desconheciam. Esse fato se esclarece pelo fato de que o mesmo projeto havia oferecido uma oficina semelhante para esta mesma turma em meses anteriores.

Concepções de Inclusão Digital

Para atender a este indicador, foi incluída no questionário uma pergunta aberta – “O que você acha que é inclusão digital?” –, a fim de conhecer quais as concepções que os jovens de ambas as turmas possuíam sobre inclusão digital antes de participarem da oficina de vídeos digitais, cujas respostas foram distribuídas nas seguintes subcategorias:

a. **Desconhecida -** No que se refere às Concepções de Inclusão Digital que os respondentes possuíam, a maioria (14) afirmou não saber o que significa

Inclusão Digital, demonstrando como esse é um conceito ainda distante da realidade da maioria dos jovens que se mostram como público-alvo de boa parte destes projetos. Na Turma B, incluem-se as respostas de três (03) dos jovens desta turma, que afirmam desconhecer ou ter esquecido o significado do conceito de inclusão digital.

b. **Comunicabilidade / Relacionamento –** Na Turma A, um (01) deles afirmou “acho que é um tipo de rede social” (Sujeito 05), relacionando a inclusão digital às possibilidades de relacionamento por meio da internet. Enquanto isso, na Turma B, o conceito de Inclusão Digital apresenta relação com o ato comunicativo e de relacionamento entre os sujeitos, através de uma (01) das respostas ao questionário – “Eu acho que é quando a pessoa ta íncluida (sic) em varias redes sociais.” (Sujeito 18). Dessa forma, percebe-se a presença mínima da compreensão da necessidade do ato comunicativo como indicador de um processo de inclusão digital na concepção destes jovens.

c. **Direito ao Acesso** – Essa subcategoria apareceu somente na Turma A, em que um (01) deles afirmou um conceito mais próximo daquele que é mais conhecido e divulgado, referente aos projetos que permitem o acesso dos sujeitos às tecnologias como forma de exercer cidadania, com o seguinte comentário: "eu acho que e direito de todos ter acesso ao computador” (Sujeito 04).

d. **Aberta** – Esta subcategoria apareceu somente na Turma B, com o conceito trazido por um (01) dos respondentes – “Eu acho que é quando uma pessoa esta encluida (sic) em alguma coisa ,deve ser a mesma coisa de inclusão digital.” (Sujeito 17) -, que denota um conceito bastante amplo e, consequentemente, superficial de Inclusão Digital.

Classificando os dados encontrados na Turma A nos Indicadores de Concepções de Inclusão Digital delineados por Cunha (2010), construiu-se a Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 - Indicadores de Concepções de Inclusão Digital de Participantes Antes da Oficina (Turma A)

Indicadores	Turma A	%
Conhecimento da existência do fenômeno	Não	93,75
	Sim	0,25
Concepções de Inclusão Digital	Desconhecida	87,5
	Comunicabilidade / Relacionamento	6,25
	Direito ao Acesso	6,25

Fonte – Elaborada pelo Autor

Enquanto isso, na Turma B, percebe-se que os sujeitos desta turma, da mesma forma que os da Turma A, possuem conceitos superficiais a respeito da inclusão digital, mesmo tendo passado por uma breve experiência dentro do próprio programa, com os dados sintetizados na Tabela 2.

Tabela 2 - Indicadores de Concepções de Inclusão Digital de Participantes Antes da Oficina (Turma B)

Indicadores	Turma B	%
Conhecimento da existência do fenômeno	Sim	60
	Não	40
Concepções de Inclusão Digital	Desconhecida	60
	Comunicabilidade / Relacionamento	20
	Aberta	20

Fonte – Elaborado pelo Autor

A partir dos dados expostos, percebe-se que as concepções de inclusão digital dos jovens de periferia antes da participação na oficina eram superficiais ou inexistentes, provavelmente pelo fato deste conceito não fazer parte da pauta de discussões no cotidiano destes jovens e estar mais restrito a ambientes mais acadêmicos ou institucionais. Dessa forma, percebe-se que, por ser um conceito que

não emerge de maneira tão concreta no cotidiano dos participantes dos programas e projetos de inclusão digital, é necessário trazê-lo de forma mais concreta e contextualizada através das atividades que são realizadas nos mesmos.

Da mesma forma que percebeu Santos (2009b), que, entrevistando jovens que participavam de um programa de ID por dois anos, descobriu que os mesmos não tinham ideia do que seria inclusão e exclusão digital ou social, realizando sempre associações genéricas com computador ou informática. Para ajudar estes sujeitos a construírem suas próprias concepções, é necessário permitir que experimentem formas distintas de se incluir, partindo da apropriação para práticas mais densas e contextualizadas, como defendem Almas, Lima e Filé (2006): "Apropriar-se das tecnologias vai muito além do domínio da técnica. [...] Digitar um texto, por exemplo, é muito diferente de criar um" (p. 193). Então, se este projeto tinha por objetivo desenvolver a ampliação das concepções de inclusão digital dos jovens por um viés comunicativo e autoral, era necessário utilizar estratégias que os auxiliassem a desenvolver a autoria e a comunicação como um viés para desenvolver sua autonomia diante das tecnologias. A partir da combinação destas estratégias com outras que considerem outros aspectos do processo de inclusão digital, pode-se criar as condições necessárias para que o "novo tipo de indivíduo" que Bellloni (2001) menciona - capaz de organizar seu próprio trabalho, de resolver problemas, de adaptar-se a novas responsabilidades de maneira corporativa – dentro de processos educativos que possam "formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe" (KENSKI, 2007, p. 64)

Concepções de Inclusão Digital Pós-Oficina

Para categorizar as concepções de inclusão digital dos jovens depois da oficina, esta categoria abarca também os dados do questionário inicial e das entrevistas individual e coletiva, sendo delineadas a partir de dois indicadores baseados em Cunha (2010), mas que não constam na lista da autora – *Mudança na Concepção de Inclusão Digital* e *"Nova" Concepção de Inclusão Digital* (esta última apresenta também subcategorias que são justamente as temáticas mais presentes

no discurso dos sujeitos). A comparação entre estes indicadores demonstra com maior evidência o método experimental utilizado neste estudo.

De modo geral, após a experiência na oficina, ambas as turmas começaram a relacionar o conceito de inclusão digital às atividades de comunicação possibilitadas pelas redes e mídias sociais digitais no ciberespaço.

Mudança na Concepção de Inclusão Digital

Na Turma A, quando os jovens foram questionados se, depois da participação na oficina, havia acontecido alguma mudança nas concepções que eles possuíam a respeito de inclusão digital, verificou-se que, dentre os cinco (05) respondentes, três (03) afirmaram ter apresentado uma mudança na sua concepção, enquanto dois (02) afirmaram não ter passado por uma mudança de concepção nesse sentido. Enquanto isso, na Turma B, dentre os quatro (04) respondentes desta questão – “Algo mudou na sua ideia do que seja inclusão digital?” -, a maioria (03) informou que apresentaram mudança entre a concepção que tinham antes e que passaram a ter depois da participação na oficina de vídeos digitais, enquanto somente um (01) informou que não havia tido mudança – a saber, o Sujeito 22, que não havia participado do primeiro dia da oficina e, por consequência, não havia preenchido o questionário inicial.

“Nova” Concepção de Inclusão Digital

Para atender a este indicador, em ambas as turmas, foi feita outra pergunta aos respondentes que afirmaram ter mudado sua concepção de Inclusão Digital – “Ainda sobre a pergunta anterior: se “sim”, o que você acha que mudou?” –, sendo três (03) sujeitos para a Turma A e três (03) para a Turma B, cujas respostas puderam ser classificadas nas seguintes subcategorias:

a. **Comunicabilidade / Relacionamento -** Nesta subcategoria, incluem-se as duas (02) respostas que apresentaram uma visão da inclusão digital referente à possibilidade de comunicação e relacionamento com outros sujeitos – uma,

relacionada à inclusão nas redes digitais [“por que o que eu pensava sobre a inclusão digital erado , e agora eu sei o que é,inclusão digital é se incluir nas redes sociais” (Sujeito 01)]; e outra, relacionada à inclusão dentro do próprio espaço escolar [“patisipa da tuma (sic)” (Sujeito 03)]. Ainda sobre isso, na entrevista individual, o Sujeito 13 afirma que sua concepção de Inclusão Digital:

> *“Mudou, mudou, mudou. Mudou muito, por que eu não sabia o que era fazer um vídeo, nem baixar. Eu não sei baixar, não, mas eu tô começando a bulir no computador mesmo e tô começando a desenrolar... Eu não sabia nem o que era blog. O povo: Ei, entra no blog. O que é isso? Eu não sabia não, mas comecei a.. com o blog, o vídeo, aí eu comecei...”*

Dessa forma, percebe-se que este sujeito começa a relacionar a inclusão digital com a produção de vídeos digitais, assim como a produção de conteúdos para o blog e aspectos técnicos – o “mexer no computador”. Na Turma B, esta subcategoria exibe duas (02) respostas em que os sujeitos aludem a inclusão digital às possibilidades comunicacionais e de relacionamento entre sujeitos por meio das tecnologias: “assim porque eu não sabia e nesse curso eu aprendir mas ent (sic) eu acho que é incluir alguém do mundo da tecnologia e mundo digital etc...” (Sujeito 19) e “porque eu não sabia e aprendir oque é. que é quando alguém que fica incluido em varias redes socias e etc.” (Sujeito 18).

b. Cognição - Aqui, inclui-se uma (01) resposta, em que o sujeito afirma ter mudado seu jeito de pensar a Inclusão Digital – “por que na minha opinião inclusão digital era outra coisa e não o que explicaram no curso. E mudou meu jeito de pensar” (Sujeito 02).

c. Aberta - Nesta subcategoria, inclui-se uma (01) resposta em que o sujeito relaciona a Inclusão Digital a outras formas de inclusão de maneira mais ampla, com o seguinte comentário: “antes eu não sabia o que era inclusão digital e agora eu aprendi oque é.Inclusão digital é quando encluimos (sic) alguém em alguma coisa.” (Sujeito 17).

Classificando os dados da Turma A nos Indicadores de Concepções de Inclusão Digital delineados para esta categoria, construiu-se a Tabela 3, que os une aos Indicadores de Concepções de Inclusão dos Participantes Antes da Oficina (Turma A) vistos anteriormente na Tabela 1, conforme a seguir.

Tabela 3 - Indicadores de Concepções de Inclusão Digital dos Participantes Antes e Depois da Oficina (Turma A)

Indicadores Pré-Oficina	**Turma A**	**%**	**Indicadores Pós-Oficina**	**Turma A**	**%**
Conhecimento da existência do fenômeno	Não	93,75	***Mudança na Concepção de Inclusão Digital***	Sim	60
	Sim	0,25		Não	40
Concepções de Inclusão Digital	Desconhecida	87,5	***"Nova" Concepção de Inclusão Digital***	Comunicab. / Relacionam.	66
	Comunicab. / Relacionam.	6,25		Cognição	34
	Direito ao Acesso	6,25			

Fonte – Elaborado pelo Autor

Dessa forma, percebe-se que, após a realização da oficina, as concepções de inclusão digital dos sujeitos da Turma A relacionam-se mais às possibilidades de participação referentes à dimensão comunicativa da ID – criação e emissão de mensagens empregando a linguagem multimídia. Enquanto isso, para os dados obtidos na Turma B, foi construída a Tabela 4.

Tabela 4 - Indicadores de Concepções de Inclusão Digital dos Participantes Antes e Depois da Oficina (Turma B)

Indicadores Pré-Oficina	Turma B	%	Indicadores Pós-Oficna	Turma B	%
Conhecimento da existência do fenômeno	Sim	60	***Mudança na Concepção de Inclusão Digital***	Sim	75
	Não	40		Não	25
Concepções de Inclusão Digital	Desconhecida	60	***"Nova" Concepção de Inclusão Digital***	Comunicabilidade / Relacionamento	66
	Comunicabilidade / Relacionamento	20		Aberta	34
	Aberta	20			

Fonte – Elaborado pelo Autor

Como se percebe, esta turma apresenta dados semelhantes à turma anterior, levando-nos a acreditar que, mesmo que tenham atravessado experiências distintas no processo de criação narrativa audiovisual, ambas as turmas tenham atingido os mesmos objetivos no que se refere às concepções de inclusão digital que tinham antes e que passaram a ter depois da oficina. Portanto, de modo geral, pode-se inferir que a participação na oficina – desde que equilibrada nas reflexões promovidas por discussões a respeito das concepções de inclusão digital e a vivência prática da criação narrativa audiovisual – amplia as concepções de ID que estes jovens possuíam, permitindo-lhes conhecer não somente o termo em si, mas relacioná-lo a aspectos típicos da comunicação – principalmente a sociabilidade por meio das redes digitais –, atingindo, em um sentido inicial, os objetivos pretendidos pela oficina. Afinal, a produção de vídeos, em si mesma, apenas resvala nestas concepções de modo mais prático, como um exercício de uma concepção previamente discutida em alguma etapa anterior.

Ao tornar estes sujeitos um pouco mais conscientes a respeito do que se compreende como inclusão digital, pretende-se oferece o que Costa (2006) define como uma "forma de apoio aos cidadãos numa nova perspectiva, a do cidadão na sociedade da informação" (2006, p. 4). Dentro desta sociedade em questão, os

jovens não precisam restringir-se às possibilidade de acesso a conteúdos diversos, mas podem “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” (PADILHA; ABRANCHES, 2012, p. 59)

5.3.2 Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina

Esta categoria registra as perspectivas de inclusão digital conjecturadas pelos jovens de comunidades de periferia antes e depois da realização das oficinas de produção de narrativas digitais audiovisuais. Agrupa dados obtidos através dos questionários inicial e final de maneira mais objetiva, além de algumas das questões propostas nas entrevistas individual e coletiva realizadas posteriormente às oficinas, visando maior aprofundamento das causas e comportamentos em que essas perspectivas se manifestam.

Na etapa de descrição de dados, foram identificados fatores como as falas dos sujeitos que se refiram aos planos futuros dos sujeitos em relação à inclusão digital, seus sentimentos em relação ao seu próprio processo de inclusão e o que compreendem como ações para que eles mesmos sintam-se incluídos digitais num futuro imediato. Na etapa de interpretação dos resultados obtidos, foram feitas relações entre essas falas e ações descritas e o aporte teórico a respeito das concepções e perspectivas de inclusão digital por jovens participantes de projetos deste escopo (CHAGAS, 2011; CUNHA, 2011).

Perspectivas de Inclusão Digital Pré-Oficina

Da mesma forma que na categoria anterior, aqui foram classificadas as manifestações verbais e comportamentais dos sujeitos em relação às perspectivas de inclusão digital antes da oficina de vídeos digitais, envolvendo os dados obtidos no questionário inicial e nas entrevistas individual e coletiva. Esta categoria, por sua vez, está delineada a partir dos indicadores *Motivo de Participação na Oficina, Expectativas para Oficina e Perspectivas de Uso da Habilidade Adquirida* (estas

duas últimas apresentam subcategorias que são justamente as temáticas mais presentes no discurso dos sujeitos), que, aludindo a Cunha (2010), referem-se a, respectivamente, *Decisão de Participação no Projeto de ID, Expectativa de Participação no Projeto de ID* e *Possibilidades Vivenciadas no Projeto de ID.*

Motivo de Participação na Oficina

No que se refere às motivações que conduziram os jovens a participar da oficina de vídeos, na Turma A, a maioria (07) afirma o desejo de se qualificar profissionalmente, seguido de perto pelo anseio de manifestar a criatividade (06) e, posteriormente, pelo Aprender a usar o computador (03), Melhorar o desempenho escolar (02) e Usar internet (01). Na Turma B, todos os respondentes afirmaram ter como prioridade manifestar o desejo de criar (05), seguido de longe pelo anseio em aprender a usar o computador (01). De modo geral, a partir destas respostas, pode-se perceber que os jovens estão interessados em atividades que, de alguma forma, lhes permita expressar sentimentos e pensamentos a partir da criação artística, atividades que, provavelmente, não tem acesso ou disponibilidade para realizar dentro ou fora do espaço escolar, unindo-as à possibilidade de se qualificar profissionalmente.

Interessante perceber que o aprendizado técnico do manuseio do computador não se estabelece como prioridade para estes sujeitos, já que o item “aprender a mexer no computador” entra em terceiro lugar nas respostas dos jovens, permitindo-se concluir que estes participantes não entendem o aprendizado técnico como um fim em si mesmo, assim como não sentem a necessidade de aprender a usar o computador, interessando-se mais por atividades que lhes permitam ir além das atividades cotidianas.

Expectativas para Oficina

No questionário, também existiam perguntas abertas relacionadas às expectativas que os participantes tinham em relação ao que aprenderiam na oficina.

A partir das respostas encontradas, foi possível delinear basicamente a necessidade de APRENDIZADO.

De modo geral, as respostas relacionaram-se basicamente às possibilidades técnicas do computador, ao invés da produção audiovisual como um todo, provavelmente por falta de clareza no momento de responder ao questionário. Entretanto, mesmo assim, os jovens demonstraram o interesse no ato de aprender por meio das tecnologias digitais e não simplesmente os recursos que estas oferecem, como foi distribuído nas seguintes subcategorias:

a. **Aprender de maneira geral** – Nesta subcategoria, a Turma A apresenta onze (11) respostas de participantes, que informam seu desejo em "aprimorar meus conhecimentos e aprender coisas novas" (Sujeito 16), ou seja, que a oficina ofereça conteúdos que eles desconheçam, ou como afirma outro deles: "ensine Varias coisas que eu ainda não sei" (Sujeito 02). Enquanto isso, na Turma B, foi selecionada uma das respostas que também apareceu na subcategoria *Aprender a usar os recursos audiovisuais*, pela inclusão, pelo respondente, de informações complementares à aprendizagem dos recursos audiovisuais: "muitas coisas aprende oque eu não sei ainda e a aprender a produzir um video..." (Sujeito 19). Com esta resposta, este sujeito demonstra interesse em aprendizagem de modo geral que pode ser complementado pela produção audiovisual.

b. **Aprender a Usar os Recursos Audiovisuais** – Nesta subcategoria, incluem-se as cinco (05) respostas trazidas pelos cinco participantes da turma B, que, antes da oficina, demonstraram interesse em, justamente, apreender maiores conhecimentos técnicos e criativos sobre a produção audiovisual de maneira geral com respostas como "Aprender a fazer vídeo" (Sujeito 17) e "um aprendizado video de bolso" (Sujeito 21).

c. **Aprender a usar o computador e seus recursos** – Esta subcategoria reúne quatro (04) respostas dos jovens da Turma A, que afirmam ter uma expectativa maior por um aprendizado técnico dentro do espaço da oficina, através de

respostas como “aprender a fazer vídeo e blog” (Sujeito 13) ou “”aprender a usar o computador melhor” (Sujeito 15).

d. **Aprender a usar redes sociais** – Aqui, categoriza-se uma (01) resposta advinda na Turma A – “aprender a usar redes sociais” (Sujeito 06) -, em que essa prática se mostra como um vislumbre de inclusão digital dentro das concepções que estes jovens apresentaram, já que, por mais que estejam participando de diversas redes sociais digitais – *Orkut*, *Facebook* etc. -, estes jovens talvez sintam a necessidade de ter um uso menos informal e despretensioso com as mesmas, procurando objetivos e resultados mais densos e profundos do que a comunicação entre os colegas de classe e terceiros.

e. **Aprender para ter um desempenho melhor na escola / no trabalho** – Esta subcategoria registra uma (01) resposta de um jovem da Turma A – “pra ter um disepenho (sic) melhor na escola e futuramente no trabalho” (Sujeito 07) -, para o qual as habilidades adquiridas na oficina podem contribuir nos âmbitos escolar e profissional.

A quantidade maior de respostas relacionadas à aprendizagem de maneira geral demonstra que, dentro do contexto desta oficina, a maior procura dos jovens relaciona-se a experiências que lhes permitam aprender mais conteúdos não necessariamente técnicos, profissionais ou escolares, mas que lhes ajudem a desenvolver-se cognitivamente. Estes jovens procuram aprendizados desconhecidos, distintos daqueles que eles perpassam todos os dias na escola ou em outros espaços. Da mesma forma, destaca-se como a Turma B, por sua vez, relacionou melhor as expectativas da oficina em relação à produção audiovisual. Assim, percebe-se como as situações educativas ainda fazem parte das expectativas dos sujeitos dentro do processo de inclusão digital, triangulando as relações que eles podem estabelecer com as diversas dimensões (BRANDÃO, 2010) ou indicadores (COSTA, 2006) da inclusão digital – econômica, comunicativa, técnica etc. – considerando a “heterogeneidade (da linguagem, da cultura, do sujeito e da tecnologia)” (BUZATO, 2008, p. 326) de cada um dos sujeitos envolvidos no

processo. Contudo, para que essa triangulação / mediação aconteça de modo satisfatório é necessário que o uso de uma tecnologia dentro de um processo educativo, como defende Kenski (2007) não aconteça de maneira leviana, visto que, cada uma delas carrega dentro de si imaginários, métodos e significações distintas para cada sujeito, possibilitando aos sujeitos desenvolver atitudes e valores distintos em cada uma delas. Afinal, cada “tecnologia tem a sua especificidade e precisa ser compreendida como um componente adequado no processo educativo” (p. 57). Ao articular estes aspectos, os indivíduos desenvolvem novos conhecimentos capazes de lhe aperfeiçoar emocionalmente, fisicamente, intelectualmente etc.

Perspectivas de Uso da Habilidade Adquirida

Para atender a este indicador, o questionário questionava os participantes sobre como eles desejavam usar as habilidades que eles supunham que aprenderiam durante o período da oficina, como eles se visualizavam usando aquelas habilidades técnicas ou criativas. A turma A, por suas respostas, demonstrou não ter tanta clareza a respeito dos objetivos da oficina de produção de vídeos digitais, talvez desejando mencionar as habilidades adquiridas no projeto como um todo, relacionando-as mais aos usos possíveis do computador dentro do seu cotidiano, ignorando as potencialidades da produção audiovisual em si, ao contrário da Turma B, que relacionou suas respostas basicamente à produção de vídeos. As respostas encontradas foram distribuídas nestas subcategorias:

a. **Empregabilidade / Futuro** – Nesta subcategoria, obtiveram-se sete (07) respostas dos jovens da Turma A, que, de alguma forma, relacionavam as habilidades de produção de vídeos digitais à possibilidade de conseguir um emprego, como “Arrumar um emprego bom” (Sujeito 02), “serve para no futuro eu conseguir um bom emprego” (Sujeito 04) e “Pra ter um futuro melhor” (Sujeito 11). Estas falas demonstram como os jovens possuem perspectivas de usar estas habilidades não num futuro imediato, mas como forma de alçar outras condições sociais e econômicas num futuro que, segunda a concepção deles, ainda é distante.

b. **Criação** – Neste tópico, encontram-se comentários sobre o processo de criação e produção de vídeos digitais em si mesmos. Os cinco (05) respondentes na Turma B mencionaram que tentariam dar continuidade à produção de vídeos de forma independente, por meio de comentários como “pra fazer videos,e produzir...” (Sujeito 19) e “usa para fazer vídeo” (Sujeito 20). Estas respostas demonstram o interesse destes jovens no processo de criação aliado à aprendizagem tecnológica como forma de expressão de suas ideias e sentimentos, o que será demonstrado na subcategoria seguinte.

c. **Aprendizagem** – Neste tópico, quatro (04) respostas da Turma A relacionam a aprendizagem durante a oficina com outras formas de aprendizagem que os jovens desenvolvem em outros espaços – como “para melhorar o meu denzivovimento (sic) na escola” (Sujeito 03). Como o espaço escolar funcionou como nosso campo empírico, então, percebe-se como a lógica deste contexto ainda guia os pensamentos dos participantes, por mais que os oficineiros tentassem trazer àquele ambiente um olhar mais expandido e descontraído em relação às regras da escola.

d. **Comunicabilidade** – Nesta subcategoria, as três (03) respostas obtidas na Turma A relacionam a aprendizagem técnica às possibilidades comunicacionais das redes – “para melhor mim comunicar com outras e saber tudo sobre as redes sociais.” (Sujeito 05) e "para enra (sic) no orkut, fala com os meu amico (sic)” (Sujeito 08). Estas respostas indicam que estes jovens almejam usar as habilidades desenvolvidas durante a oficina com o objetivo de ampliar suas possibilidades comunicacionais por meio das redes sociais. Enquanto isso, na Turma B, esta subcategoria, na verdade, inclui três (03) respostas que complementam as afirmações dos cinco respondentes desta turma, já que estes três relacionaram a produção de vídeos à consequente publicação na internet de forma a concretizar seu ato comunicacional por meio da publicação ou compartilhamento de seus produtos. Foram respostas como “Continua fazendo video.Para colocar na internet” (Sujeito 17), “Por que eu quero aprender a fazer

vídeos e colocar na internet.” (Sujeito 18) e “fazer um video com os amigos e botar na internet” (Sujeito 21).

e. **Técnica** – Nesta subcategoria, incluem-se duas (02) respostas da Turma A, que demonstram a perspectiva de aprender mais sobre os recursos técnicos do computador com respostas como “Para aprender mais sobre internet e redes sociais” (Sujeito 06) e “para aprende como usa a internete (sic)” (Sujeito 10). Como se percebe, a aprendizagem técnica ainda se faz como necessidade e perspectiva, ainda que não prioritária, para os jovens participantes de programas de inclusão digital.

f. **Inclusão** – Esta subcategoria reúne uma (01) resposta na Turma A que mescla o contexto da empregabilidade à possibilidade de ter acesso às tecnologias: “Quem sabe no futuro eu não possa precisa. Porque é uma coisa que nem todo mundo tem oportunidade e eu tenho, como todo mundo tem que aproveita pastante (sic).” (Sujeito 09). Este respondente demonstra sentir-se, de certa forma, privilegiado por possuir acesso à possibilidade de desenvolvimento das habilidades que foram aprendidas ao longo da oficina e considera basilar seu aproveitamento e uso em condições futuras.

g. **Ajuda** – Nesta subcategoria, inclui-se uma (01) resposta da Turma A que demonstra um caráter mais social de uso das tecnologias – “para ajudar a quem precisa de mim” (Sujeito 16) -, como uma forma de multiplicar os benefícios recebidos a partir da experiência na oficina.

h. **Desconhecido** – Aqui, encontra-se uma (01) resposta na Turma A – “nao sei” (Sujeito 01) - em que o participante não demonstra perspectivas concretas sobre com usar as habilidades desenvolvidas na oficina.

Depois de categorizar as respostas obtidas pela Turma A, é possível realizar a categorização e comparação entre as respostas obtidas na Turma B. Quanto à Turma A, a maioria dos jovens direcionou suas expectativas para a empregabilidade,

considerando as possibilidades de se profissionalizar a partir das atividades realizadas na oficina. Enquanto isso, na Turma B, as respostas apresentaram maior relação entre a produção audiovisual e as perspectivas que eles apresentaram em como usar as habilidades desenvolvidas durante a oficina: criação e comunicação.

Relacionando os dados encontrados aos indicadores de perspectivas de inclusão digital de Cunha (2010), construiu-se a Tabela 5.

Tabela 5 - Indicadores de Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes Antes da Oficina

Indicador X Subcategoria	Turma A	%	Turma B	%
Decisão de Participação / Motivos de Participação	Qualificação Profissional	36,8	Criação	83,3
	Criação	31,5	Aprender a usar o computador	16,6
	Aprender a usar computador	15,7		
	Melhorar desempenho escolar	10,5		
	Usar internet	5,2		
Expectativa de Participação / Expectativa de Participação	Aprender de maneira geral	64,7	Aprender de maneira geral	83,3
	Aprender a usar o computador e seus recursos	23,5	Aprender a usar os recursos audiovisuais	16,6
	Aprender a usar redes sociais	5,8		
	Aprender para ter um desempenho melhor na escola /trabalho	5,8		
Possibilidades Vivenciadas / Perspectivas de Uso das Possibilidades Vivenciadas	Empregabilidade	36,8	Criação	62,5
	Aprendizagem	21	Comunicabilidade	37,5
	Comunicabilidade	15,7		
	Técnica	10,5		
	Inclusão	5,2		
	Ajuda	5,2		
	Desconhecido	5,2		

Fonte – Elaborado pelo Autor

Em relação a estes dados, quanto às perspectivas de inclusão digital destes sujeitos, relacionadas à sua participação na oficina de produção de vídeos digitais, os sujeitos demonstraram, antes da realização da oficina, conectarem-se basicamente às possibilidades de APRENDIZAGENS diversas, motivadas tanto pelo equilíbrio entre o DESEJO DE EXPRESSAR-SE (seja pela CRIAÇÃO ARTÍSTICA seja pela COMUNICAÇÃO VIA REDES SOCIAIS) e a QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL. Dessa forma, pode-se inferir que as perspectivas de inclusão digital destes jovens, independente de sua participação em um programa de inclusão digital, relacionam-se à dimensão comunicativa (BRANDÃO, 2010) no que se refere às motivações e a uma aprendizagem por meio das tecnologias no que se relaciona às expectativas de sua participação em projetos e programas de inclusão digital.

Como já foi afirmado anteriormente, a partir das motivações que possuem / desenvolvem, estes sujeitos direcionam suas expectativas de participação dentro de uma determinada conjuntura / projeto, planejando e, de certa forma, vendo a si mesmo como parte integrante desta conjuntura / projeto. Se as motivações destes sujeitos relacionavam-se basicamente à qualificação profissional e ao desejo de exercitar a criatividade, estas funcionam como pontos de partida que conduziriam as ações que desejariam empreender para se direcionarem às aprendizagens diversas que podem ser consideradas alvos. Ao se ver como parte de uma conjuntura maior denominada Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999), compreendendo as formas de se incluir digital e socialmente na mesma e se percebendo dentro destas diferentes formas de participação e integração, estes sujeitos podem ir além do “saber operacionalizar o computador o computador e acessar a internet, conhecimentos estes restritos e insuficientes para galgar status na sociedade” (CHAGAS, 2011, p.133), alcançando este status por meio de seus “modos de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação sociais [...] além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte” (SANTAELLA, 2007, p. 11).

Perspectivas de Inclusão Digital Pós-Oficina

Esta categoria reúne falas dos sujeitos no que concerne às perspectivas de inclusão digital dos jovens depois da realização da oficina de vídeos digitais, envolvendo dados obtidos por meio do questionário final, por um viés mais objetivo, e das entrevistas individual e coletiva, seguindo um ponto de vista mais subjetivo. Esta categoria, por sua vez, está delineada a partir dos seguintes indicadores – *Perspectivas de Hábitos no Computador e Perspectivas de Participação em Outros Cursos* –, que, assim como categoria *Concepções de Inclusão Digital Pós-Oficina*, demonstram o caráter experimental deste estudo e baseiam-se nos indicadores de Cunha (2010), sendo ambas adequadas ao indicador *Possibilidades Vivenciadas,* delineado pela autora.

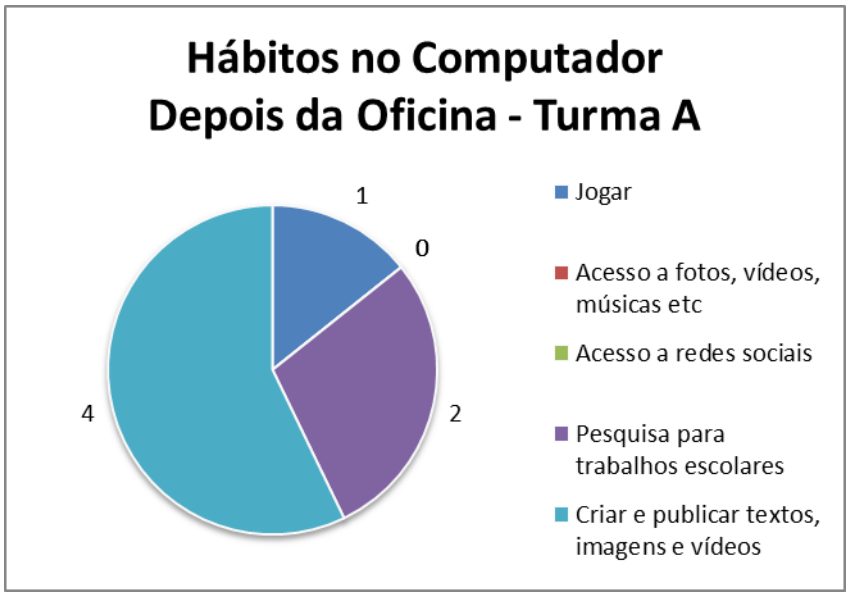
Perspectivas de Hábitos no Computador

Dentro desta subcategoria, registram-se as perspectivas que os sujeitos da pesquisa delineiam para seus hábitos no computador, estabelecendo relações entre os hábitos que mantinham antes da participação na oficina. Na Turma A, dentre as sete (07) respostas obtidas neste questionamento – "Depois da oficina, que tipo de atividade pretende realizar mais no computador?"[18], conforme delineado no Gráfico 6, percebe-se que a maioria (04) das respostas afirma que pretende dar continuidade às atividades de criação, enquanto duas (02) afirmam que realizarão pesquisas escolares e uma (01) pretendem jogar. A respeito destas perspectivas de hábitos no computador, o Sujeito 16 comenta na entrevista sobre o que a experiência na oficina lhe proporcionou neste sentido: "Eu acho que abriu mais minha mente, né? Aprendi novas coisas, não fiquei só naquilo: de computador, internet, não. Chego no computador aí eu entro num blog. De vez em quando eu faço um blog e deixo lá.. Faço vídeo e tento colocar na internet. É. Essas coisas. Tento editar também, de vez em quando". Assim, pode-se considerar que estes jovens, no decurso da oficina, começam a descobrir novos hábitos quando entram em contato com as possibilidades expressivas promovidas pela produção de

[18] Os jovens podiam escolher mais de uma alternativa nesta questão.

conteúdo permeada pelo ato narrativo, visto que os mesmos começam a se estimular a produzir com maior frequência.

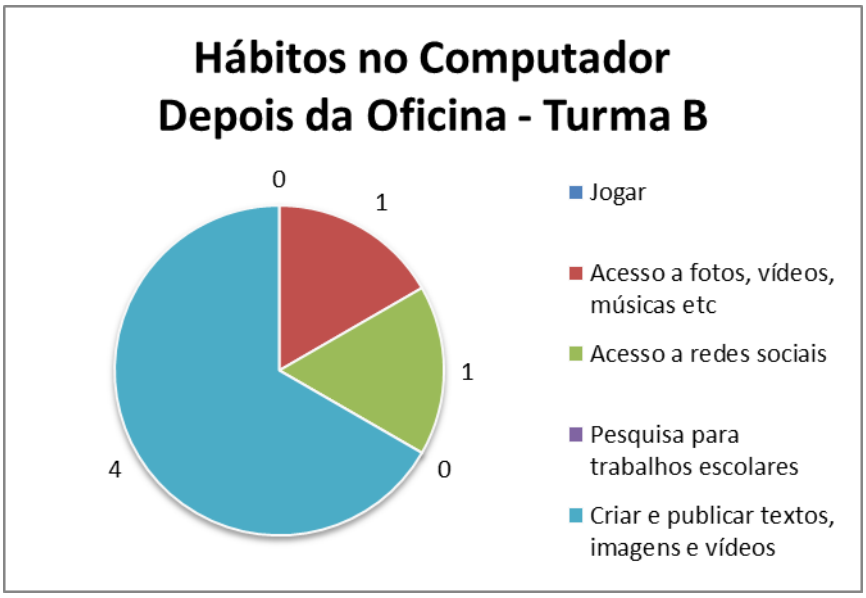
Gráfico 6 – Perspectivas de Hábitos no Computador de Sujeitos de Pesquisa - Turma A



Fonte – Elaborado pelo Autor

Enquanto isso, na Turma B, dentre as seis (06) respostas obtidas para a pergunta sobre as perspectivas de mudança nos hábitos com o computador, quatro (04) delas, a maioria, afirmam desejar mudar seus costumes de uso do computador investindo mais em processos de criação diversos – textos, imagens e vídeos. Enquanto isso, duas respostas se dividem entre: um (01) que afirma manter seu acesso a mídias diversas – textos, fotos, vídeos, músicas etc.; outro, que pretende manter o acesso a redes sociais, ficando a pesquisa para trabalhos escolares e os jogos online, nulos dentre as escolhas dos sujeitos, como ilustrado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Perspectivas de Hábitos no Computador de Sujeitos de Pesquisa - Turma B



Fonte – Elaborado pelo Autor

Estes dados demonstram como o processo de criação passa a se tornar uma possibilidade de inserção social a partir da experiência vivenciada na oficina, tornando a criação artística narrativa uma forma destes sujeitos participarem de maneira mais ativa no ciberespaço a partir da publicação de suas percepções subjetivas a respeito da realidade.

Perspectivas de Participação em Outros Cursos

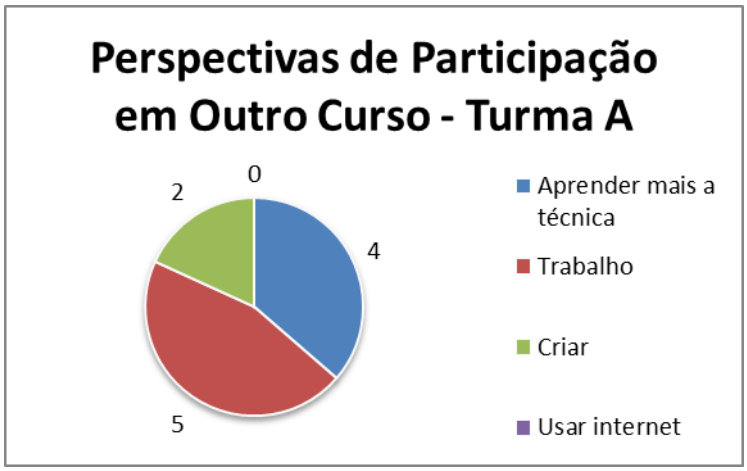
Perguntados sobre as atividades que gostariam de realizar em outros cursos de informática de que fossem participar posteriormente, os sujeitos da pesquisa tiveram suas respostas distribuídas nesta categoria.

Na Turma A, em relação à pergunta sobre o que os jovens gostariam de obter com sua participação em outro projeto de informática para a comunidade ou escola[19], a maioria das respostas (05) relacionaram-se às perspectivas de empregabilidade, ficando a aprendizagem sobre os recursos técnicos do computador em segundo, com quatro (04) respostas, e, finalizando, a disponibilidade para criar mais textos, áudios, animações e vídeos com duas (02) respostas, conforme

[19] Os jovens podiam responder a essa pergunta com mais de uma opção.

ilustrado no Gráfico 8. Dessa forma, percebe-se, ainda que os jovens ainda percebessem a informática como um meio de acesso às práticas profissionais, o vislumbre do processo criativo começa a fazer parte do cotidiano de alguns deles de modo mais próximo.

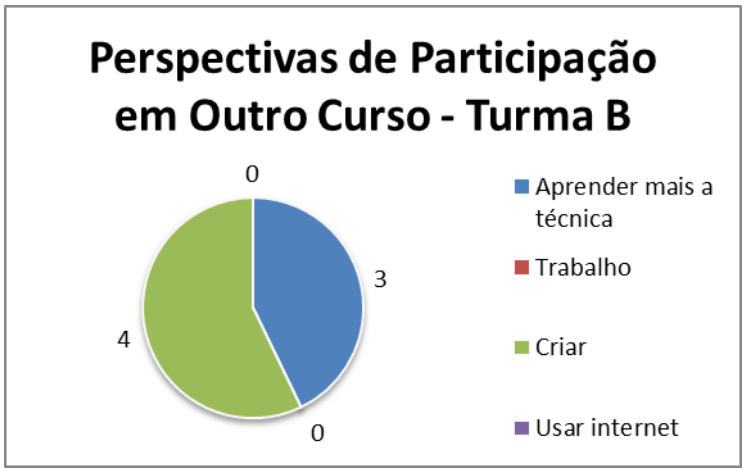
Gráfico 8 - Perspectivas de Participação em Outros Cursos - Turma A



Fonte – Elaborado pelo Autor

Na turma B, a maioria dos participantes (04) afirma que desenvolveria, em outro projeto de informática na comunidade e na escola, habilidades criativas, seguida pela necessidade de aprender mais os recursos técnicos do computador, com três (03) respostas, conforme ilustrado no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Perspectivas de Participação em Outro Curso - Turma B



Fonte – Elaborado pelo Autor

Na entrevista coletiva, os Sujeitos 17, 18 e 22 afirmam que gostariam de dar continuidade ao processo de criação de narrativas audiovisuais, explorando a temática de dança, como afirma um deles:

> Oficineiro – (...) *vocês estão com outras ideias pra fazer outros vídeos pra vocês?*
> Sujeito 22 – *Ah, eu teria uma ideia pra fazer um vídeo*
> Oficineiro – *Fala aí um pouquinho de algumas ideias...*
> Sujeito 22 – *Uma ideia de dança.*
> Oficineiro – *De dança? Filmar dança?*
> Sujeito 22 – *É.*
> Oficineiro – *Tu faz parte de um grupo de dança, é?*
> Sujeito 22 – *Swingueira.*
> (...)
> Sujeito 22 – *Aí pegava, gravava aqui no colégio a gente dançando.. cortava o quer não queria, ou então, deixava.. sera bem legal.*

A partir das respostas desta turma, percebe-se um desejo destes jovens em dar continuidade aos processos criativos iniciados na oficina, permitindo o desenvolvimento de processos de subjetivação de maneira mais densa e sólida a partir da ressignificação do contexto que vivenciam. Estes dados encontram-se resumidos na Tabela 6, demonstrando, na Turma A, uma predominância dos aspectos empregatícios e técnicos no que se refere ao aprendizado institucionalizado dos cursos de informática; e, na Turma B, o anseio pelo aprofundamento do processo de criação vivenciado na oficina.

Tabela 6 - Indicadores de Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes Depois da Oficina

Indicadores X Subcategorias	Turma A	%	Turma B	%
Possibilidades Vivenciadas X Perspectivas de Hábitos no Computador	Criação	57	Criação	66
	Pesquisas Escolares	28	Acesso a mídias diversas	16
	Jogar	14	Acesso às redes sociais	16
Possibilidades Vivenciadas X Perspectivas de Participação em Outros Cursos	Empregabilidade	45	Criação	57
	Aprendizagem Técnica	36	Aprendizagem Técnica	43
	Criação	18		

Fonte – Elaborado pelo Autor

De modo geral, percebe-se que, ao comparar as perspectivas de inclusão digital dos sujeitos da pesquisa antes e depois da oficina, os mesmos começam a considerar o processo de criação como um exercício possível para se incluir digitalmente, considerando outros aspectos além da empregabilidade e da aprendizagem técnica, como havia anteriormente. Neste caso, a do processo educativo da oficina de vídeo digitais acontece no sentido de possibilitar aos sujeitos conscientizar-se destas outras possibilidades de inclusão. Por mais que as concepções de inclusão digital ainda permaneçam desconhecidas para a maioria deles, é possível que as perspectivas de inclusão digital sejam ampliadas a partir de do exercício destes diferentes aspectos. Ao se conceber uma prática de inclusão digital, o oficineiro / instrutor / educador está promovendo para os sujeitos participantes esta prática e informando ao sujeito sua importância de reprodução.

Portanto, ao trazer para estes sujeitos a necessidade de desenvolver processos criativos por meio das tecnologias digitais, esta prática procura aprimorar nestes sujeitos o desenvolvimento de suas subjetividades por pilares que não

considerem somente o racional e o pragmatismo do desenvolvimento escolar tradicional ou da busca pela empregabilidade, considerando uma “pedagogia centrada na atividade exploratória, na interação, na investigação e na realização de projetos” (KENSKI, 2007, p. 73). Este processo educativo visa, principalmente, direcionar os sujeitos para práticas comunicativas que os façam conscientizar-se de sua própria personalidade, sociabilidade e também habilidade em se expressar, concebendo-a como uma prática política, social, histórica e, sobretudo, cultural, ou como sintetiza Spigaroli et al. (2005): “despertar nas pessoas uma consciência de respeito ao outro, em que este ‘outro’, antes considerado ineficiente, sinta-se parte da sociedade” (p. 213)**.** Da mesma forma defende Moran (2000), quando afirma que o processo educativo consiste basicamente em auxiliar os sujeitos

> na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (p. 13).

Relacionando-o aos pressupostos da inclusão digital, percebe-se como se fazem necessárias ações educativas para que os sujeitos possam não somente ter acesso a estas tecnologias, mas descobrir e implementar novos usos delas.

Além destas categorias, para atender ao quarto e último objetivo da pesquisa – (d) Verificar a relação entre a produção de narrativas audiovisuais e as concepções e perspectivas de inclusão digital dos jovens – foi feita uma análise da relação entre as descrições e inferências realizadas na *Análise do Ato Narrativo com Vídeos Digitais para Inclusão Digital dos Participantes da Oficina* e as duas categorias do estudo – *Concepções de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina* e *Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina*.

5.4 Relações entre Concepções e Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes e o Ato Narrativo por meio de Vídeos Digitais

Nesta análise, busca-se atender ao último objetivo específico delineado para a pesquisa – a saber, verificar a relação entre a produção de narrativas audiovisuais

e as concepções e perspectivas de inclusão digital dos jovens – por meio de três temáticas:

a. *Influências da Criação Narrativa nas Concepções de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina*
b. *Influências da Criação Narrativa nas Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina*
c. *Evidências da Apropriação Tecnológica Digital na Criação Narrativa Audiovisual*

Estas temáticas procuram estabelecer relações entre as categorias de concepções de inclusão digital delineados pelos jovens antes e depois das oficinas, as perspectivas de inclusão digital que os mesmos apresentaram antes e o processo de criação narrativa vivenciados pelos sujeitos durante a oficina.

a. Influências da Criação Narrativa nas Concepções de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina

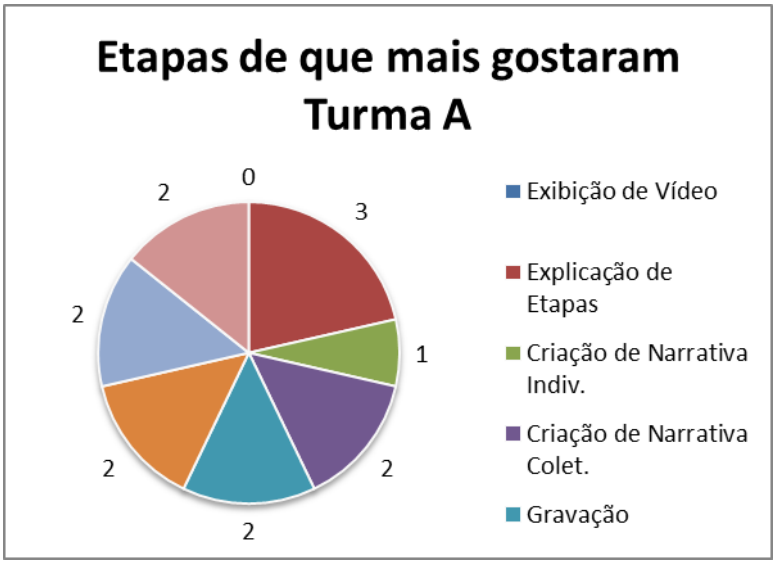
Nesta temática, foram verificados os aspectos / indicadores em que a criação narrativa influenciou diretamente na mudança de concepção de Inclusão Digital de ambas as turmas. Como foi explicado anteriormente, os indicadores de concepções de inclusão digital, segundo Cunha (2010) podem ser compostos por quatro indicadores – a saber, *Conhecimento da existência do fenômeno*; *Identificação de Necessidade do fenômeno*; *Experiência com o fenômeno* e *Relação entre experiência e satisfação de necessidades*. Nesta temática, os indicadores que foram considerados na relação com o processo de criação narrativa audiovisual foram os seguintes:

Experiência com o fenômeno

Para este indicador, foram delineadas relações positivas que os sujeitos apresentaram durante o processo de criação narrativa, ou seja, as etapas de que eles mais gostaram. Aqui, incluem-se as respostas no questionário em que os sujeitos da pesquisa mencionam as etapas com que se identificaram mais durante o processo de produção audiovisual.

Na Turma A, a maioria dos participantes (03) afirma ter se interessado mais pela fase em que os oficineiros explicavam as etapas de produção de vídeos digitais, seguida por outras cinco fases, todas com duas (02) escolhas pelos jovens: a) criação de narrativa coletiva; b) gravação; c) edição; d) postagem do vídeo; e) postagem do manual no blog, como está no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Etapas de Produção Audiovisual de que os Sujeitos de Pesquisa mais gostaram - Turma A

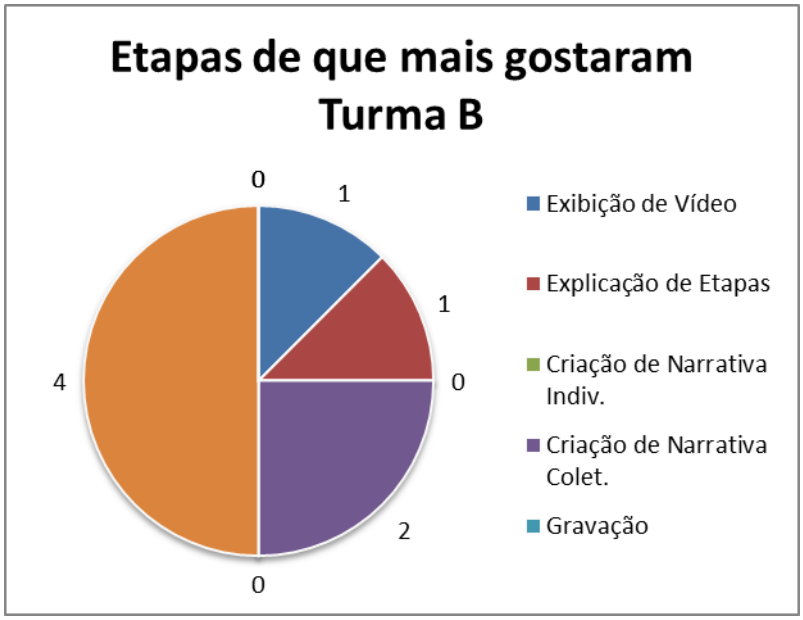


Fonte – Elaborado pelo Autor

Em entrevista, o Sujeito 13 afirma que lhe agradou mais “parte que a gente botou no computador, começou a animar o vídeo, botou os nomes e tal...”, sugerindo a etapa de edição, enquanto que o Sujeito 16 defende, na entrevista, que sua etapa favorita foi a das postagens, já que “postar vídeo é legal, pra poder divulgar, assim.. pra passar informação pra pessoa”.

Na Turma B, por sua vez, a ênfase da maioria das respostas (04) reside no processo de edição, seguido da criação de narrativa coletiva (02) e da explicação das etapas de produção pelos oficineiros (01) e exibição de vídeo inicial (01), como aparece no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Etapas de Produção Audiovisual de que os Sujeitos de Pesquisa mais gostaram - Turma B



Fonte – Elaborado pelo Autor

Na entrevista coletiva, o Sujeito 19 afirma que “Foi, porque eu entrevistei... eu gostei disso”, enquanto que o Sujeito 22 afirma que se agradou mais da etapa de edição: “Porque deu para gente tirar uma parte que eu não gostei... e eu posso tirar! Porque eu pensava que não podia”. Como se percebe, as etapas que envolvem aspectos técnicos de modo contextualizado à criação narrativa – como a gravação e a edição –, tornando a experiência com o fenômeno inclusão digital um processo que envolve criação e expressividade dos sujeitos envolvidos, como defendem Almas, Lima e Filé (2006), citados anteriormente. Neste sentido, o processo educativo contribui no ato de conscientizar os sujeitos para esta possibilidade de se expressar por meio das tecnologias digitais, intensificando as

> oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da

> liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência (KENSKI, 2007, p. 66)

Desta forma, é possível a estes sujeitos empregar as tecnologias de modos distintos do que realizavam anteriormente, propondo alternativas de vivência e comportamento que não consideraria.

Relação entre experiência e Satisfação de necessidades

Neste indicador, foram incluídos comentários feitos por alguns dos sujeitos da pesquisa referentes às suas intenções de produção no momento da criação narrativa audiovisual, ou seja, aos objetivos que eles tinham no momento de produzir os vídeos. Aqui, incluem-se os comentários que os sujeitos 13 e 16 realizaram durante a entrevista, em que revelaram suas intenções na escolha do tema do vídeo produzido pelo grupo deles – a saber, rock. Estes comentários relacionam-se a esse indicador por justamente estabelecerem relações entre o que estes sujeitos pretendiam no processo de criação no que se refere às possibilidades expressivas e comunicacionais da linguagem audiovisual e como estas necessidades puderam ser atendidas por meio da situação de criação que foi promovida pela oficina.

Sobre essas necessidades expressivas e comunicacionais, o Sujeito 13 afirma que suas principais intenções na produção do vídeo foram “Falar sobre rock... que rock não é aquele negócio que o povo pensa que é bater nos outros, sei lá, que rock só tem aqueles cara.. não, tem pessoas calmas que gostam de rock” e ainda que tratar deste assunto em um vídeo produzido em grupo veio porque “os participantes gostam de rock... eles gostam de rock qualquer um e eu.. eu... eu não sou muito chegado a rock, mas quando comecei a fazer esse vídeo, comecei a gostar de rock”. Relacionando seus gostos particulares às ideias que intencionavam compartilhar, o Sujeito 16 afirma que seu interesse em produzir um vídeo sobre um tema que lhe interessava tanto vinha do desejo de “Passar a ideia de que rock... As pessoas tem uma ideia de que rock é satanista... mas a gente queria passar a ideia de que rock é um som como qualquer outro. Somente”. Enquanto isso, na Turma B, o Sujeito 22 afirma que produzir um vídeo a respeito de temáticas como drogas,

alcoolismo e gravidez com foco na juventude foi interessante para permitir um alerta para as outras pessoas: “mostrar pras outras pessoas que... não é só a gente que tem que entender as consequências da vida, né? Todo mundo também tem que entender, principalmente as pessoas que tão nessa fase do... da bebida, da gravidez, da droga.. dá uma olhadinha”

Dessa forma, pode-se inferir que os aspectos em que o processo de criação narrativa audiovisual influencia de forma mais direta no que se refere à Experiência com o fenômeno da Inclusão Digital e a Relação entre experiência e satisfação de necessidades dos sujeitos da pesquisa referem-se basicamente à dimensão comunicativa da ID – a saber, à criação e emissão de mensagens empregando a linguagem multimidiática a fim de atender às necessidade comunicacionais e relacionais dos sujeitos. De certa forma, os aspectos citados ainda resvalam em aspectos referentes a outras dimensões: a) *Aprendizagem Técnica* – no que se refere ao uso das tecnologias de gravação e edição de imagens e sons; b) *Competência Informacional* – em relação às competências dos sujeitos em lidar com informações na roteirização de documentários, por exemplo; c) *Educacional* – no que se refere ao domínio da linguagem alfanumérica e suas variações dentro do universo ciberespacial.

Nos aspectos supracitados, o processo de criação narrativa audiovisual influencia de maneira mais direta, enfocando aspectos como a comunicação, a aprendizagem técnica e a produção de conteúdos multimidiáticos. Contudo, os outros indicadores, de certa forma, também recebem influência do processo de criação, porém de forma indireta.

No que se refere ao *Conhecimento da existência do fenômeno* da Inclusão Digital, o processo de criação narrativa audiovisual não tinha por objetivo tratar diretamente da inclusão digital de forma conceitual, mas de possibilitar aos jovens participantes experimentá-la de forma prática. Provavelmente por esse motivo, esse conceito ainda permaneça de forma aberta mesmo depois da participação dos sujeitos na oficina. Conhecer o fenômeno da inclusão digital, como foi percebido na etapa de discussão sobre inclusão digital com a Turma A, demandou dos oficineiros o estabelecimento de uma dialética entre os conceitos de “inclusão” e de “digital” que permeasse exemplos mais concretos e discussões mais abstratas, a fim de que

os sujeitos em questão percorressem um caminho que partisse de um campo particular e específico para um universo mais público e geral de significados. A ação educativa, neste sentido, surge como modo de perceber de que modo os sujeitos participantes podem se ver dentro do fenômeno da inclusão digital e motivá-los a descobrir formas distintas a participar dele, considerando suas heterogeneidades (BUZATO, 2008) e subjetividades (KENSKI, 2007; TEDESCO, 2006).

Em relação à *Identificação de Necessidade do fenômeno*, durante a oficina, os jovens não foram questionados sobre a necessidade de se sentirem incluídos digitalmente, mas os oficineiros partiram do pressuposto que aqueles jovens pudessem ser considerados excluídos. Afinal, se a maioria deles desconhecia o conceito de inclusão, não havia critérios para acreditar que eles se considerariam incluídos ou excluídos das práticas digitais. Na realidade, o que foi percebido durante a etapa de discussão sobre inclusão digital eram duas necessidades basilares para estes sujeitos: a necessidade de se expressar e a necessidade de "ser visto". Ao se expressarem por meio de signos difundidos amplamente pela mídia – como os quadros do programa televisivo *Pânico na TV* ou do viral da internet "Para nossa alegria", estes jovens equilibram-se entre o referenciar e reproduzir conteúdos que, de alguma forma, relacionam-se com suas necessidades de publicar conteúdos e se comunicar com seus semelhantes.

Este aspecto relaciona-se ao que Warschauer (2006) defende como essencial ao processo de inclusão digital, ao caracterizar a produção de conteúdo como ponto primordial para os jovens de comunidades periféricas "desenvolverem e exibirem suas habilidades técnicas e comunicativas, enquanto tratam de questões de interesse da comunidade e criam conteúdo digital, que ajuda a lhe dar voz" (p. 131). Este tipo de produção, como defende Kenski (2007), atua no sentido de oferecer outros sentidos possíveis da utilização das tecnologias no cotidiano dos seres humanos, tornando-as apropriadas pelos sujeitos, recontextualizadas por novas práticas, novas aprendizagens, descobertas, valores, comportamentos etc. Afinal, como também defende Moran (2007), aprendemos melhor quando estamos experimentando, sentindo, "quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido" (p. 23).

Contudo, é necessário observar também que o processo de criação narrativa audiovisual não consegue nem intenciona influenciar em todas as dimensões, indicadores ou capitais da inclusão digital, visto que nenhum projeto ou programa conseguiria atender a todas as necessidades dos sujeitos envolvidos neste fenômeno. Dito isso, pode-se afirmar que as dimensões que lidam com aspectos mais externos ao processo de criação – como os referentes à economia, política, empregabilidade, dentre outros – não são diretamente influenciados pelo processo de criação narrativa para inclusão digital, pelo menos, não diante dos moldes em que esta oficina foi desenvolvida. Dito isso, pode-se concluir que, para a criação de programas e projetos de inclusão digital, faz-se necessário que os responsáveis, pelo mesmo, considerem as concepções e perspectivas que desejam despertar nos sujeitos participantes, pois serão estas que estes sujeitos desenvolverão se integrarem somente destes projetos. A co-existência de projetos que desenvolvam visões distintas deste fenômeno faz-se necessária justamente pela complementação que estas concepções distintas podem oferecer, desde que tantos os criadores como os usuários do programa desenvolvam a consciência de conhecer diversas concepções a fim de formar a sua própria dentro desse processo inclusivo, considerando que todos estamos “sempre incluídos e excluídos ao mesmo tempo” (BUZATO, 2008, p. 326).

Compreendendo o ato narrativo como uma reflexão individual sobre fatos passados, uma tentativa de compreender o significado de situações do presente e conceber um “mapa” para a ação prática na realidade em que se vive, como defende Boehs (2000), estes sujeitos podem aprimorar ainda mais estas concepções de inclusão digital, considerando aspectos que envolvam, principalmente, seu olhar subjetivo a respeito da realidade. A partir de ações deste gênero, como afirma Tommasi (2011), diversos jovens e adolescentes podem se incluir digitalmente, considerando aspectos como “protagonismo juvenil”, “elevação da autoestima” e “conquista da cidadania”.

b. Influências da Criação Narrativa nas Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina

Nesta temática, foram relacionados os aspectos / indicadores em que a criação narrativa influenciou diretamente na ampliação de perspectivas de Inclusão Digital dos sujeitos participantes de ambas as turmas. Como foi explicado anteriormente, os indicadores de perspectivas de inclusão digital, segundo Cunha (2010) podem ser compostos por quatro aspectos – a saber, *Decisão de Participação*; *Expectativa de Participação*; *Possibilidades Vivenciadas* e *Representação do Projeto*. Nesta subcategoria, o indicador que foi considerado em uma relação mais direta com o processo de criação narrativa audiovisual foi:

Representação do Projeto

Para este indicador, foram delineadas as respostas dadas ao final do questionário realizado após a oficina, em que os jovens participantes foram questionados a respeito das contribuições que a produção audiovisual lhes trouxe ou poderia lhes trazer num trabalho realizado a longo prazo. As respostas foram divididas e categorizadas de acordo com cada turma. Na Turma A, foram cinco (05) respostas e, na Turma B, quatro (04) respostas discursivas obtidas nessa questão, que foram classificadas de acordo com as seguintes subcategorias:

a. **Técnica -** Nesta categoria, incluem-se três (03) respostas, em que os jovens afirmam que as maiores contribuições da produção audiovisual não ultrapassa âmbitos técnicos envolvidos na gravação e edição de vídeos, visto que a maioria deles tinha certa familiaridade em gravar vídeos com seus celulares de maneira despretensiosa – gravando situações prosaicas na escola, em casa etc. No caso destes, a experiência da oficina lhes favoreceu para aperfeiçoar tecnicamente a produção que eles já desenvolviam anteriormente, como afirmam: “me ajudou a gravar melhor os vídeos.” (Sujeito 03) e “roteiro, fez a cena , grava” (Sujeito 08).

b. **Comunicabilidade –** Na Turma A, encontram-se duas (02) respostas relacionadas ao modo como a produção audiovisual contribui para permitir aos jovens expor suas ideias a respeito de um determinado tema ou melhorar seu relacionamento com os colegas de classe e fora dela. São elas: “ajudou agente tira a timidez” (Sujeito 13) e “ajudou agente a falar um pouco mais sobre rock!!!” (Sujeito 16). Ainda sobre isso, o Sujeito 16 afirma, em entrevista, que “Pode ser que algum dia eu precise pra divulgação ou até uma brincadeira que a gente queira colocar na internet” Dessa forma, a produção de vídeos, para este sujeito, não funciona somente como estratégia para conseguir um emprego posteriormente, mas como uma fonte de prazer a diversão a partir da ressignificação do contexto em que está inserido via ato narrativo. E sobre o processo de criação, o Sujeito 16 ainda afirma que foi importante por trazer uma forte sensação de “ser independente, de uma coisa que só eu tô fazendo. Só você mesmo. E dizer que aquilo é seu”. Já na Turma B, encaixam-se as quatro (04) respostas dadas pelos jovens, já que eles relacionam as contribuições da produção audiovisual à ampliação das possibilidades de compartilhar pensamentos e sentimentos por meio da internet: “a divulga nossos trabalhos na internet.” (Sujeito 18); “a ser conhecida e mostra para as pessoas o quanto é bom ter um ex de cada pessoa” (Sujeito 22); e “ha ficar conhecida e as pessoas aprenderem mas coisas que elas não sabem ha ficar mais autilizados (sic) com ous dias as dias vendo na net etc...” (Sujeito 19). Com a publicação dos trabalhos em vídeos digitais na internet durante a oficina, os jovens aproximam com maior facilidade estas duas mídias e percebem a produção de vídeos como forma de divulgação de trabalhos e de suas ideias.

c. **Cognição -** Na Turma A, registra-se uma (01) das respostas que integrar também a categoria Técnica, já que a resposta trazida pelo jovem em questão – Sujeito 05 – traz estes dois aspectos: “me ajudou a interpretar melhor as coisa e aprendi a fazer um vídeo”. A contribuição da produção audiovisual nesse sentido, provavelmente, estabelece-se no sentido de leitura de mundo, de ampliação das possibilidades de compreensão das experiências vivenciadas, assim como da expressividade diante das mesmas.

d. **Empregabilidade –** Na Turma A, Em entrevista, o Sujeito 13 afirma que, a partir do que foi aprendido na oficina, ele pode “ser um profissional e trabalhar nesse negócio. No áudio, o menino falou que eles vão pra uma escola e qualquer coisa, se eles quiserem me chamar, eles me chamam.”

e. **Escolar -** Na Turma A, inclui-se uma (01) resposta que também faz parte da categoria anterior, já que menciona tanto a realização de trabalhos escolares como a publicação dos vídeos produzidos pelo sujeito na internet – “A realizar trabalhos escolares, publicar nas redes sociais vídeos que fizemos mas depois de termos ajeitado o vídeo e etc..” (Sujeito 17). Sobre isso, na entrevista coletiva, o Sujeito 22 afirma que “é bom porque, se eu tiver uma tarefa de ciências... porque esse filme tem tudo a ver com ciências, por causa da gravidez, essas coisas assim.. aí meu vídeo pode ir também”. Dessa forma, percebe-se que os jovens começam a relacionar a produção e a linguagem audiovisual aos conteúdos escolares, de forma a tornar a aprendizagem mais dinâmica e interativa (KENSKI, 2007) com o contexto que vivenciam.

Desta forma, percebe-se que as contribuições trazidas pelo processo de produção audiovisual na trajetória dos sujeitos da pesquisa referem-se mais a aspectos técnicos – no que se refere à produção narrativa – e comunicacionais – relativas à publicação de conteúdos próprios na internet e no relacionamento fora do universo ciberespacial. De certa maneira, percebe-se como os sujeitos da pesquisa almejam utilizar as tecnologias digitais sob dois aspectos: uma, de forma contextualizada a atividades criativas e comunicativas; outra, de forma que lhes permita melhorar sua qualidade de vida externa à sua “existência virtual” no que se refere aos relacionamentos interpessoais. Estes aspectos atendem aos indicadores da dimensão comunicativa da inclusão digital no que se refere à produção e emissão de mensagens, mas abrange também aspectos da motivação que conduzem a estas produção e emissão, referindo-se ao que chamamos de “processos de subjetivação”, ou seja, a “geração de modos de existências, ou seja, modos de agir, de sentir, de dizer o mundo” (TEDESCO, 2006, p. 358)

Além destes aspectos do processo de criação que influenciam diretamente à ampliação das perspectivas de inclusão digital, existem outros que são influenciados de forma indireta esse alargamento – *Decisão de Participação* e *Expectativa de Participação*.

No que se relaciona à *Decisão de Participação*, estabeleceu-se a relação entre os motivos que conduziram à participação dos jovens nesta oficina de criação narrativa audiovisual e às razões que os conduziriam a fazer parte de outros projetos de inclusão digital. Enquanto que, na Turma A, a motivação de participar tanto da oficina realizada quanto de um possível projeto futuro reside na possibilidade de conseguir um emprego, na Turma B, ambas as motivações referem-se ao desenvolvimento pessoal dentro de um processo de criação artística, motivado pelo anseio de exercitar a expressividade e a comunicação por meio das tecnologias digitais, essenciais para o desenvolvimento da heterogeneidade a que se refere Buzato (2008) e para uma inclusão digital como meio de desenvolver as subjetividades dos indivíduos e não como uma finalidade em si mesma (KENSKI, 2007; MORAN, 2000).

Quanto à *Expectativa de Participação*, delineou-se a relação entre as expectativas que os sujeitos tinham a respeito de sua participação na oficina de criação narrativa audiovisual e os aspectos que gostariam de desenvolver em possíveis projetos futuros de inclusão digital de que viessem a fazer parte. Na Turma A, as expectativas de participação na oficina enfatizavam basicamente a aprendizagem – de maneira geral ou mais técnica -, enquanto que, nas expectativas para outros cursos, enfatizam novamente o desejo da empregabilidade e o desenvolvimento da aprendizagem técnica. Já na Turma B, os sujeitos almejavam, na oficina de vídeos digitais, aprender a usar os recursos audiovisuais de forma geral, quando questionados sobre suas expectativas de participação em outros cursos, afirmaram desejar desenvolver suas habilidades de criação artística com as tecnologias digitais. Mais uma vez percebe-se a influência da necessidade dos sujeitos de usar as tecnologias digitais de forma contextualizada para desenvolver suas próprias ideias, publicando conteúdos por meio dos quais possam ser reconhecidos, como defendem os supracitados Almas, Lima e Filé (2006), Buzato (2008), Warschauer (2006) e Padilha e Abranches (2012).

Desta forma, pode-se inferir que, quanto às perspectivas de inclusão digital, os sujeitos da pesquisa possuem como principal foco o desenvolvimento de suas habilidades expressivas e comunicacionais utilizando as tecnologias digitais de forma contextualizada a estas necessidades, contando narrativas de si mesmos, “de personalidades em desenvolvimento, de solidão e depressão, de desapontamento com a realidade, mas também de esperança quanto ao amor e a o seu futuro” (STERN, 2002, apud STERN; WILLIS, 2009, p. 262). Mesmo enfatizando aspectos individuais, estas narrativas podem atingir aspectos que se relacionam à empregabilidade e criação artística como motivadores e à aprendizagem técnica e geral como expectativas. E, da mesma forma que foi percebido nas concepções de inclusão digital, o processo de criação narrativa audiovisual, conforme foi desenvolvido nesta oficina, termina por não atender aspectos políticos e econômicos da inclusão digital de forma direta.

c. Evidências da Apropriação Tecnológica Digital na Criação Narrativa Audiovisual

Esta subcategoria, por sua vez, delineia a presença e a apropriação das tecnologias digitais dos sujeitos da pesquisa durante o processo de criação narrativa audiovisual. Este aspecto considera o que Bretas (2006) afirma como “a apropriação de práticas comunicativas na internet pelas comunidades” (p. 223), que, segundo a autora, pode se transformar em inclusão digital e em participação social, ou seja, levam-se em conta, neste trabalho os hábitos comunicacionais dos sujeitos por meio destas tecnologias digitais. Para isso, foram categorizadas as etapas em que estas tecnologias se fizeram presentes e os aspectos desta presença tecnológica no processo.

Pré-Produção

Nesta etapa, a apropriação tecnológica dos sujeitos não se faz tão presente quanto nas etapas seguintes, encontrando-se presente basicamente em aspectos que envolvem pesquisa de referências a produtos midiáticos:

a. *Intertextualidade* – no que se refere à recriação e / ou referência a produtos de grande mídia, como o programa *Pânico na TV* e vídeos virais como *Vida de Empreguete* e *Para Nossa Alegria*;
b. *Criação de Storyboards* – refere-se ao apoio que os sujeitos do grupo de Rock procuram na pesquisa de imagens de referência para criar os *storyboards* do seu vídeo.
c. *Pré-Visualização de Recursos Sonoros* – relaciona-se ao constante uso dos dispositivos móveis – no caso, o celular – para pesquisar e executar músicas que os sujeitos queriam que fossem usadas dentro do vídeo.

Produção

Nesta fase, a apropriação tecnológica dos sujeitos mostra-se mais presente do que na etapa anterior, visto que é uma etapa que lida de forma mais direta com a tecnologia digital – a saber, o celular -, presente sob os seguintes aspectos:

a. *Alternância de Papéis* – Na fase gravação, os sujeitos demonstravam intimidade e desprendimento no uso dos celulares e câmeras digitais para gravação das imagens e sons, assim como lidavam com a mudança de papéis – direção, entrevista, operação de câmera etc. – de forma rápida e eficaz. Neste caso, a tecnologia nunca foi um impedimento para que as atividades fossem realizadas, na verdade, eram um catalisador das relações que os indivíduos estabeleciam entre si, pois estas atividades motivavam mais ainda a comunicação e integração do grupo do que as atividades anteriores.
b. *Seleção de Enquadramentos* – Ainda nesta fase, os sujeitos aprendiam a narrar usando as imagens enquanto o processo de gravação acontecia, não sendo necessárias muitas explicações sobre o processo de composição de imagens para que os sujeitos escolhessem os enquadramentos mais adequados aos vídeos que estavam criando. Percebe-se, então, uma apropriação do uso da câmera do celular que atravessa o uso cotidiano do dispositivo e alcança o ato narrativo por meio da linguagem audiovisual.

Pós-Produção

Nesta etapa, os sujeitos aprendem rapidamente as técnicas necessárias para manipulação do software de edição de vídeo no que se refere aos seguintes aspectos:

a. *Mesclagem de Etapas* – Como as etapas de decupagem, seleção de imagens e músicas e edição propriamente dita encontram-se mescladas no processo de criação dos sujeitos, este fato demonstra que os sujeitos não precisam seguir uma ordem prescrita para realizar determinadas tarefas que demandam conhecimento tecnológico, mas, quando possível, estas fases podem se misturar na ordem que os jovens desejam seguir no seu processo criativo.
b. *Alternância de Papéis* – De forma distinta em relação ao processo de gravação, na edição, a alternância, na verdade, mostra-se sob dois aspectos: um, apresenta-se sob a forma de um revezamento na função da edição, com os membros do grupo dividindo-se no cumprimento destas atividades técnicas; outro, o uso do computador e do software por todos os jovens do grupo demonstra que todos eles possuem competências técnicas para manipular arquivos e compreender o funcionamento dos equipamentos.
c. *Compreensão de uso do Software* – Este aspecto se relaciona ao anterior, pois, ao compreenderem como funciona o *software* de forma simples e rápida, os jovens puderam desenvolver as atividades de edição de forma eficaz.

Quanto ao compartilhamento do conteúdo produzido, os jovens da Turma A tiveram facilidade para postar o vídeo produzido no blog, demonstrando não somente uma apropriação tecnológica voltada para os aspectos técnicos, mas também para atender às suas necessidades de “expor a si mesmo”, de “ser visto”, porém, quanto à Turma B, como este processo não pôde ser completado, não pôde se perceber como esta etapa interferia dentro do seu processo de inclusão digital.

A partir do que foi percebido em cada uma das etapas, pode-se inferir que as evidências da apropriação tecnológica na criação narrativa audiovisual condicionada pela oficina de vídeo relacionam-se a um uso das tecnologias digitais de forma

contextualizada a esse processo e não como um fim em si mesmo. Estas evidências, por sinal, também referem-se às possibilidades de convergência tecnológica ou convergência das mídias (NERY; VELOSO, 2008; SANTAELLA, 2010), visto que, pelo fato dos jovens não se limitarem ao computador / *notebook* para realizarem atividades típicas destes equipamentos, compreendendo também em celulares e câmeras digitais como parte deste universo digital.

Portanto, sintetizando as conclusões desta análise, pode-se considerar que, quanto às concepções de inclusão digital, as experiências que os sujeitos da pesquisa tiveram com a oficina de vídeos digitais contribuíram no sentido de contextualizar os aspectos técnicos das tecnologias digitais – no caso, celular, câmera digital e computador – ao processo de criação narrativa como um exercício de expressividade. Este processo, por sua vez, satisfaz as necessidades de comunicação – entendido como o "tornar público" conteúdos particulares que os conduziriam ao fato de "serem vistos" por outros sujeitos – evidenciadas pelos sujeitos, relacionando-se a aspectos que Warschauer (2006), Padilha e Abranches (2012) e Buzato (2008) consideram basilares para o processo de inclusão digital e que Zanetti (2008a; 2008b) e Bretas (2006) acreditam ser parte substancial da inclusão audiovisual. E, mesmo que estes aspectos das concepções de ID não se relacionem de forma direta – dependendo do direcionamento dado dentro do programa de ID – às dimensões econômica, política, de empregabilidade etc. da inclusão digital (BRANDÃO, 2010), eles perpassam a aprendizagem técnica de que eles também almejam obter para alcançar a empregabilidade e qualificação profissional.

Em relação às perspectivas de ID destes sujeitos, pode-se inferir que eles se veem como parte de um contexto que demanda deles a expressividade e a comunicação por meio da publicação de conteúdo, visto que almejam empregar as tecnologias digitais de forma contextualizada a atividades criativas e comunicativas de um modo que influencie seus relacionamentos interpessoais externos à "existência virtual". Estes aspectos, da mesma forma que as concepções de inclusão digital relacionam-se a aspectos mais concretos que Warschauer (2006), Padilha e Abranches (2012) e Buzato (2008) tratam em suas pesquisas sobre inclusão digital e a que Zanetti (2008a; 2008b) e Bretas (2006) referenciam-se quando tratam de

inclusão audiovisual. Estes aspectos resvalam também na empregabilidade e na criação artística como principais catalisadores e na aprendizagem como expectativa a ser atendida, como “formação [...] para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade” (KENSKI, 2007, p. 67).

E, por fim, quanto às evidências da apropriação tecnológica na criação narrativa audiovisual, foi possível perceber que, para estes sujeitos elas se relacionam ao uso das tecnologias digitais de forma contextualizada à criação atrelada às possibilidades de comunicação, entendido como um “processo criativo, conflituoso e até certo ponto autogerido de apropriação e “enunciação” dessas tecnologias” (BUZATO, 2008, p. 326), desde que atrelado à heterogeneidade de que o próprio Buzato (2008) trata, à ação complexa que objetiva ampliar capitais técnico, cultural, social e intelectual de que Costa (2006) fala ou, ainda, ao surgimento de alternativas para burlar as “estruturas de subordinação” que Cazeloto (2007) menciona.

Portanto, a partir do que foi percebido em cada uma das subcategorias, as relações que podemos estabelecer entre as concepções e perspectivas de inclusão digital dos sujeitos e as evidências de narratividade condicionadas pelo processo de criação de vídeos digitais referem-se basicamente ao atendimento de necessidades de comunicação e expressividade destes indivíduos tanto no ciberespaço quanto fora dele, empregando as tecnologias digitais de maneira contextualizada às práticas criativas e não como uma finalidade em si mesma (BUZATO, 2008; COSTA, 2006; SPIGAROLI ET AL., 2005). Os indivíduos sentem a necessidade de atender também a aspectos técnicos e da empregabilidade no seu processo de inclusão digital, mas os mesmos também compreendem que estas são dimensões que poderão ser atendidas com sua participação em outros programas de inclusão digital. Ao considerar as possibilidades de criação e comunicação como parte relevante e basilar do processo de inclusão digital, estes sujeitos, portanto, estão ampliando suas concepções e perspectivas sobre este fenômeno, considerando aspectos que envolvem mais as percepções subjetivas e a re-significação da realidade a partir destes processos de formação de subjetividades (ALMAS; LIMA; FILÉ, 2006; TEDESCO, 2006; FERREIRA NETO, 2004).

Considerando o aspecto macro destas conclusões, pode-se inferir que as ações socioeducativas de inclusão digital podem, portanto, investir em dimensões distintas deste processo, aliando os anseios de empregabilidade e aprendizagem técnica às necessidades comunicacionais e criativas que estes sujeitos também almejam. Desta forma, é possível imprimir certa subjetividade em aspectos por vezes tão institucionais como a necessidade de conseguir um emprego por meio do "aprender a mexer no computador", assim como contribuir para que se criem novas narrativas sobre a existência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos como contexto o processo de inclusão digital e seus principais conceitos e dimensões, resumida na problemática de que os jovens de comunidades periféricas precisam lidar com projetos e programas de inclusão digital que oferecem concepções e perspectivas de inclusão digital orientadas a determinadas dimensões – técnica, cognitiva, política, econômica. Contudo, a maioria deles termina por ignorar uma dimensão comunicativa deste fenômeno, que enfatizam a comunicação multimidiática a partir de atividades artístico-culturais, desenvolvendo aspectos que os âmbitos profissionais, escolares e sociais não têm como principal intenção. Dentro deste contexto, foi definido o seguinte questionamento: de que forma o ato narrativo por meio dos vídeos digitais pode contribuir nas concepções e perspectivas de inclusão digital de jovens de periferia?

A partir desta pergunta que o estudo começou a ser desenvolvido, foram delineados os principais conceitos que perpassavam a inclusão digital, o ato narrativo audiovisual e a juventude de periferia, atravessando outros como cultura digital, processos de subjetivação e apropriação tecnológica. Estes conceitos, por sua vez, sustentaram a utilização dos métodos de pesquisa que procuravam se equilibrar entre mostrar as opiniões e comportamentos dos sujeitos numa situação de criação narrativa e de modo mais objetivo. Desta forma, foi possível descrever as falas e comportamentos destes indivíduos antes, durante e depois um processo de criação artística, estabelecendo relações entre esse processo e as possibilidades de inclusão digital que os mesmos poderiam experimentar a partir dali.

Partimos da hipótese de que o ato narrativo por meio dos vídeos digitais contribuiria para ampliar as concepções e perspectivas de inclusão digital de jovens de periferia porque considera uma dimensão comunicativa deste fenômeno, desde que orientada para autoria e a expressividade por meio da re-significação da realidade por meio de histórias reais ou ficcionais. Tendo o processo educativo como mediador do acesso dos sujeitos às tecnologias por este viés da autoria, esta hipótese também nos permitiu ir mais além, delineando os aspectos em que este ato narrativo influencia de forma direta e indiretamente, ao estabelecer relações entre o

ato narrativo e as concepções e perspectivas que foram descobertas por meio dos questionários.

De acordo com o perfil dos sujeitos da pesquisa, estes jovens possuem um acesso frequente às TICs (algo entre uma e seis vezes para ambas as turmas), pois, mesmo que eles não tenham o equipamento em casa, boa parte deles acessa computador e internet na casa de terceiros e *lan houses*. Desta forma, o que Brandão (2010) chama de dimensão técnica da inclusão digital é contemplada no cotidiano destes jovens sem que eles frequentem ações de programas de inclusão digital. Relacionando os dados obtidos com um dos critérios de inclusão digital defendidos por Sorj e Guedes (2005) – tempo e qualidade de acesso –, estes jovens podem ser considerados incluídos em um estágio embrionário, porque possuem estratégias para entrar em contato com as tecnologias. Esse acesso constante às TICs faz parte do cotidiano destes jovens, visto que seus hábitos de uso de internet e de comunicação evidenciam essa presença e interferência frequentes, pois, já que a maioria dos jovens afirma o acesso às redes sociais como principal hábito na internet e o principal hábito de comunicação o uso de celulares, do *MSN Messenger* e do contato pessoal. A comunicação por meio das tecnologias digitais, para estes jovens, torna-se mais concreta, visto que as dimensões técnica e comunicativa mostram-se contempladas no que se refere à aprendizagem técnica necessária para emissão e recepção de mensagens multimídiáticas. Quanto ao processo de criação narrativa audiovisual, foram delineadas as vivências destes jovens quanto aos processos criativos, sendo percebido, na Turma A, um potencial maior para o desenvolvimento de um processo criativo, já que a maioria tinha participado de um curso de informática e de experiências artísticas e, na Turma B, esse potencial parecia menor.

Quanto à Análise do Ato Narrativo com Vídeos Digitais para Inclusão Digital dos Participantes da Oficina, foi percebido que, quando se compara o processo de criação da Turma A e da Turma B durante as oficinas de vídeo digital, percebe-se a primeira conseguiu trabalhar de forma mais autônoma, assim como se identificava mais com os conteúdos que estavam sendo propostos para produção dos vídeos e se relacionavam de forma menos autocrítica com os resultados do seu processo de criação. Pode-se conjeturar, então, que as vivências artísticas anteriores dos jovens

da Turma A permitiram a estes jovens desenvolver sua expressividade por meio da criação narrativa utilizando as tecnologias digitais, visto que a Turma B demandava uma intervenção maior dos oficineiros nos momentos de orientação de atividades.

Quanto às Concepções de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina, após o processo de criação narrativa audiovisual, estas concepções relacionavam-se mais às possibilidades de participação referentes à dimensão comunicativa da ID – criação e emissão de mensagens empregando a linguagem multimídia. Portanto, pode-se inferir que a participação na oficina amplia as concepções de ID que estes jovens possuíam, permitindo-lhes conhecer não somente o termo em si, mas relacioná-lo a aspectos típicos da comunicação – principalmente a sociabilidade por meio das redes digitais –, mesmo que não os relacionem ao processo de criação narrativa audiovisual em si.

Quanto às Perspectivas de Inclusão Digital dos Participantes da Oficina, os sujeitos demonstraram conectarem-se às possibilidades de aprendizagens diversas, motivadas pelo equilíbrio entre o desejo de se expressar e pela qualificação profissional, relacionando-se à dimensão comunicativa (BRANDÃO, 2010) da ID no que se refere às motivações de sua participação na oficina. A partir destas motivações, eles direcionam suas expectativas de participação, funcionando como pontos de partida que conduzem suas ações às aprendizagens que são consideradas alvos. Percebe-se nos jovens participantes da oficina um desejo de dar continuidade aos processos criativos, possibilitando que desenvolvam novos processos de subjetivação de maneira mais densa e sólida a partir da ressignificação do contexto que vivenciam.

E, finalmente, quanto à Relação entre as Concepções e Perspectivas de Inclusão Digital e a Criação Narrativa Audiovisual por meio dos Vídeos Digitais, inferiu-se que as evidências da apropriação tecnológica na criação de vídeos digitais relacionam-se ao uso das tecnologias digitais de forma contextualizada. Ou seja, as experiências que os jovens tiveram na oficina contribuíram para contextualizar as tecnologias dentro do processo de criação narrativa como um exercício de expressividade e comunicação. Este processo, então, satisfaz as necessidades de comunicação evidenciadas pelos sujeitos e perpassa a aprendizagem técnica que eles desejam para alcançar a empregabilidade e qualificação profissional. Estes

sujeitos se percebem como parte de um contexto que demanda deles a expressividade e a comunicação por meio das tecnologias digitais, almejando emprega-las em atividades criativas e comunicativas a fim de influenciar também seus relacionamentos interpessoais externos à “existência virtual”.

Portanto, ao considerar as possibilidades de criação e comunicação como parte relevante e basilar do processo de inclusão digital, estes sujeitos, portanto, ampliaram suas concepções e perspectivas a respeito deste fenômeno, considerando aspectos que envolvem mais as percepções subjetivas e a re-significação da realidade do que somente a empregabilidade e a aprendizagem técnica. Afinal, quando Ferreira Neto (2004), citando Foucault (1984; 1995) para tratar da subjetividade, defende que ela não pode ser considerada em padrões naturais e estanques, mas que se configura de forma mutável, emergindo a partir da conexão com processos históricos, políticos, sociais, urbanos etc., contudo, sempre marcada por um “vir a ser” contínuo que se realiza como processo. Quando compreendemos a inclusão digital de maneira subjetiva, não precisamos considera-la como um objeto distante a ser alcançado pelo sujeito, mas que ela acontece por meio das relações de forças entre sujeito e objeto, em que tanto o sujeito quanto o objeto são já causa e efeito do contexto em que estão inseridos.

Quanto às prospecções para estudos futuros que esta pesquisa pode permitir, podemos relacionar a leitura, interpretação e produção de narrativas digitais com as características básicas delineadas por Nery e Veloso (2007) – participação, criação coletiva e criação contínua – e o processo de inclusão digital nesta dimensão comunicativa e sua influência na perpetuação da memória por meio da criação de narrativas de si – que se relacionam mais às vivências cotidianas dos sujeitos autores, como autobiografias, memórias, cartas, diários etc. A partir de pesquisas com este mote, é possível desenvolver estudos que aprimorem aspectos mais criativos e artísticos dos sujeitos envolvidos em programas e projetos de inclusão digital, promovendo, desta forma, o desenvolvimento de olhares subjetivo sobre a realidade e, por sua vez, a emergência de sujeitos que se expressem politica, econômica e socialmente com maior veemência.

REFERÊNCIAS

ALMAS, Almir; LIMA, Rafael; FILÉ, Valter. Produção audiovisual comunitária: inquietudes para um começo de conversa. In: LIMA, Rafaela (org). **Mídias Comunitárias, juventude e cidadania**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica / Associação Imagem Comunitária, 2006.

AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **O Que é Mídia-Educação**. Campinas; Autores Associados, 2001.

BOEHS, Astrid. A narrativa no mundo dos que cuidam e são cuidados. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 5-10, julho 2000.

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente:** para além da Sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa Participante: Propostas e Reflexões Metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGA, Moema; VITORINO, Inês. Inclusão Digital e Periferia – Imposição Cultural ou Inclusão Social?. In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2009, Curitiba, **Anais**, [online] Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0150-1.pdf. Acessado em: 03.03.2010.

BRANDÃO, Marco. **Dimensões da inclusão digital**. São Paulo: All Print Editora, 2010.

BRETAS, Beatriz. Comunicação comunitária e inclusão digital. In: LIMA, Rafaela (org). **Mídias Comunitárias, juventude e cidadania**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica / Associação Imagem Comunitária, 2006.

BUZATO, Marcelo. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 38, maio/ago. 2008.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPOS, Ricardo. Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 63, 2010, pp. 113-137.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 3ª ed – Petrópolis: Vozes, 2009.

CARVALHO, Isabel C. M. Biografia, Identidade e Narrativa: Elementos para uma Análise Hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio; GILIOLI, Renato. A cultura juvenil como fenômeno urbano. In: CATANI, Afrânio; GILIOLI, Renato. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

CAZELOTO, Edilson. **A inclusão digital e a reprodução do capitalismo contemporâneo**. 2006. 180f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Universidade de São Paulo. 2007.

CHAGAS, Maria Neuza Pedrosa. **Projeto Informática para a Comunidade**: Uma Perspectiva de Inclusão Digital sob o Olhar dos Alunos Participantes. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

COSTA, Cristina. **Ficção, Comunicação e Mídias**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

COSTA, Leonardo. Inclusão Digital: conceitos, modelo e semânticas. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Brasília, DF, 2006.

CUNHA, Cybelle R.C. **Cibercultura e Inclusão Digital**: Perspectivas e Concepções de Jovens de Escolas Públicas. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

DOMINGOS, Adenil. Storytelling: Evolução, Novas Técnologias e Mídia. In: **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2009, Curitiba.

FERREIRA NETO, João Leite. Processos de subjetivação e novos arranjos urbanos. **Revista do Departamento de Psicologia** (UFF), Niterói, v. 16, n.01, p. 111-120, 2004.

FISCHER, Rosa Maria. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 16, p. 1-20, 2008.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª Edição; Liber Livro Editora, 2008.

FRÓIS, Catarina Oliveira. A reinvenção do eu através do discurso: narrativa, estigma e anonimato nas Famílias Anônimas. **Mana**, Abr 2007, vol.13, no.1, p.63-84.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GARJADO, Marcela. Pesquisa Participante: Propostas e Projetos. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GAUDREAULT, André. JOST, François. **A narrativa cinematográfica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. - São Paulo: Atlas, 1989

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André; COSTA, Leonardo. Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. **Eptic Online**. Vol. VII, n. VI, Sep. a Dic. 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisas; análise e interpretação de dados. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MORAES, Roque. Análise de Contéudo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN; José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MORGAN, Michel. O que os jovens aprendem sobre o mundo ao assistirem televisão? In: MAZZARELLA, Sharon (org). **Os jovens e a mídia**: 20 questões. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Editora UNESP/ITAÚ Cultural, 2003.

NASCIMENTO, Patrícia. **A informação como narrativa**: Mídia e Troca Simbólica. 2006. 101 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo. 2006.

NERY, Marta; VELOSO, Ana. O papel do leitor nas configurações das narrativas digitais. In: MARTINS, Moisés; PINTO, Manuel (orgs). **Comunicação e Cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação**, 2007, Braga.

OLIVEIRA, Maria Claudia S. L. Identidade, Narrativa e Desenvolvimento na Adolescência: Uma Revisão Crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ABRANCHES, Sérgio Paulino. Proi-digit@l: 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: Editora Universitária UFPE, 2012. No prelo.

PÁTARO, Cristina. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude**: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo. 2011.

PELLANDA, Nize. O sentido profundo da solidariedade. In: PELLANDA, Nize; SCHLÜNZEN, Elisa; SCHLÜNZEN, Klaus (orgs.). **Inclusão Digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PECCENINI, Mirco. As Narrativas Digitais: Questões Estéticas e Relatos de Patologias nas comunidades Virtuais. **Educativa**, Goiânia, v.13, n. 1, p. 11-44, jan/jun. 2010.

PINHEIRO, E.M; KAKEHASHI, T.Y; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev Latino-am Enfermagem.** 2005 setembro-outubro; 13(5): pp. 717-22.

PRETTO, Nelson. ASSIS, Alessandra. Cultura Digital e Educação: redes já!. In: PRETTO, Nelson. SILVEIRA, Ségio Amadeu. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

RABELO, Amanda O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação e Sociedade**. vol. 32, n.114, 171-188, jan-mar. 2011

RABIGER, Michael. **Direção de Cinema**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

RODRIGUES, Carla. Identidade e publicidade: estímulos e representações do jovem. **Revista Rumores**, v. 1, p. 01-15, 2009.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

ROSE, Diane. Análise de Imagens em Movimento. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTANA, Flávia B. F. **A Escola Itinerante de Informática da Prefeitura do Recife**: Instrumento de Inclusão Digital Subalterna ou Emancipatória (?). 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Recife. 2011.

SANTOS, Maria Salett Tauk. Introdução: Inclusão digital, inclusão social? In: SANTOS, Maria Salett Tauk. **Inclusão Digital, Inclusão Social?** – Uso das tecnologias da informação e comunicação nas culturas populares. Recife: Ed. do autor, 2009a.

SANTOS, Maria Tauk et al. Comunicação e Tecnologia: a inclusão digital nos bytes do Estação Futuro. In: SANTOS, Maria Tauk. **Inclusão Digital, Inclusão Social?** Usos das tecnologias da informação e comunicação nas culturas populares. Recife; Ed. do autor, 2009b.

SIGNORIELLI, Nacy. Como as crianças e os adolescentes são retratados no horário nobre da televisão? In: MAZZARELLA, Sharon (org). **Os jovens e a mídia**: 20 questões. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA FILHO, Antonio. Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano III, nº 24, maio, 2003.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Convergência Digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (orgs). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOARES, Rosana de Lima. Narrativas Digitais: desvios do jornalismo no ciberespaço. **Revista Galáxia**, São Paulo, n 17, p. 95-106, jun, 2009.

SOMMER, Luís Henrique; WAGNER, Irmo. Mídia e Pedagogias Culturais. In: **X Seminário Intermunicipal de Pesquisa. VIII Salão de Iniciação Científica e Trabalhos Acadêmicos. V Amostra de Projetos Extensionistas e Projetos Sociais**. Universidade Luterana de Guaiba. Guaiba, RS, 2007. Disponível em <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2007/artigos/pedagogia/262.pdf>. Acessado em: 20.04.11

SORJ, B. e GUEDES, L.E. Exclusão Digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**. CEBRAP. N.72. junho de 2005

SPIGAROLI, Angélica et al. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas potencializadoras para inclusão: um desafio para a sociedade. In: PELLANDA, Nize; SCHLÜNZEN, Elisa; SCHLÜNZEN, Klaus (orgs.). **Inclusão Digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

STAM, Robert. **Introdução a teoria do cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2003

STERN, Susannah; WILLIS, Taylor. O que os adolescentes estão querendo on-line?. In: MAZZARELLA, Sharon (org). **Os jovens e a mídia**: 20 questões. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STUCKER, Ananda. **A periferia nos seriados televisivos Cidade dos Homens e Antonia**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2009.

TANAKA, Giselle. **Periferia**: conceito, práticas e discursos; práticas sociais e processos urbanos na metrópole de São Paulo. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Área de Concentração: Habitat). Universidade de São Paulo. 2006.

TEDESCO, Sílvia. As práticas do dizer e os processos de subjetivação. **Interação em Psicologia**, 2006, 10(2), p.357-362.

TOLEDO, Moira. **Educação Audiovisual Popular no Brasil** – Panorama, 1990-2009. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIVARTA, VEET. **Remoto Controle**. Ed Cortez, 2004

VOLPE, Altivir. **Fotografia, narrativa e grupo**: Lugares onde pôr o que vivemos. 2007. 197 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. 2007.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

ZANETTI, Daniela. Produção audiovisual periférica: uma proposta de abordagem. In: **II Compolítica**, 2007, Belo Horizonte. Cadernos de Resumos - II Congresso da Associação Bras. de Pesq. em Comunicação e Política, 2007. p. 63-63.

_____. Cenas da periferia: auto-representação como luta por reconhecimento. **E-Compós** (Brasília), v. 11, p. 1-16, 2008.

_____. Crônicas Urbanas: narrativas em torno de uma produção audiovisual de periferia. In: **Colóquio Internacional Televisão e Realidade**, 2008, Salvador. Colóquio Internacional Televisão e Realidade, 2008.

_____. **O cinema da periferia**: Narrativas do cotidiano, visibilidade e reconhecimento social. 2010. 319 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea). Universidade Federal da Bahia. 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário Inicial

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Escola onde vai realizar a oficina:
5. Escolaridade:
    a. Ensino Fundamental em Curso
    b. Ensino Fundamental Concluído
    c. Ensino Médio em Curso
    d. Ensino Médio Concluído
6. Trabalha no momento?
    a. Sim
    b. Não
7. Se sim, qual sua atividade?
8. Com que frequência tem acesso a computadores?
    a. Todos os dias
    b. Três a seis vezes por semana
    c. Uma a três vezes por semana
    d. Uma vez a cada quinze dias
    e. Uma vez por mês
    f. Nunca
9. Tem acesso à internet com que frequência?
    a. Todos os dias
    b. Três a seis vezes por semana
    c. Uma a três vezes por semana
    d. Uma vez a cada quinze dias
    e. Uma vez por mês
    f. Nunca
10. De que forma?
    a. Casa

b. Casa de Terceiros
c. Lan House
d. Escola
e. Curso de Informática
f. Celular
g. Outros

11. O que costuma fazer com o computador?

a. Jogar na internet
b. Acessar e baixar fotos, vídeos, músicas
c. Pesquisar e realizar trabalhos escolares
d. Participar de redes sociais (Orkut, MSN, Facebook etc)
e. Criar e publicar textos, músicas, fotos ou vídeos
f. Outros

12. Como costuma se comunicar com os amigos?

a. Celular
b. Pessoalmente
c. E-mail
d. Msn
e. Orkut
f. Facebook
g. Carta
h. Telefone Fixo
i. Outro

13. Já participou de algum projeto de informática para a comunidade?

a. Sim
b. Não

14. Já participou de algum projeto de criação artística?

a. Sim
b. Não

15. Se sim, de que tipo?

a. Desenho
b. Pintura
c. Escrita
d. Escultura
e. Cinema e Vídeo
f. Música
g. Teatro

h. Dança
i. Outro. Qual? _____

16. Por que você se interessou por esse projeto?

a. Para aprender a manusear o computador
b. Para melhorar o desempenho na escola
c. Para aprender a criar – textos, áudios e vídeos - usando computador
d. Para usar a internet
e. Para se qualificar como profissional
f. Outro

17. Já ouviu falar em inclusão digital?

a. Sim
b. Não

18. O que você acha que é inclusão digital?

19. Você se considera um incluído digital?

a. Sim
b. Não
c. Parcialmente
d. Não sei responder

20. O que você acha que se precisa para se sentir incluído digitalmente?

21. Você acha que produzir vídeos pode ajudar você a se sentir mais ou menos incluído digitalmente?

a. Sim
b. Não
c. Parcialmente
d. Não sei responder

22. O que você espera dessa oficina?

23. Justifique sua resposta à pergunta anterior.

Apêndice B - Questionário Final

1. Nome:

2. Idade:

3. Sexo:

4. Biblioteca em que realizou a oficina:

5. Na oficina, com que fases você se identificou mais:

    a. Exibição e Discussão dos Vídeos
    b. Exposição sobre as Etapas da Produção de Vídeos
    c. Pré-Produção – Escrita de Roteiro e Planejamento de Filmagem
    d. Produção – Gravação de Imagens e Sons
    e. Pós-Produção – Edição e Finalização de Produto
    f. Compartilhamento de Produto Final
    g. Redação de Manual de Produção
    h. Outro. Qual? _____

6. Após a oficina, que tipo de atividade pretende realizar mais na internet?

    a. Jogar na internet
    b. Acessar e baixar fotos, vídeos, músicas
    c. Pesquisar e realizar trabalhos escolares
    d. Participar de redes sociais (*Orkut*, *MSN*, *Facebook* etc)
    e. Publicar obras criadas por vocês - textos, áudios, fotos ou vídeos
    f. Outro. Qual? _____

7. Gostaria de participar de outros projetos de informática para comunidade?

    a. Sim
    b. Não

8. Se sim, qual seria seu objetivo neste outro projeto?

    a. Aprender mais da parte técnica do computador
    b. Ganhar mais oportunidades de trabalho
    c. Criar mais – textos, áudios, animações ou vídeos – com o computador
    d. Utilizar melhor a internet
    e. Outros

9. Algo mudou na sua noção de inclusão digital?

    a. Sim
    b. Não

10. Se sim, o que mudou?

11. Após essa oficina, você se sente incluído digitalmente?

    a. Sim
    b. Não
    c. Em parte
    d. Não sei responder

12. Das formas de se incluir digitalmente que você conheceu durante a oficina, qual lhe interessou mais?

    a. Aprender a parte técnica do computador e da internet
    b. Conseguir emprego com as habilidades no computador
    c. Pesquisar informações para trabalhos escolares ou lazer
    d. Criar obras artísticas de diversos estilos – textos, vídeos, animações ou áudios
    e. Aprender novas formas de se comunicar com seus amigos / parentes etc.
    f. Outro. Qual? _____

13. Você acha que a produção de vídeos o ajudou a se sentir mais ou menos incluído digitalmente?

    a. Sim
    b. Não
    c. Parcialmente
    d. Não sei responder

14. Ainda sobre a questão 12: por quê?

15. O que você acha que alcançou nesta oficina?

16. Você acha que esse resultado se relaciona com seus objetivos iniciais?

Apêndice C - Entrevista Individual Semi-Estruturada

1. Nome:
2. Grupo com quem que realizou oficina:
3. O que você aprendeu sobre os passos da produção de vídeos – roteirização, gravação e edição?
4. Qual destes passos lhe agradou mais na oficina? Por quê?
5. Qual foi o título do vídeo que você produziu com sua equipe?
6. Pode me dizer qual era a ideia básica do vídeo?
7. Quais foram as etapas mais fáceis / satisfatórias de serem realizadas?
8. E quais as mais difíceis / insatisfatórias?
9. Como você se sentiu criando seu próprio vídeo em grupo?
10. Em que etapa você acha que contribuiu mais para o grupo?
11. Antes da realização da oficina, que ideias você possuía sobre inclusão digital?
12. E depois de participar da oficina, o que mudou em você em relação à inclusão digital? Por quê?
13. Depois da oficina, você quer continuar a produzir seus próprios vídeos? Por quê?
14. Em que você acha que fazer vídeos pode contribuir na sua vida?

Apêndice D - Entrevista Coletiva Semi-Estruturada

1. O que você aprendeu sobre os passos da produção de vídeos – roteirização, gravação e edição?
2. Qual destes passos lhe agradou mais na oficina? Por quê?
3. Quais foram as etapas mais fáceis / satisfatórias de serem realizadas?
4. E quais as mais difíceis / insatisfatórias?
5. Como você se sentiu criando seu próprio vídeo em grupo?
6. Em que etapa você acha que contribuiu mais para o grupo?
7. Antes da realização da oficina, que ideias você possuía sobre inclusão digital?
8. E depois de participar da oficina, o que mudou em você em relação à inclusão digital? Por quê?
9. Depois da oficina, você quer continuar a produzir seus próprios vídeos? Por quê?
10. Em que você acha que fazer vídeos pode contribuir na sua vida?

Apêndice E - Modelo de Roteiro – Produção

Pro i-Digital

VÍDEO DE BOLSO

ROTEIRO

IMAGEM	ÁUDIO
TÍTULO - _____	
CRÉDITOS FINAIS *ROTEIRO* - _____ *DIREÇÃO* - _____ *ELENCO* - _____ *(CIDADE), (ANO)* *OFICINA DE VÍDEO DIGITAL – PRO I-DIGIT@L*	