

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGTER - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
EM REDE

Lilian Roberta Ilha Saccol

A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
APOSTA NA AUTORIA E COAUTORIA DOS ESTUDANTES

Santa Maria, RS

2018

Lilian Roberta Ilha Saccol

**A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA APOSTA NA
AUTORIA E COAUTORIA DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Oliveira Pavão

Santa Maria, RS

2018

Saccol, Lillian Roberta

A produção audiovisual no ensino fundamental: uma aposta na autoria e coautoria dos estudantes / Lillian Roberta Saccol.- 2018.

87 p. ; 30 cm

Orientadora: Ana Cláudia Oliveira Pavão

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2018

1. produção audiovisual 2. autoria e coautoria 3. tecnologias educacionais em rede I. Oliveira Pavão, Ana Cláudia II. Título.

Lilian Roberta Ilha Saccol

**A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA APOSTA NA
AUTORIA E COAUTORIA DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Aprovada em 13 de março de 2018:

Ana Cláudia Oliveira Pavão, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof^a. Phd. (UFSM)

Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFF)

Karla Marques da Rocha, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Ângela Neves Picada, pela amizade, incentivo e por me conduzir aos caminhos que hoje trilho com tanta alegria. Gratidão infinita à Ana Cláudia Pavão, com quem estabeleci, mais do que uma relação de orientanda/orientadora, uma relação de amizade, confiança e respeito.

Ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Grupo de Pesquisa em educação, saúde inclusão – GEPEDUSI, que, ao longo dos últimos dois anos, me acolheram e oportunizaram grandes aprendizagens acadêmicas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, pela parceria na execução do projeto de pesquisa, muito obrigada!

Às equipes diretivas, colegas e amigos das instituições onde atuo profissionalmente, pelo apoio e confiança.

À Cláudia Nunes, colega e amiga, pela consultoria prestada e incentivo incondicional na empreitada de fazer cinema na escola, gratidão!

Aos amigos que me acompanharam, ajudaram, incentivaram e estiveram comigo em cada momento de dúvida, angústia, desafio e satisfação, muito obrigada!

Aos estudantes com quem realizei a pesquisa, meus parceiros de produção cinematográfica, desbravando comigo outras possibilidades pedagógicas no território escolar, amo vocês!

E, finalmente, à minha família, que nas pessoas do meu marido Marçal e minha filha Emilia, foram meu incentivo e apoio para cada madrugada de escrita e cada ausência sentida, na certeza de que esse trajeto de formação era a realização de um sonho, concretizado com muita vontade e disciplina.

RESUMO

A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA APOSTA NA AUTORIA E COAUTORIA DOS ESTUDANTES

AUTORA: Lilian Roberta Ilha Saccol

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Oliveira Pavão

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – PPGTER, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, partiu do seguinte problema de pesquisa: De que modo a produção audiovisual no espaço escolar possibilita processos de autoria e coautoria dos estudantes, por meio das tecnologias educacionais em rede? O estudo teve como objetivo geral, compreender de que modo as produções audiovisuais, por meio das tecnologias educacionais em rede, promovem processos de autoria e coautoria dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, buscou-se: 1) analisar o uso das tecnologias educacionais em rede para a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental; 2) verificar a autoria e coautoria dos estudantes, por meio da produção audiovisual na escola; 3) apontar de que forma a aprendizagem mediada pelo uso das tecnologias educacionais em rede, potencializa uma aprendizagem que parte da autoria e coautoria dos estudantes. Resultante disso, o produto do mestrado consiste em uma coletânea de vídeos que, a partir do uso das tecnologias educacionais em rede no ensino fundamental, promoveu processos de autoria e coautoria dos estudantes. O referencial teórico traz informações relacionadas às tecnologias educacionais em rede, à produção audiovisual no espaço escolar e à autoria e coautoria dos estudantes. A metodologia proposta foi um estudo exploratório, qualitativo, seguindo o delineamento de pesquisa ação. A observação participante e o questionário de autoavaliação foram adotados como instrumentos de produção de dados neste estudo, que teve como público-alvo, oito estudantes do quinto ano do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida por meio de propostas pedagógicas entrelaçadas às tecnologias educacionais em rede, especialmente, a produção audiovisual. O delineamento adotado considera que há uma flexibilidade no que tange a ação dos pesquisadores e do grupo pesquisado, nos mais diversos momentos da pesquisa. Desse modo, o estudo foi organizado em ciclos, cada um com as etapas de planejar, atuar, observar e refletir sobre o processo, sucessivamente, propondo novas ações a partir da reflexão do ciclo anterior. A análise de conteúdo foi adotada para a interpretação dos dados, apontando a existência de quatro categorias de análise, quais sejam: tecnologias educacionais em rede; autoria e coautoria; produção audiovisual na escola e aprendizagem/desaprendizagem. Como resultado, os estudantes mostraram-se autores e coautores de seu processo de aprendizagem, a partir do processo de criação de produções audiovisuais.

Palavras-chave: Produção audiovisual. Autoria e coautoria. Tecnologias educacionais em rede.

ABSTRACT

AUDIOVISUAL PRODUCTION ON ELEMENTARY SCHOOL: A WAGER IN STUDENTS' AUTHORSHIP AND CO-AUTHORING

AUTHOR: Lilian Roberta Ilha Saccol
ADVISOR: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Oliveira Pavão

This study, associated with the research's line Development of Educational Technologies in Network, from the Post-Graduation Program of Educational Technologies in Network, Professional Masters of Federal University of Santa Maria, started from the following research problem: In what way does the audiovisual production made in school space enables students' authorship and co-authoring processes through the educational technologies in network? The research had as its main goal to understand in what way the audiovisual productions promote students' authorship and co-authoring, through the educational technologies in network, on the first years of elementary school. Specifically, it was sought to: 1) analyse the usage of educational technologies in network for the elementary school students' learning process; 2) verify students' authorship and co-authoring through audiovisual production in school; 3) point out the way that the learning process mediated by the use of educational technologies in network improves a learning process that starts from the students' authorship and co-authoring. Resultant of this, the masters' research product consists in a video collection that promoted students' authorship and co-authoring processes by the usage of educational technologies in network on elementary school. The theoretical framework brings information related to educational technologies in network, audiovisual production in the school space, students' authorship and co-authoring. The proposed methodology was exploratory and qualitative study, following the action research delineation. The participant observation and the self-evaluation questionnaire were chosen as the data production instruments in this study which had the target audience eight students of the fifth year of elementary school. The research was developed through pedagogical proposals interlaced with educational technologies in network, specially audiovisual production. The delineation used considers that there is a flexibility between the researchers' action and the researched group, on the various stages of the research. In this way, the study was organised in cycles, each one with the stages of planning, acting, observing and reflecting about the processing and successively coming up with new actions from the reflection of the previous cycle. The content analysis was adopted for the data interpretation, pointing out the existence of four analysis categories, which are: educational technologies in network; authorship and co-authoring; audiovisual production in school; and learning/unlearning processes. As a result, the students showed themselves as authors and co-authors of their learning process, from the audiovisual production creation process.

Keywords: Audiovisual production. Authorship and co-authoring. Educational technologies in network.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias elencadas para a análise de conteúdo.....	39
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Espiral reflexiva da pesquisa-ação.....	37
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
CINEST–	Festival de Cinema Estudantil
EMEF –	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GEPEIS –	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
MEC –	Ministério da Educação
MPTER –	Mestrado profissional em Tecnologias Educacionais em Rede
TDIC –	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TER –	Tecnologias Educacionais em Rede
UFSM –	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	18
2.2 A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ESPAÇO ESCOLAR.....	22
2.3 PRÁTICAS COMUNICACIONAIS NA ESCOLA: PROCESSOS DE AUTORIA E COAUTORIA DOS ESTUDANTES.....	29
3 METODOLOGIA.....	33
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	33
3.2 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA.....	33
3.3 PASSOS DA PESQUISA.....	34
3.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	38
3.5 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	39
3.6 QUESTÕES ÉTICAS.....	41
4 RESULTADOS	41
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	41
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	42
4.3 RESULTADOS: APRENDENDO E DESAPRENDENDO COM O CINEMA NA ESCOLA	45
4.3.1 O QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO E AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	86

APRESENTAÇÃO

Para facilitar a compreensão dos caminhos que levaram a esta pesquisa, tomo a liberdade enquanto pesquisadora, de redigir esta apresentação em primeira pessoa, visto que considero fundamental situar os percursos acadêmico e profissional que me trouxeram até a produção deste estudo.

Em 2004, iniciei a graduação em Pedagogia, no Centro Universitário Franciscano, concluída ao final de 2007. A academia e as experiências no estágio, trouxeram-me a certeza do caminho escolhido.

Em 2008, prestei concurso público para a rede municipal de Santa Maria. Fui nomeada em fevereiro de 2012 como professora regente de uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Ainda em 2012, ingressei na Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR, na modalidade Educação a Distância. Em agosto, prestei novo concurso público e em dezembro do mesmo ano, fui nomeada na rede estadual de ensino, assumindo no ano seguinte, mais 20 horas na regência de outra turma nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2013, assumi uma turma de alfabetização na escola municipal e concomitantemente iniciaram-se os estudos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), oportunizando reflexões acerca das práticas pedagógicas de alfabetização, nos primeiros anos do ensino fundamental.

Nesse momento, era uma professora iniciante, cheia de dúvidas (muitas ainda persistem) e vontade de fazer a diferença. Sensações aliás, que acompanham naturalmente essa profissão, penso. A graduação e a especialização em curso não supriam ainda as demandas que a sala de aula, em duas turmas de anos iniciais, apresentava diariamente.

Atuando na rede pública de ensino, e convivendo diariamente com estudantes tão diferentes, com tantas habilidades, talentos e necessidades específicas, no mesmo tempo e lugar, percebia cada vez mais a exigência de um profissional atento, aberto, criativo. Buscar novas alternativas para promover o ensino e aprendizagem, acentuava a necessidade de formação permanente.

Observando a afinidade e o gosto que os estudantes apresentavam a cada vez que as aulas aconteciam no laboratório de informática e o quanto as tecnologias lhes

seduziam, em 2014, ingressei na pós-graduação em Mídias na Educação, na Universidade Federal de Santa Maria. A partir de então, muitos dos trabalhos e projetos da pós-graduação, passaram a constituir-se em meus planos de aula.

Foi nesse momento, preciso salientar, que aconteceram minhas maiores conquistas como professora. Testemunhar a diferença que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação podem fazer pela educação. Em 2014, ministrava aulas para o 4º ano no turno da manhã, na rede estadual e para o 1º ano, no turno da tarde, na escola municipal. Portanto, acompanhava estudantes entre 6 e 7 anos (turma de alfabetização) e entre 9 e 10 anos, aproximadamente.

Lembro-me do primeiro trabalho da especialização em mídias que apliquei em sala de aula. A atividade exigida pelo curso era um projeto de uso de histórias em quadrinhos com o software Hagáque. Porém resolvi aplicar com os estudantes, imaginando que eles achariam divertido e que havia excelentes oportunidades pedagógicas de trabalho. Não me enganei. O trabalho apontou o interesse e motivação dos estudantes para o trabalho com o software, tanto no primeiro, quanto no 4º ano, resultando em trabalhos onde a criatividade dos estudantes ficou evidenciada.

A partir daí, minha motivação pelos estudos da pós-graduação em Mídias cresceu e vieram trabalhos com os blogues educativos, TV e vídeo na sala de aula, e finalmente, com a rádio escola.

Em março de 2015, concluí a especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, e em dezembro, a pós-graduação em Mídias na Educação. No mês de agosto desse mesmo ano, prestei um novo concurso para a rede municipal, sendo aprovada. Essa conquista motivou-me a buscar um novo desafio: o mestrado.

Ainda em setembro de 2015, ingressei no Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, voltando à vida acadêmica, e passei a pesquisar e escrever sobre as práticas na escola pública, por meio do uso das tecnologias.

O ano de 2016 foi marcado por muitos desafios. Em fevereiro, pedi minha exoneração da rede estadual para assumir uma nova matrícula na rede municipal. Tomei posse e assumi a regência de uma turma de anos iniciais, na escola municipal de ensino fundamental Sérgio Lopes.

Esse, cabe destacar, foi um desafio gigantesco assumido por professores, em maioria, recém nomeados. A escola em questão fora administrada por uma entidade

filantrópica de 2011 à 2015. Em 2016, o poder municipal reassumiu a gestão da instituição, desafiando a equipe diretiva a implantar na EMEF Sérgio Lopes, um modelo de ensino baseado em campos de experiência, que consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças (FOCHI, 2015).

Nessa proposta de ensino, os estudantes não são agrupados por anos escolares, mas sim, por projetos de seus interesses e a aprendizagem acontece no tempo e no ritmo de cada um, seguindo roteiros de ensino e tendo o professor como um orientador. Esse é o modelo de ensino da Escola da Ponte de Portugal, que inspira a Escola Projeto Âncora em Cotia, São Paulo (ALVES, 2014).

Assim, o ano letivo teve início em 18 de fevereiro de 2016, e a escola foi organizada para atender crianças e jovens desde o berçário até o nono ano do ensino fundamental, em tempo integral. Os professores, em maioria, assim como eu, estavam ansiosos e cheios de expectativas a respeito desse novo jeito de fazer educação.

Nesse contexto, eu assumi a regência de uma turma de estudantes que corresponderiam ao 4º e 5º anos do ensino fundamental. A ideia inicial, era que a partir de uma sala de referência, eles desenvolvessem as atividades pedagógicas em grupos, sob minha orientação.

Como os estudantes ficavam em turno integral, eu os acompanhava das 8 às 13 horas e outra pedagoga até às 17 horas. Conto esses detalhes para que se imagine o quão desafiador fora esse início de ano letivo. Não estávamos preparados para essa empreitada. Muitas leituras, planos, em um ambiente e uma comunidade totalmente novos, para todos os professores da escola.

Conforme os meses passavam, as dificuldades aumentavam. Do poder municipal, a escola recebeu o prédio, e só. Como manter uma escola atrativa para que os estudantes permanecessem o dia todo sem recursos, dispondo basicamente de quadro e giz? Foi preciso muita persistência para administrar todos os desafios que se apresentavam diariamente.

Em junho de 2016, participei da seleção de mestrado. Em agosto, ingressei no mestrado profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, da UFSM. Meu projeto inicial consistia em trabalhar com formação de professores para o uso das tecnologias, uma vez que vivenciava infinitas dificuldades juntamente com meus colegas em nossa nova escola.

Ainda em 2016, com o trabalho *Blogues na alfabetização: um link com a comunidade escolar*, participei do XIX Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, em Alicante (Espanha), na modalidade virtual. A pesquisa socializava a experiência do uso de blogues em minha classe de alfabetização (na escola em que trabalhava à tarde), evidenciando o quanto essa tecnologia aproxima a família da vida escolar dos estudantes. O estudo também foi publicado no livro *Educação e Tecnologia: propostas de investigação e inovação educativa*, organizado por Rosabel Roig-Vila e editado pela Octaedro.

Em 2017, continuei atuando no 1º ano do ensino fundamental na escola municipal em que primeiramente fui nomeada, no turno da tarde, concluí o segundo semestre dos estudos do mestrado e continuei participando do grupo de pesquisa.

Nesse mesmo ano, a escola Sérgio Lopes (na qual trabalhei de manhã), voltou a ser organizada por anos escolares, uma vez que não houve investimento pelo município na educação de tempo integral. Atuei junto ao 5º ano do ensino fundamental nessa escola, e os estudantes dessa turma constituíram o público – alvo da pesquisa de mestrado relatada neste estudo.

A escola localiza-se na região oeste do município, em uma comunidade bastante carente, a Vila Renascença. Trabalhei com oito estudantes, com idades entre 10 e 14 anos. Cada um deles, com histórias e trajetórias de vida muito difíceis, e que diariamente foram convertidas em conflitos e problemas de indisciplina na escola.

No mês de junho, as dificuldades como docente da turma acentuaram-se muito, fazendo-me pensar em desistir da turma e da escola. Não porque me faltasse coragem para continuar tentando, mas por temer consequências de ordem física e emocional.

Faltavam poucas semanas para o recesso de julho e pensei em concentrar tentativas na esperança de contornar a situação limite que se apresentava. Em uma certa segunda-feira, iniciei as atividades da semana com “O contador de histórias”, filme nacional de Luiz Villaça, que narra a história de Roberto Carlos, um menino de treze anos, que é considerado “irrecuperável” pela diretora da entidade na qual ele está (antiga Febem).

A obra acontece com a narrativa do personagem principal que conta sua história de pobreza, violência e desesperança, vividas na infância, e que foi transformada, pelo amor de uma pesquisadora francesa, que apostou no menino bom que ela enxergava, apesar dele repelir inicialmente suas tentativas de aproximação.

Pude testemunhar o quanto a história de Roberto Carlos mexeu com cada estudante naquela manhã. Como tarefa pedi que cada um escrevesse a sua história, narrasse sua vida, suas dificuldades. Vieram relatos emocionantes no dia seguinte. Na sequência, por sugestão da coordenadora pedagógica, iniciamos o trabalho com fontes históricas, pensando em resgatar e valorizar as memórias de vida de cada um.

Pois bem, foi nesse momento que se desenhou este estudo, pensado para atender um problema real, urgente e cotidiano da minha prática profissional.

Como ajudar aquelas crianças e jovens? O que fazer para retomar com eles o caminho da aprendizagem? De que forma seria possível mostrar que são capazes, potentes, protagonistas de sua própria história de vida? Como desenvolver um trabalho de autoria estudantil, em que eles, estudantes, pudessem sentir-se ativos na escola? Como as tecnologias poderiam auxiliar nesse sentido?

Pensando no filme e no quanto ele impactou os estudantes, seria a produção cinematográfica uma saída? Produções audiovisuais onde pudessem contar as suas histórias, significaria a retomada do caminho da aprendizagem e da valorização dessas crianças e jovens? Que outras histórias gostariam de contar? A falta de auto estima seria um dos fatores desencadeadores dos comportamentos vivenciados na escola naquele momento?

Na procura por essas respostas cheguei ao seguinte problema de pesquisa: De que modo a produção audiovisual no espaço escolar possibilita processos de autoria e coautoria dos estudantes, por meio das tecnologias educacionais em rede?

Acreditei que trabalhar para solucionar esse questionamento fosse o mote que iria desencadear uma nova perspectiva de escola, de espaço educativo, de investimento em aprendizagem, para cada um dos envolvidos e, especialmente para mim, enquanto professora e pesquisadora. Este estudo, constitui-se como o relatório dessa aposta.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (MPTER) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo desse programa de pós-graduação é “a qualificação científico-profissional em tecnologias educacionais em rede para atuação em instituições educativas, formais e não formais, capacitando docentes e outros profissionais envolvidos com a Educação”.

Os avanços tecnológicos trouxeram mudanças em todas as instâncias da vida humana. Diferentes tecnologias facilitam o cotidiano, modificando relações e interações entre as pessoas em todas as áreas da atuação humana, inclusive na educação.

Há alguns anos, a tarefa de ensinar baseava-se no planejamento e execução de aulas que seguiam determinados planos de estudos, para estudantes que não esperavam mais que o uso de livros, cadernos e, algumas vezes, a projeção de um vídeo, no espaço escolar. Porém, os desafios que se apresentam hoje aos professores de diferentes níveis de ensino parecem não ter fim, entre eles, o de investir em processos de ensino e aprendizagem, por meio das tecnologias.

A docência na contemporaneidade exige um profissional comprometido e atento às inovações tecnológicas, em um ambiente que requer cada vez mais otimização dos tempos e espaços escolares. Nesse cenário, é preciso reinventar os modos de ensinar e aprender e buscar outras possibilidades para se fazer educação.

Nesse sentido, em 2016, a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria, lançou para um grupo de professores da rede, o desafio de transformar uma escola da zona oeste da cidade, referência em Educação para o município. A instituição até então, era administrada por uma sociedade filantrópica. No encerramento desse convênio, que datou de 2011 até 2015, a escola voltou a ser administrada pelo poder municipal.

A proposta educativa pensada para a escola, propunha naquele momento, educação de tempo integral, oferecendo desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Os estudantes foram inicialmente organizados por grupos de convivência, não havendo separação por anos escolares, com inspiração em projetos como a Escola da Ponte de Portugal e a Escola Projeto Âncora de Cotia - SP, (ALVES, 2014), onde o modelo de educação é baseado em campos de experiências.

No entanto, com a escassez de investimentos na instituição pelo poder público, o mesmo que lançou o desafio de implementar em Santa Maria tal concepção de aprendizagem, em 2017 a escola voltou a ser organizada por anos escolares, no intuito de oferecer um maior número de vagas aos estudantes da comunidade.

Nesse contexto, apesar da estrutura curricular inicial da escola não ter se mantido, a proposta educativa da instituição manteve como principal meta, a autonomia, tanto dos estudantes quanto dos professores. A abordagem de ensino pretendida para a instituição prevê o centro das atividades nas vivências dos estudantes, nos seus interesses e na possibilidade de torná-los autores de sua aprendizagem.

Para tanto, tornou-se fundamental a criação de redes de estudos, de convivência, de aprendizagens múltiplas, sugerindo a necessidade de mobilizar articulações entre os diversos campos do conhecimento, estimulando a participação crítica dos estudantes, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais, intuitivas (SILVA, 2012).

Tais processos requerem a inserção das tecnologias educacionais em rede, oportunizando aos estudantes, por meio do uso de diferentes mídias, imprimir sua cultura, seus saberes, agregando aos novos conhecimentos que a escola proporciona, seus pontos de vista, suas raízes e necessidades. Esta perspectiva de ensino e aprendizagem, segundo Medeiros (2009), permite a autoria e coautoria dos estudantes no ambiente escolar, por meio das TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação).

Ao propor autoria e coautoria dos estudantes, alude-se à pedagogia da autoria, que, segundo Neves (2006), é uma pedagogia que incentiva o uso integrado de múltiplas linguagens, promovendo a autoria e o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo em estudantes, professores e gestores, sujeitos ativos e não passivos. Nesse processo, o uso das tecnologias educacionais em rede propõe interações colaborativas entre estudantes e professores, na construção e aprofundamento do conhecimento (KENSKI, 2012).

Surgiu daí a **questão de pesquisa**: De que modo a produção audiovisual no espaço escolar possibilita processos de autoria e coautoria dos estudantes, por meio das tecnologias educacionais em rede?

Para responder a esse questionamento, o **objetivo geral** da pesquisa é compreender de que modo as produções audiovisuais, por meio das tecnologias educacionais em rede promovem processos de autoria e coautoria dos estudantes, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Especificamente, o estudo pretende:

- Analisar o uso das tecnologias educacionais em rede para a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental;
- Verificar a autoria e coautoria dos estudantes, por meio da produção audiovisual na escola;
- Apontar de que forma a aprendizagem mediada pelo uso das tecnologias educacionais em rede, potencializa uma aprendizagem que parte da autoria e coautoria dos estudantes.

Sendo assim, a inserção das tecnologias educacionais em rede nos anos iniciais do ensino fundamental é o **tema** deste estudo, que tem como proposta metodológica um estudo exploratório, qualitativo, seguindo o delineamento de pesquisa ação, cujo público alvo são estudantes do 5º ano, do ensino fundamental, da instituição mencionada.

O **produto** deste estudo de mestrado, constitui-se de uma coletânea de vídeos que, a partir do uso das tecnologias educacionais em rede no ensino fundamental, promoveu processos de autoria e coautoria dos estudantes.

O estudo está organizado em quatro capítulos: O primeiro constitui-se na introdução do estudo, o segundo compreende o referencial teórico distribuído em subcapítulos, que abordam, respectivamente, as tecnologias educacionais em rede, a produção audiovisual no espaço escolar e a autoria e coautoria dos estudantes.

O terceiro capítulo compreende a metodologia da pesquisa, apresentando suas características e fases.

O quarto capítulo, discorre sobre os resultados do estudo, apresentando os trabalhos desenvolvidos, bem como o contexto da pesquisa e a contextualização dos sujeitos. Por fim, encontram-se as considerações finais, referências e os apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Tecnologias educacionais em rede: importância e desafios para a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental

A sociedade contemporânea caracteriza-se pelo conhecimento mediado pela tecnologia digital de informação e comunicação. A quantidade de informação disponível digitalmente cresce todos os dias, assim como os meios para difundir esse conhecimento. O desenvolvimento tecnológico trouxe consigo inéditas possibilidades de comunicação e interação entre as pessoas (BARANAUSKAS; MARTINS; VALENTE, 2013). Atualmente, os sons, imagens, textos e vídeos são criados, editados, armazenados e distribuídos sob a forma de conteúdo digital, algo impensável há poucas décadas atrás, e uma realidade hoje, para a maioria das pessoas (PARRY, 2012).

As interações mudaram, assim como a forma de se comunicar e suas linguagens. Diferentes recursos midiáticos são disponibilizados para o fazer docente e os estudantes estão cada vez mais imersos no mundo digital.

Para Moran (2007, p. 9), “[...] nossa vida interligará cada vez mais as situações reais e as digitais, os serviços físicos e os conectados, o contato físico e o virtual, a aprendizagem presencial e a virtual”. O autor ainda defende a ideia de que o mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam. Essa interação é cada vez maior, contínua e inseparável. Sendo assim, ter acesso ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os “não conectados” perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção e atuação no mundo profissional, nos serviços e na interação com a sociedade como um todo (MORAN, 2007). Diante disso, tecnologias apresentam-se não apenas como recursos estimuladores da aprendizagem, mas como meio de inserção e inclusão na sociedade atual, especialmente em escolas públicas, que atendem classes menos favorecidas.

Para Valente (2013), a implantação das TDIC na Educação, vai muito além de prover acesso à tecnologia e automatizar práticas tradicionais. As TDIC têm de estar inseridas e integradas aos processos educacionais, agregando valor às atividades que estudantes e professores realizam, como ocorre com sua integração em outras áreas. Desse modo, problematizar a inserção das tecnologias educacionais em rede na instituição escolar é relevante, uma vez que poderá encaminhar formas colaborativas

de trabalho.

Sobre isso, Lévy (2007, p.17), assinala que o processo coletivo de troca e de convergência de reflexões sobre determinados temas encaminha processos de inteligência coletiva, que consiste em “descobrir ou inventar um além da escrita, um além da linguagem, tal que o tratamento da informação seja distribuído e coordenado por toda parte, [...]se integre naturalmente, a todas as atividades humanas, volte às mãos de cada um”.

Exemplos desses processos são professores em rede construindo colaborativamente seus programas, trocando informações, atualizações e auxílios vários. Professores e estudantes em rede, conscientes da necessidade de refletir, discutir, selecionar e filtrar informações recebidas das diversas fontes: livros, revistas, vídeos, internet, depoimentos e experiências vividas, sobre os mais diferentes temas (KENSKI, 2013).

Nesse contexto, o uso das tecnologias educacionais em rede na escola é um passo em direção ao que Silva (2012, p. 93), chama de “aprendizagem na modalidade interativa”, que apresenta as seguintes características:

INTUITIVA: conta com o inesperado, o acaso, junções não lineares, o ilógico;
 MULTISSENSORIAL: dinamiza interações de múltiplas habilidades sensoriais;
 CONEXIONAL: na base do e...e, justapõe por algum tipo de analogia, perfazendo roteiros originais (não previstos), colagens, permanente abertura para novas significações, para redes de relações;
 ACENTRADA: coexistem múltiplos centros;
 PROCEDIMENTO: navegação, experimentação, simulação, participação, bidirecionalidade, coautoria.

Essa modalidade de aprendizagem se distingue da tradicional e pode ser vivenciada, tanto por professores quanto por estudantes, a partir do momento em que forem discutidas propostas educacionais, que têm no acesso e no uso fluente dos múltiplos meios de comunicação, a possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar os envolvidos no processo educativo, independentemente do tempo e do espaço em que se encontram (KENSKI, 2013).

Instigar a curiosidade dos estudantes, mediar o conhecimento e promover o exercício da criticidade são delineamentos necessários para uma prática comprometida com as transformações sociais, tão urgentes e necessárias, em um mundo cada vez mais tecnológico. Masetto (2000), discute quais novas atitudes se esperam do professor e do estudante nesse processo:

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. [...] O professor desempenha um

papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolve o papel de mediação pedagógica (MASETTO, 2000, p. 143).

Nesse contexto, o uso criativo das tecnologias, pode transformar o desânimo estudantil presenciado na maioria das escolas, em interações mais participativas, além de motivar, promover maior interesse, colaboração e trabalho em equipe entre estudantes e professores, no processo de construção e aprofundamento do conhecimento (KENSKI, 2007).

Sobre isso, Medeiros (2009, p. 146) aponta que:

Professores e estudantes passam a ser não apenas consumidores das mídias, mas, igualmente, produtores de mídia. Elas se transformam em suportes para a produção de seu conhecimento, de seu trabalho autoral. Assim, além de um insumo pedagógico, as mídias e suas linguagens contribuem para que a ação que se desenvolve na escola se torne bem mais significativa do que as tarefas usuais ou os exercícios de memorização, repetição e reforço.

No entanto, a inserção das tecnologias no contexto escolar é uma proposta desafiadora, uma vez que, conexões permanentes à Internet e ao mundo digital da atualidade, sem uma seleção consciente dessas pesquisas ou o uso indiscriminado das mídias, como passatempos escolares, descaracterizam sua importância educacional. De acordo com Bonatto, Silva e Lisboa (2013, p.59):

O educador precisa fazer interações entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, utilizando as melhores estratégias de ensino para motivar o aluno, permitindo que ele compreenda a importância das tecnologias da informação e comunicação e suas utilizações. Naturalmente, cabe a ele decidir a melhor maneira de utilizá-las no ensino e aprendizagem dos alunos.

Sobre isso, Kenski (2012), aponta que o grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais e das condições concretas de atuação em cada escola. Nesse cenário, o papel do educador é o de mediar o contato dos estudantes com as mídias no processo ensino aprendizagem, no sentido de torná-los autores da construção de conhecimentos.

De acordo com Baccega (2009), atuar no campo comunicação/educação com êxito, demanda a superação de muitos desafios, entre eles, o reconhecimento dos meios de comunicação como outro lugar do saber; levar em conta a pluralidade de sujeitos; verificar criticamente que a realidade em que estamos imersos, e que contribuimos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediada

e mediatizada; compreender porque a realidade contemporânea exige que o conceito de campo cultural seja mais inclusivo; conhecer e vivenciar os desafios das novas concepções do tempo e espaço. Além disso, levar o sujeito a ter consciência da construção da cultura na qual vivemos, da importância da comunicação na trama da cultura e, sobretudo, levá-lo ao conhecimento e à reflexão sobre as mediações que conformam nossas ações.

Além destes, no caderno Cultura Digital, elaborado pelo MEC (MOLL, 2016), para nortear as propostas do Programa Mais Educação, também são apontados desafios relativos às propostas de trabalhos com Educação e Comunicação, como o de desengavetar as disciplinas estanques e tornar o conhecimento integrado a uma realidade; legitimar a importância da leitura e da escrita para que as pessoas exerçam sua cidadania; além de, considerar a autonomia, o protagonismo e o empreendedorismo juvenil como elementos essenciais estimulados pela produção coletiva de comunicação.

Esses e outros desafios que possam apresentar-se no trabalho com o uso das mídias na educação, exigem disponibilidade de recursos e equipamentos, criatividade, disposição e conhecimentos pertinentes aos processos de educação e comunicação. Mas, para além destes, consciência política dos envolvidos no processo: professores, gestores, estudantes. Estímulo e ânimo para fazer uma outra educação possível, para exercer a autoria e coautoria no processo educativo, para um saber compartilhado e não mais, compartimentado.

Nessa perspectiva o trabalho escolar, “passa a refletir a complexidade comunicacional e o espírito crítico necessários à formação de cidadãos menos afeitos a argumentações parciais e pouco fundamentadas, comuns no cenário contemporâneo” (MEDEIROS, 2009, p. 148). Além disso, a escola, passa a ser o cenário para a formação de cidadãos criticamente conscientes das práticas socioculturais e econômicas vigentes.

Na atualidade, pensar e discutir formas para a viabilização de uma escola com tais capacidades, não só é fundamental, como urgente, uma vez que, o desenvolvimento de práticas educacionais fomenta a necessidade de despertar nos estudantes o pensamento crítico, e consciência de seu poder de transformação social, enquanto autores e coautores de práticas que façam suas vozes e anseios

serem problematizados por meio das linguagens midiáticas e reedição das práticas escolares.

Desse modo, conforme Medeiros (2009), podem surgir na escola textos que constituem hipertextos, jornais apresentados em seminários, constituindo campanhas e projetos com repercussão inclusive para além da escola, gerando vídeos, programas radiofônicos ou páginas na internet. O limite passa a ser a disponibilidade de recursos e a imaginação dos envolvidos.

Assim, para Masetto (2000), as tecnologias escolhidas para o trabalho pedagógico, devem privilegiar o desenvolvimento intelectual, afetivo e o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, buscando atender tais demandas, a seguir, será abordada a linguagem midiática elencada nesse estudo, para oportunizar a promoção de processos de autoria e coautoria dos estudantes, nos anos iniciais do ensino fundamental: a produção audiovisual.

2.2 A produção audiovisual no espaço escolar

Quando a educação - tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alargar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos -, renova sua fertilidade, impregnando-a de imagens e sons. Atravessada desse modo, ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções e algo de curiosidade de quem aprende e ensina.

Adriana Fresquet (2013, p.19)

A necessidade de encontrar soluções capazes de atender e corresponder aos desafios que se apresentam no cotidiano da sala de aula é crescente. Infinitas são as possibilidades de mídias disponíveis para o uso pedagógico. Nesse contexto, este estudo traz a produção audiovisual no espaço escolar como perspectiva para a promoção do trabalho autoral na escola.

Desde a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière em 1895 e a primeira exibição de filmes para o público no Salon Indian do Grand Café em Paris, o cinema se apresenta como uma arte poética e potente para observar, selecionar, comparar e interpretar o mundo (FRESQUET, 2013). Assim, introduzir a experiência de cinema

no ambiente escolar, pode caracterizar uma aposta em outro modo de construir conhecimentos, investindo na capacidade de criação dos estudantes.

No entanto, esta não é uma ideia nova. De acordo com Cunha (2009), intelectuais, políticos, educadores e cineastas já escreviam sobre a viabilidade de vincular cinema e educação, no início do século XX:

Propostas de um cinema educativo foram implementadas a partir das reformas educacionais que ocorreram em vários estados brasileiros no final dos anos de 1920, e em 1937, no Estado Novo, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Roquete Pinto (CUNHA, 2009, p.139).

Mais recentemente, um grande avanço foi conquistado, aproximando o cinema nacional do cotidiano dos estudantes, com a publicação da Lei 13.006/14, que acrescenta o parágrafo 8º ao art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, obrigando a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, com a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2017). Para Oliveira (2015, p. 115), “acredita-se que essa obrigatoriedade tornará possível conversar sobre cinema nas escolas, pois ainda que seja a partir de uma Lei, a escola terá que se adaptar à obrigatoriedade, ampliando seu olhar para o cinema nacional”.

Fresquet (2013), salienta que ao aproximar as vivências escolares do cinema, se produz uma emoção que envolve os estudantes com essa arte e ao mesmo tempo provoca um encontro com um mundo surpreendente e com o mais íntimo de sua infância por meio das câmeras. Propiciar uma experiência de cinema na escola:

[...] é uma forma de enriquecer repertórios, para além dos do mercado. É também uma forma de criar, multiplicando possibilidades, inspiração e pesquisa no processo de criação ao introduzir elementos da história e da linguagem do cinema como limites que facilitam a imaginação [...]. Analisar um filme, percorrendo-o criativamente, atento ao que se mostra e ao que se esconde na tela e imaginando possíveis escolhas da própria autoria (FRESQUET, 2013, p. 101).

Assim, trabalhar com audiovisual na escola pode ser uma forma de protagonizar o estudante em seu aprendizado e fomentar o desenvolvimento de suas habilidades técnicas e artísticas (MOLETTA, 2014). Desse modo, a escola precisa reinventar novos modos de colocar os estudantes em contato com o mundo, provocando movimentos de apropriação, desvendamento e criação. Uma escola transmissora de saberes perde todo o sentido nesse formato. Nas palavras de

Rancière (2002, p. 11), a transmissão e a instrução são a eternização da desigualdade, ou seja, “os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências”.

Por isso, torna-se fundamental, especialmente para o trabalho com aqueles que estão à margem da sociedade, desprovidos na maioria das vezes, de toda e qualquer perspectiva, fomentar práticas educativas que lhes sejam significativas, para que a escola não os perca para outras escolhas de vida. Para Rancière (2002, p.14):

[...] a igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação.

Sobre esse aspecto, ao relacionar cinema e educação, pode-se pensar em um primeiro momento, que

[...] há uma igualdade que se instala *a priori*, facilitada ainda pela natureza das imagens. [...] Ao assistir um filme, por exemplo, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento entre quem tem posse de um saber e quem os ignora [...]. Ao aprender a filmar, por exemplo, todos nos colocamos em torno da câmera. O grupo se “dispõe ao redor” da câmera, desconstruindo qualquer forma de hierarquia de ocupação de lugar de saber (FRESQUET, 2013, p. 23).

Nessa perspectiva de igualdade, na relação do cinema com a escola, há uma “aposta na criança, no jovem e na força de seu encontro com filmes, imagens e sons. Trata-se de uma crença na capacidade de autoria, no gesto emancipado e de leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos” (FRESQUET, 2013, p. 25). Ainda há outra relação entre escola e cinema que merece destaque: “tanto no cinema quanto na escola, somos colocados diante da possibilidade de reproduzir ou inventar. É necessário inventar sempre, com o mundo, outros modos de habitá-lo” (FRESQUET, 2013, p. 34). Tal afirmação torna-se ainda mais significativa para aqueles que têm do mundo, seu lado mais hostil, que percebe no seu cotidiano as discrepâncias de uma sociedade que cada vez mais segrega e seleciona. Para tanto, é preciso apostar na

[...] potência da emoção envolvida no aprendizado. [...] É importante poder criar espaços de reflexão diante daquilo que nos emociona. Poder discernir gestos de manipulação de nossas emoções poderia ser um grande objetivo escolar a partir da onipresente força das imagens que assistimos hoje na TV, no computador, nos tablets, no celular, na rua, nos elevadores, nos ônibus, etc., visando na maioria das vezes, a um determinado tipo de comportamento dos expectadores, potenciais consumidores (FRESQUET, 2013, p. 36).

Somando-se a isso, diante de uma realidade em que o absurdo e a barbárie imperam, no sentido de transformar coisas e pessoas em clichês e *remakes* saturados, apelar para experiências inovadoras apostando no diálogo entre o cinema e educação, poderia ser uma forma de disputar a hegemonia de práticas viciadas em que se transformou o cotidiano (CUNHA, 2009). Para tanto, é preciso compreender que:

A forma estética aqui reverenciada (o cinema) compreende que as pessoas, depois do advento do *zapping*, do controle remoto e da dispersão para aprender tudo ao mesmo tempo de forma meio *fast food*, precisam ser tocadas. Só algo que lhes cause algum tipo de estranhamento pode cumprir esse papel (CUNHA, 2009, p. 142).

Acerca dessa questão, Moletta (2014), desafia a refletir sobre até quando as crianças e jovens, imersos nesse fluxo constante de aprendizado e compartilhamento audiovisual, criando, recriando e produzindo conteúdos audiovisuais ficarão sem um direcionamento pedagógico na escola? O autor ainda destaca a necessidade de organizar o potencial de criação e de conhecimento que os jovens, há muito, vêm adquirindo com o uso constante dessas novas tecnologias em seu dia a dia e transformá-lo em expressão artística, social e educacional. Ou seja, “pensar o cinema não apenas como ato pedagógico, mas legitimar seu lugar como ato criativo e estético é o principal papel dos espaços escolares (OLIVEIRA, 2017, p. 93).

Desse modo, oportuniza-se aos estudantes, por meio da produção de audiovisuais na escola, a formação de senso crítico e o protagonismo no seu aprendizado. Fresquet (2013, p. 40), aponta que:

As novas tecnologias vêm produzindo certa revolução na relação da escola com o cinema. A leveza e a simplicidade de operação de equipamentos e programas de edição, cada vez mais acessíveis em custo e uso, facilitam que o cinema penetre o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples: curtas-metragens de animação e ficção; documentários; “cinema-teatro”; pequenas filmagens com celulares ou câmeras digitais de fotografia, para citar alguns exemplos.

Porém, a autora adverte que a facilidade dessas produções e o crescente aumento dos trabalhos audiovisuais em festivais, contrasta com sua qualidade. O que se vê em grande número, são produções que remetem às novelas e comerciais do momento, deixando a perspectiva do cinema como arte, mais ausente no ambiente escolar. Cabe então, “descobrir e questionar as possibilidades que a escola abre para o cinema, para a infância, para esse encontro” e ao relacionar cinema e educação, pode-se “inferir alguma forma de diferença na constante repetição das fórmulas gastadas da educação” (FRESQUET, 2013, p. 42).

Assim, ao apostar em novos modos de fazer educação pelo viés do cinema, cabe destacar que, a produção de audiovisuais pode ser usada em situações de ensino e aprendizagem, contribuindo com a formação de bases linguísticas, que permitam aos estudantes participar de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita no ambiente digital (RIBEIRO, 2016).

Soares (2015, p. 29), destaca que:

[...] começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.

No entanto, esse domínio necessário para o uso emancipador da tecnologia do ler e escrever, esbarra muitas vezes em metodologias que não atendem as necessidades reais dos estudantes, considerando a insistência e persistência da escola em:

[...] levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as condições de produção da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real (SOARES, 2015, p. 73).

Desse modo, é preciso considerar que a representação digital gera mudanças, alterando fundamentalmente não só a relação do leitor com o texto, mas os modos e a compreensão da leitura. Essas mudanças implicam novas relações com a escrita que precisam ser consideradas e exercitadas na escola (RIBEIRO, 2016).

Nesse sentido, oportunizar experiências aos estudantes para a aquisição de habilidades de leitura e interpretação, não apenas nos livros e outros materiais impressos, mas na tela, na interação com o digital, com o hipertexto, oportuniza a consolidação de outros saberes necessários para a emancipação dos sujeitos na atualidade: o letramento digital.

Valente (2013) aponta que as TDIC na cultura contemporânea, proporcionam novas possibilidades de expressão e comunicação como a criação e o uso de imagens, de som, de animação, etc. O autor também evidencia que além da tecnologia do ler e escrever e a utilização dessas capacidades em práticas sociais (letramento), também são fundamentais o letramento digital (uso das tecnologias digitais), o letramento visual (uso das imagens), o sonoro (uso de sons), entre outros.

Sendo assim, a produção audiovisual tem uma contribuição significativa uma vez que, além de possibilitar múltiplas aprendizagens relacionadas aos diferentes conteúdos escolares, pode proporcionar ainda, a inclusão digital, em escolas que atendem as camadas populares mais desprovidas de acesso e recursos, considerando que sua produção pode partir da câmera de um celular, exigindo recursos mínimos para sua produção. Para Fresquet (2013, p. 97):

[...] o avanço da tecnologia, as mídias sociais, a espetacularização de uma sociedade de nativos digitais desloca o lugar da escola como o cenário para construir conhecimentos e afetos, reversibilizar as funções de aprender e ensinar com o outro social (professor/estudantes), numa interação com o mundo que não está aí como matéria, mas como potência de reinvenção.

Coscarelli (2007), ressalta a responsabilidade da escola em mostrar aos estudantes, desde os primeiros dias de aula, um universo que eles podem dominar e do qual precisam fazer parte:

Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um letramento cada vez maior (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 32).

Sobre isso, Souza, Yonezawa e Silva (2007), ao analisar os resultados do PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes), apontam que o melhor desempenho é apresentado por estudantes com uma maior familiaridade com TDIC.

Em geral, estudantes que nunca usaram um computador ou que não têm acesso aos computadores em casa ou na escola apresentaram as piores performances. A literaticidade em TIC, pode ser um fator de sucesso em muitas partes da vida de um estudante [...]. Os resultados do Pisa indicam, no entanto, que além da importância ao acesso e uso dos computadores em sala de aula ou em casa, devemos buscar estratégias que possibilitem aos estudantes uma maior literaticidade em TIC (SOUZA; YONEZAWA; SILVA, 2007, p. 50).

Nesse contexto, literaticidade pode ser entendida como letramento digital. Então, mais do que oportunizar formas diferenciadas de aprendizagem, a escola precisa investir cada vez mais, em processos de autoria e coautoria estudantil, permitindo o protagonismo e a emancipação dos estudantes, especialmente das camadas populares menos favorecidas, para que possam ter voz e vez na sociedade atual.

No entanto, Fantin (2007), ao relacionar cinema e educação, considerando a importância do uso e domínio das tecnologias e desse contato também refletir em

inserção social, salienta que não se pode reduzir o potencial do cinema a uma ferramenta pedagógica destituída de significação social:

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimento pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se em um formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição (FANTIN, 2007, p. 1).

Nesse sentido, ao entrelaçar escola e cinema, partindo de sua autonomia enquanto linguagem de arte, é preciso reconfigurar o lugar atribuído, de modo recorrente, a essa linguagem, ousando novas estratégias que possibilitem uma sensibilização radical do olhar (MAYOR; SOARES, 2009). Nessa perspectiva, para Oliveira (2017, p. 94):

[...] o cinema passa a ser visto como arte no âmbito escolar, porque ultrapassa a ideia do puro e simples ato pedagógico, pelo qual apenas pretende-se atingir determinado objetivo com os filmes, ou que esses devem estar estritamente interligados aos conteúdos de ensino. Ao contrário, pensar o cinema como arte na escola significa legitimar seu espaço como criação, invenção, imaginação e experiência estética.

Sendo assim, a produção audiovisual certamente poderá constituir-se em estratégia, para promover aprendizagens múltiplas, desencadeando processos de ensino e aprendizagem, por meio da autoria e coautoria estudantil, reverberando na leitura crítica do contexto em que vivem os estudantes.

Acerca disso, Fresquet (2013, p. 37), aponta a necessidade de:

[...] exercitar a imaginação como parte da experiência educativa, qualquer que seja o nível de ensino. [...] crianças, adolescentes e adultos precisam imaginar outros modos de se relacionar para desenvolver novos formatos à relação entre casais, à própria família, à escola, aos sindicatos, à sociedade toda, instituições que arrastam uma crise de longa data.

Portanto, o estreitamento da relação cinema e escola, o desvendamento de todas as potencialidades que essa arte pode imbuir no processo educativo e, conseqüentemente, a produção audiovisual no espaço escolar, são propostas que merecem ser experienciadas, especialmente como alternativa para promover processos de autoria e coautoria na aprendizagem de crianças e jovens que têm na escola, sua única possibilidade de emancipação social.

A seguir, a discussão sobre a autoria e coautoria estudantil e as práticas escolares que podem desencadear esse processo.

2.3 Práticas comunicacionais na escola: processos de autoria e coautoria dos estudantes

No contexto atual, onde a produção e disseminação das informações é voraz, as questões pedagógicas com a inserção das TDIC na escola e, conseqüentemente, o campo da Educomunicação, passam a ser vistos privilegiando o processo de ensinar e aprender. A todo momento desenvolvem-se mecanismos que permitem constante aprendizagem, surgem novas e desafiadoras descobertas e tecnologias, que incorporadas às esferas econômicas e sociais, acarretam um estado de constante busca pelo conhecimento e ou, reedição do mesmo (MEDEIROS, 2009).

Desse modo, a tarefa essencial da escola passa a ser a de formar estudantes autônomos, considerando que a maioria das informações e dos conteúdos escolares precisarão ser complementados e revistos antes que os estudantes ingressem no mundo do trabalho. Estes deverão ter a autonomia para atualizar seus saberes sempre que as situações exigirem (MEDEIROS, 2009).

Sendo assim, cumprir rigorosamente currículos e programas, não garante uma aprendizagem qualitativa, estimuladora de novas aprendizagens. É preciso investir na pedagogia da autoria, que Neves (2005, p. 2), conceitua como uma proposta que contribui para formar sujeitos conscientes, partícipes e autônomos, na qual se evidenciam a “complexidade e totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados e de gerar projetos e conhecimentos socialmente relevantes”.

Sobre isso, Medeiros (2009), aponta a autoria e coautoria estudantil, como potencializadoras dos processos formativos na escola, que podem ser perseguidos por meio da produção audiovisual, como prática comunicacional que busca

[...] introduzir a experiência do cinema com professores e estudantes da educação básica dentro e fora da escola, visando uma pedagogia emancipadora que fuja da explicação e aposte nas capacidades sensíveis e intelectuais dos sujeitos, espectadores/atores–aprendentes/ensinantes. [...] tensionar a crença e a dúvida quando aprendemos cinema nos ensina outra relação com o conhecimento (FRESQUET, 2013, p. 10).

Essa relação supõe uma aprendizagem mediada pelo uso da tecnologia, tornando estudantes e professores sujeitos ativos no processo educativo. Desse modo, supõe-se que o aprender está, ou deveria estar, impregnado de leitura crítica, uma vez que, ao colocar os estudantes no centro do processo, a educação passa a ser construída pela contextualização, pela busca de respostas, pelo enfrentamento de

desafios, e conseqüentemente, por despertar em cada sujeito, uma visão menos conformista e mais questionadora. Para Nunes (2014, p. 111), é urgente considerar que:

Os acontecimentos sociais e, portanto, os fatos que “respingam” nas escolas são outros e novos. Situações de dramas sociais e pessoais, violência ao humano, tragédias familiares, descasos, são mais comuns e de uma dura realidade cotidiana do que os tratados pelas mídias. [...] A escola toma para si o interesse de pesquisar respostas viáveis a reparos que são necessários aos alunos que vivenciam no seu cotidiano essas dificuldades. A busca do processo de libertação e de emancipação desta realidade e o vislumbre do crescimento pessoal em conhecimentos, cultura, ideias e de uma perspectiva de vida social melhores, hoje também fazem parte de conteúdos intrínsecos tecidos em uma rede invisível à grade curricular.

Assim, propor uma nova relação entre educação, estudantes e meios de comunicação, que permita o acesso aos veículos de comunicação, estimulando a leitura crítica da mídia e a produção de comunicação autêntica por parte dos estudantes, são princípios dos processos de Educomunicação, considerando que esta, “tem como ponto fundamental a participação ativa de professores e alunos na chamada sociedade da informação” (MOLL, 2017, p.10). Então, a “defesa do cinema na escola é perpassada por uma confiança e uma aposta nas possibilidades sensíveis e intelectuais de toda e qualquer criança, de todo e qualquer professor” (FRESQUET, 2013, p. 14).

Professores e estudantes juntos, para além de consumidores de informação, mas também produtores, autores e coautores de suas produções. Conteúdos escolares abordados sob a ótica da contextualização, problematização, com o apoio de mídias diversas, para uma construção coletiva e colaborativa de conhecimentos. Professores e estudantes em linhas horizontais de discussões, abordagens, questionamentos, uma vez que, de acordo com Medeiros (2009, p. 149),

[...] compreender as peculiaridades das linguagens midiáticas, bem como a forma de criar e co-criar em diferentes suportes, gera uma gama maior de oportunidades para construir e expressar os saberes, possibilita avanços e reafirma a identidade e a responsabilidade autoral dos envolvidos.

Assim, atuar em práticas comunicacionais na escola, propondo e encaminhando processos de autoria e coautoria dos envolvidos, exige um trabalho compartilhado no domínio das tecnologias e recursos envolvidos. A complexidade dos processos e o potencial de inovações que o uso de TDIC propicia, estimulam a cooperação e os projetos educacionais (MEDEIROS, 2009). Além disso,

[...] a autoria e a co-autoria humanizam e dinamizam a relação professor/aluno. O intercâmbio das funções de ensinar e de aprender

corroborar a impropriedade da teoria da "tabula rasa" e permite que cada um colabore no processo, com suas habilidades, saberes e competências, e, a um só tempo, possa ajudar e ser ajudado pelos demais a desenvolver novas habilidades e saberes (MEDEIROS, 2009, p. 149).

Desse modo, apostar em uma metodologia de ensino e aprendizagem que a partir do uso das tecnologias e mídias na escola, possam inserir os estudantes em práticas educomunicativas, ou práticas comunicacionais, por meio da produção de audiovisuais, onde a cultura e os saberes de cada estudante esteja implícita no processo, seus anseios e necessidades, também é uma forma de inclusão, de construção de cidadania, de releitura do mundo "editado e devidamente conhecido e criticado", conforme nos provoca Baccega (2009).

Sobre esse aspecto Castells (2006, p.18-19) adverte:

[...] a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas. De fato, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afetada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social.

A questão é identificar os meios através dos quais, cada contexto específico pode atingir os seus objetivos, fazendo uso das tecnologias, que permitem "a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa" (CASTELLS, 2006, p.19).

Não seria então, também papel da escola valer-se das potencialidades a ela atribuídas para fomentar a disseminação e criticidade das tecnologias pelo viés educomunicativo? Nessa perspectiva de Educomunicação e processos de práticas comunicacionais, não estaria a escola também contribuindo para promover o pensamento crítico e consciência cidadã de seus estudantes?

Valer-se do conhecimento e cultura próprios dos estudantes e de seu lugar, e a partir daí, alavancar processos educomunicativos e contextualizados, problematizando questões pertinentes ao cotidiano dos estudantes, da escola, do entorno da comunidade, rompe com a educação fragmentada e conteudista que precisa há muito ser superada. Segundo Morin (2000, p. 14):

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Sendo assim, pode-se inferir que o ensino fragmentado em conteúdos alheios ao dia a dia dos estudantes, que em nada ou muito pouco relacionam-se com suas necessidades e de sua comunidade, há muito precisa ser rompido. Essa educação não serve mais. É preciso ir na contramão dessa proposta.

É preciso que haja um investimento em propostas de autoria e coautoria nos processos de ensino e aprendizagem. Construir uma educação revolucionária, com os recursos disponíveis, sejam eles de última geração ou não. Medeiros (2009, p. 148), aponta que “é a criatividade que transforma simples tarefas rotineiras, do cotidiano escolar, em projetos autorais”. Fresquet (2013, p. 22), questiona: “Que tipo de experiências seria promovido numa pedagogia emancipadora”? E completa:

[...] colocar os aprendentes em contato com o mundo para provocar movimentos de apropriação, desvendamento e criação. Poderíamos pensar como uma das principais funções dos ensinantes/aprendentes essa capacidade de escolha (e conhecimento dessas possibilidades), para colocá-las em relação com as novas gerações, que acabarão fazendo seus próprios recortes por interesse, afeto ou necessidade, no seu desejo de descobrir e inventar o mundo (FRESQUET, 2013, p. 22).

Portanto, grandes desafios estão postos para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, há caminhos possíveis para superar cada um deles. A promoção de processos de autoria e coautoria estudantil, viabilizados pelas TDIC, em uma proposta educ comunicativa de ensino, certamente encaminha o ensino e aprendizagem para a construção de cidadania, de consciência crítica e promove uma outra leitura de mundo, necessária para a transformação social.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da pesquisa

Para atender ao objetivo desta pesquisa de compreender de que modo as produções audiovisuais, por meio das tecnologias educacionais em rede promovem processos de autoria e coautoria dos estudantes, nos anos iniciais do ensino fundamental, o estudo caracterizou-se como exploratório, qualitativo, seguindo o delineamento de pesquisa ação.

Para Gil (2010), quanto aos objetivos, a pesquisa exploratória busca desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, partindo da formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Quanto à abordagem o estudo proposto é qualitativo, uma vez que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. [...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

O delineamento adotado foi a pesquisa-ação. De acordo com Prodanov; Freitas (2013, p. 65):

A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade. [...] Pesquisadores e pesquisados podem se engajar em pesquisas bibliográficas, experimentos etc., interagindo em função de um resultado esperado.

Para Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. Desse modo, tal delineamento pôde ser considerado o mais apropriado para o desenvolvimento deste estudo.

3.2 Público – alvo da pesquisa

Constituiu o público alvo da pesquisa, os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal, localizada na zona oeste do município de Santa Maria. A classe era composta por oito estudantes, sendo cinco meninas e três meninos, com idades entre 10 e 14 anos.

3.3 Passos da pesquisa

Para a realização deste estudo, contemplaram-se os seguintes passos:

a) Revisão de literatura

Esta etapa teve a finalidade conhecer as teorias que deram suporte ao estudo, bem como, trazer autores que são referência nos conceitos e temáticas abordadas.

b) Produção de dados

A pesquisadora foi a professora regente e possuía uma carga horária de 20 horas junto à turma público-alvo da pesquisa, no turno da manhã. O trabalho foi desenvolvido por meio da criação e edição de vídeos pelos estudantes. Os dados foram coletados pela pesquisadora em sua atuação docente, por meio de propostas pedagógicas entrelaçadas às tecnologias educacionais em rede, especialmente, a produção audiovisual.

Para tanto, é preciso considerar certas características do método adotado neste estudo, a Pesquisa-Ação. Para Gil (2010), tal delineamento pressupõe pesquisadores e pesquisados envolvidos no processo de pesquisa, sendo que os primeiros desempenham papel ativo na produção, análise e interpretação dos dados. Além disso, há uma flexibilidade no que tange a ação dos pesquisadores e do grupo pesquisado, nos mais diversos momentos da pesquisa.

Kemmis (1988), propõe as etapas da pesquisa-ação em uma espiral reflexiva, onde cada ciclo compreende as etapas de planejar, atuar, observar e refletir sobre o processo, sucessivamente, propondo novas ações a partir da reflexão do ciclo anterior. Portanto, a partir do problema de pesquisa deste estudo, foram propostas etapas distintas, que serão apresentadas na sequência.

c) Compreensão das etapas

A partir de uma situação adversa no cotidiano da turma e buscando estratégias para sua superação, pôde-se considerar como a primeira etapa de pesquisa, a

motivação para o trabalho, por meio do filme “O contador de histórias”. O planejamento, ação, observação e reflexão dessa etapa, levaram ao ciclo seguinte, **reflexão sobre a própria história de vida**, que pôde ser considerado a segunda etapa da pesquisa, na qual, por meio de relatos escritos, cada estudante fez sua narrativa de vida. Nesse momento foi observado o nível de entrega de cada estudante nessa proposta e de acordo com a observação e reflexão desse ciclo foi proposta a etapa seguinte.

As **fontes históricas**, constituíram a terceira etapa do estudo. Nesse momento, observou-se por meio das fontes (fotografias, objetos, documentos, etc.) que cada um dos estudantes trouxe para a escola, os momentos significativos de suas vidas.

Na quarta etapa, **contar histórias**, pretendeu-se valorizar o entusiasmo que os estudantes demonstram pelas tecnologias, mais especificamente por dispositivos móveis, fazendo uso das câmeras de celular, para apostar na produção audiovisual como meio para a retomada de uma aprendizagem significativa no contexto da turma.

Na etapa seguinte, **primeiros registros**, evidenciou-se a necessidade de formação para o trabalho com produção de audiovisuais, tanto para os estudantes, como para a professora pesquisadora. Assim, buscou-se parceria junto ao GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), que por meio de oficinas de cinema para os estudantes, promoveu formação e pôde contribuir significativamente para a caminhada formativa de todos.

Desse modo, **as oficinas**, constituíram mais uma etapa do estudo. Foram treze oficinas de cinema, que contribuiriam na formação dos estudantes para a produção audiovisual na escola. As oficinas aconteceram semanalmente, conforme o planejamento a seguir:

Oficina 1- Objetivou a apresentação do grupo de estudantes, das integrantes do GEPEIS e da professora pesquisadora; Conhecer as preferências dos estudantes em relação aos filmes e mostrar o trabalho das acadêmicas, com exemplos de produções audiovisuais; Oportunizar um primeiro contato com a produção de curtas a partir da organização de grupos para planejar e filmar uma história, como exercício audiovisual; Projetar os curtas recém gravados e discutir as ideias da produção de cada grupo.

Oficina 2- Essa oficina teve caráter mais explicativo, para a introdução dos conceitos de planos, pré-produção (plano, vídeo e áudio), produção e pós-produção

(edição, decupagem) de um filme. No segundo momento os estudantes foram desafiados a dirigirem o seu próprio curta-minuto.

Oficina 3- Esta oficina contou com uma organização anterior dos estudantes, com a produção do esquema de plano, vídeo e áudio, para socializar as ideias da produção do curta de cada um. Objetivou também dar início às gravações.

Oficina 4- Essa oficina foi destinada para a gravações dos curtas planejados e organizados pelos estudantes.

Oficina 5 e 6- Continuação das gravações e início dos trabalhos de edição, apresentando o software aos estudantes.

Oficina 7- Essa oficina teve como objetivo aproximar os estudantes da produção nacional, com o curta “Josué e o pé de macaxeira”, de direção e criação de Diogo Viegas. Além disso, também foi objetivo dessa oficina, aumentar a interação dos estudantes com a tecnologia do software de edição dos vídeos, apresentando as múltiplas possibilidades e recursos disponíveis para esse trabalho.

Oficina 8 – Essa oficina teve o objetivo de avaliar e redesenhar os caminhos até então trilhados pelo grupo na produção de cinema. A conversa girou em torno do questionamento “O que o cinema é para você”?

Oficina 9 – Nessa oficina foi projetado o curta “A estação do medo”, produzido por estudantes de Santa Maria, de uma escola municipal. Além da projeção, a oficina contou com gravações e projeção do material produzido pelos estudantes nesse dia.

Oficina10 – Continuação das gravações e trabalhos de edição.

Oficinas 11 e 12 – Término das gravações e conclusão dos trabalhos de edição dos filmes.

Oficina 13- Essa oficina foi o encerramento do projeto, com a projeção dos filmes produzidos, avaliação do trabalho realizado e auto avaliação de cada um dos envolvidos, socializando as experiências, sensações, aprendizagens.

Além desse espaço de formação, concomitante às oficinas, a professora pesquisadora participou do projeto de formação continuada, “Imaginário social e cinema: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual na formação docente”, que faz parte do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Esse projeto, se propôs a discutir e debater sobre os temas de gênero, etnia e diversidade sexual por meio do cinema na

formação continuada de professores(as) da Rede Pública da cidade de Santa Maria/RS.

As etapas citadas constituíram o percurso metodológico da pesquisa, e são evidenciadas na espiral reflexiva da pesquisa-ação, a seguir:

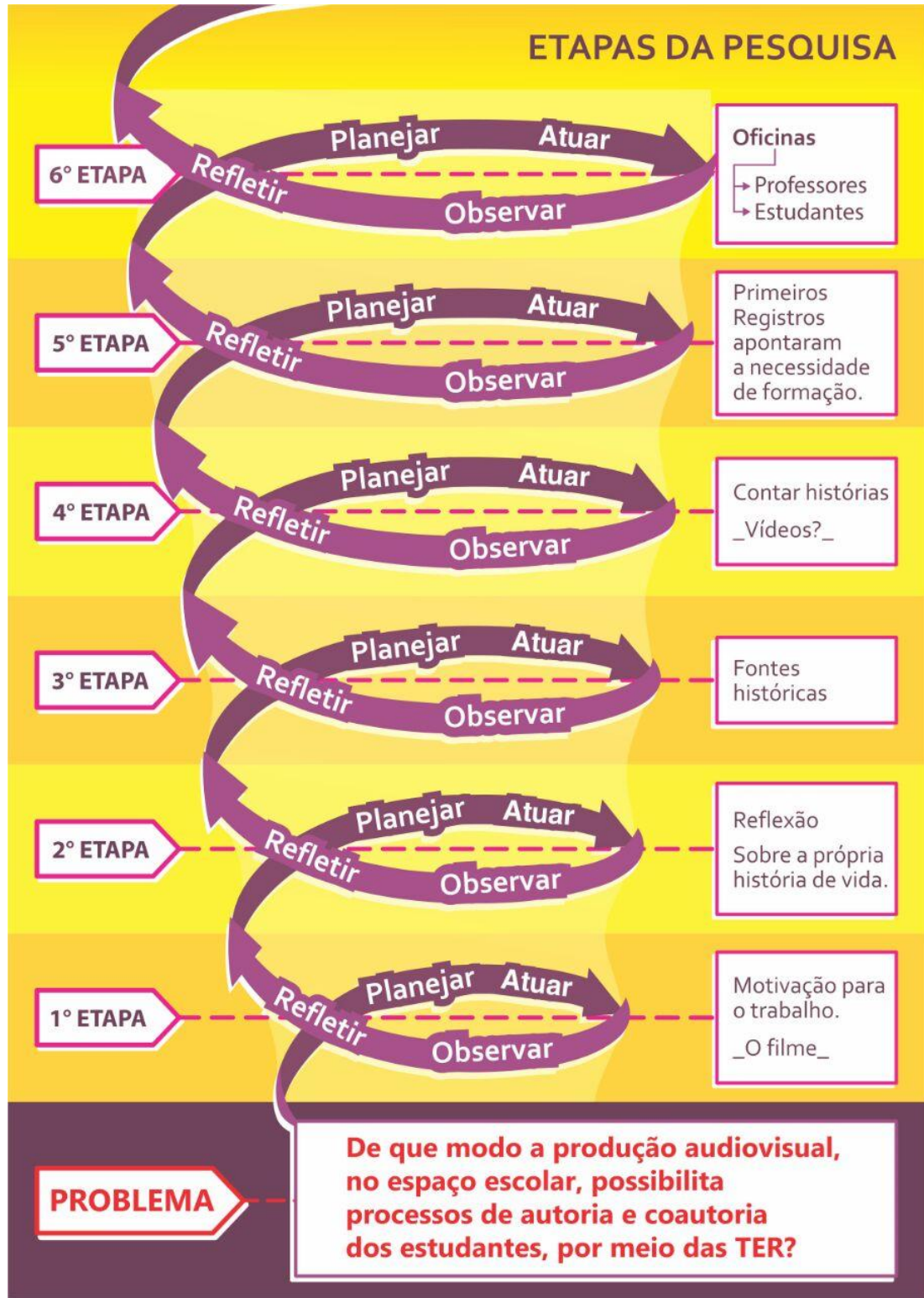


Figura 1: Espiral reflexiva da pesquisa-ação – adaptado de Kemmis (1988).

Cada ciclo, com as etapas de planejamento, ação, observação e reflexão sobre o processo, levou à evidência de categorias de análise para o estudo, por meio dos instrumentos de produção de dados, abordados a seguir.

3.4 Instrumentos para produção de dados

A observação participante e o questionário de autoavaliação foram adotados como técnicas de produção de dados neste estudo. Para Gil (2014, p. 100), “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. [...] É todavia na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente”. Especificamente, a observação participante “consiste na participação real do conhecimento na vida comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2014, p. 103).

Considerou-se ainda, a importância de, ao final do estudo, saber das impressões e percepções dos sujeitos sobre a pesquisa. Para tanto, foi aplicado o questionário de autoavaliação. Gil (2014, p. 121) define o questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, [...]”.

Para os registros da observação participante, foi adotado o diário de campo como instrumento. Rodrigues e Nörnberg (2012) conceituam o diário de campo como um tipo de registro feito pelos pesquisadores, onde são explicitadas situações observadas e vivenciadas, tanto pelos pesquisadores, quanto pelo grupo pesquisado. O diário de campo “além de servir como registro, é uma reflexão sobre o próprio registro” (RODRIGUES E NÖRNBERG, 2012, p. 100).

É importante destacar ainda que o diário de campo, segundo as autoras, possui dois tipos de anotações: a descritiva e a reflexiva. A primeira refere-se a registros tais quais como os acontecimentos se oferecem à observação do pesquisador e a segunda abre possibilidades para novas ideias e perspectivas relativas à pesquisa, ou seja, novos encaminhamentos. (RODRIGUES E NÖRNBERG, 2012). Este estudo fez uso dos dois tipos de anotações.

3.5 Análise e sistematização dos dados

Para a análise e tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, que Bardin (2011, p. 48) conceitua como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo pressupõe ainda o domínio de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, por meio das quais haja a explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo. Bardin (2011, p. 48), ressalta que “o analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver”.

A partir da produção de dados, foram constituídas, quatro categorias distintas para a análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 147), a categorização:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos.

Assim, conforme quadro 1, tem-se as seguintes categorias:

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO NESTE ESTUDO	OBJETIVOS
<p>Tecnologias Educacionais em Rede</p>	<p>Meios tecnológicos digitais para criar, editar, armazenar e distribuir conteúdo educacional, permitindo difundir o conhecimento e possibilitando comunicação e interação entre as pessoas, de modo colaborativo, na construção e aprofundamento do conhecimento.</p> <p>Baranauskas, Martins, Valente (2013); Silva (2012); Kenski (2012), (2013); Lévy (2007);</p>	<p>Analisar o uso das tecnologias educacionais em rede para a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental.</p>

<p>Autoria e coautoria</p>	<p>Autoria e coautoria: Uso integrado de múltiplas linguagens, promovendo a autonomia, o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo nos estudantes, sujeitos ativos e não passivos.</p> <p>Neves (2006); Medeiros (2009); Baccega (2009);</p>	<p>Verificar a autoria e coautoria dos estudantes, por meio da produção audiovisual na escola.</p>
<p>Produção audiovisual na escola</p>	<p>Produção audiovisual na escola: Produto do trabalho integrado e colaborativo dos estudantes, que por meio de imagens e sons, resulta no gesto emancipado e de leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos.</p> <p>Fresquet (2013); Cunha (2009); Moletta (2014);</p>	
<p>Aprendizagem e desaprendizagem</p>	<p>Resultado do processo formativo que entrelaça as tecnologias educacionais em rede com as produções audiovisuais no ambiente escolar, promovendo a autoria e coautoria dos estudantes e relações de horizontalidade entre estes e os professores.</p> <p>Kenski (2012), (2013); Silva (2012); Medeiros (2009); Fresquet (2013); Oliveira (2017);</p>	<p>Apontar de que forma a aprendizagem mediada pelo uso das tecnologias educacionais em rede, potencializa uma aprendizagem que parte da autoria e coautoria dos estudantes.</p>

Quadro 1: Categorias elencadas para a análise de conteúdo.

Evidenciou-se tais categorias, combinadas ou não, em cada uma das etapas da pesquisa. As tecnologias educacionais em rede, possibilitaram a aprendizagem de uso de novas ferramentas, seja na gravação, por meio dos celulares, com os softwares de edição e ou, no compartilhamento das produções.

A autoria e coautoria dos estudantes por meio da produção audiovisual, esteve evidente no compromisso de cada estudante com sua proposta de vídeo, nas fases de pré-produção, produção, pós-produção, na organização de cada uma das etapas, dos roteiros, entre outros. E a aprendizagem/desaprendizagem surgiu como o

resultado desse processo, que entrelaçou tecnologias e produções audiovisuais, permitindo e evidenciando a autoria e coautoria estudantil, a partir do aprender e desaprender novas e outras formas de construir conhecimentos e relacionar-se no espaço escolar.

Sendo assim, as categorias elencadas, trouxeram maior elucidação ao problema de pesquisa, bem como contribuíram à contemplação dos objetivos do estudo.

3.6 Questões éticas

A partir da proposta de trabalhar com a produção de audiovisuais na escola e do interesse demonstrado pelos estudantes, foram redigidas as autorizações e termos de consentimento e assentimento, uma vez que os estudantes são menores de idade.

Na sequência, foi realizada uma reunião que contou com a presença da professora pesquisadora, dos estudantes e dos seus responsáveis, para a apresentação do projeto, leitura e esclarecimento dos termos e posterior coleta das assinaturas. Com as devidas autorizações, foi realizada a pesquisa.

4. RESULTADOS

4.1 Contextualização da escola

Para melhor compreender o estudo, é necessário considerar os limites físicos e a disponibilidade de recursos da escola onde aconteceu a pesquisa.

A instituição está inserida em uma comunidade carente da zona oeste do município de Santa Maria. Em 2017, estavam matriculados 189 estudantes. O quadro funcional da escola compreendia vinte e sete professores (contando com a equipe diretiva) e cinco funcionários (técnico-administrativos e infraestrutura) para atender as 12 turmas da escola. E, apesar de um projeto político-pedagógico ousado e inovador, que aposta nos estudantes e em suas capacidades, é importante destacar que os recursos disponíveis para o trabalho pedagógico estão longe do ideal.

Administrada pelo poder municipal, a escola conta com um laboratório de informática com nove computadores, mais dois totens com três computadores cada,

com acesso à internet por cabo. Além disso, no que se refere à tecnologia estão disponíveis para o trabalho pedagógico um projetor multimídia, aparelho de TV e DVD e caixa de som. Uma instituição carente de recursos, se levada em consideração a vasta tecnologia disponível hoje para a educação.

Carente também é a comunidade na qual a escola está inserida e seus estudantes. Não apenas no que se refere aos recursos financeiros. São carentes de experiências, de possibilidades, de perspectiva de um futuro melhor.

Para atender às demandas tão distantes das questões pedagógicas, frequentemente, a escola busca parcerias com diferentes setores da sociedade e os mais diversos profissionais. No entanto, os atendimentos ainda estão longe dos ideais. Nesse cenário, em 2017, o município passou pela troca de gestão, o que conseqüentemente acarretou algumas mudanças na organização escolar. Os estudantes foram agrupados por anos escolares e o turno integral de atendimento escolar aconteceu apenas para os estudantes da Educação Infantil. Sendo assim, o investimento em uma proposta pedagógica diferenciada, traz consigo muitos desafios.

4.2 Caracterização dos sujeitos

Os estudantes, público-alvo da pesquisa, não diferentes dos demais estudantes da escola, em sua maioria, são crianças e adolescentes provenientes das fragilidades sociais contemporâneas. Muitos já vivenciaram situações de abandono, abuso, negligência familiar e ou, estão em risco de vulnerabilidade social.

Levando em consideração o baixo poder aquisitivo das famílias, alguns estudantes dispõem de aparelhos celulares, no entanto, a maioria não tem computador ou internet em casa. Possuem alguma fluência em redes sociais, apesar disso, na sala de informática pode-se testemunhar a falta de fluência tecnológica em atividades simples.

Os sujeitos serão identificados como estudantes A, B, C, e assim respectivamente, até a letra H, para fins éticos. A seguir, a transcrição das narrativas de suas histórias de vida, escritas por eles próprios:

“Eu tenho 11 anos, moro com meu pai, minha mãe e meu irmão. Meu pai trabalha como vendedor de algodão doce, minha mãe é empregada doméstica e meu irmão trabalha no shopping. Em 2013 minha mãe ficou grávida do Bernardo, mas daí

ela não conseguiu, e ele nasceu morto.

Moro na vila Renascença e eu gosto muito de morar aqui. A Renascença só não é mais legal porque alguns vizinhos não se respeitam.

Estudo na escola Sérgio Lopes e ela me faz feliz com tudo: gosto de jogar futebol, vôlei, ouvir músicas e de me divertir.

Particpei do projeto de cinema. Eu e meus colegas somos autores de um filme e isso é muito legal. Mais legal ainda foi fazer o filme, criá-lo e ser feliz com isso” (ESTUDANTE A).

“Tenho 10 anos, moro com meus nove irmãos na vila Renascença. A vila é muito poluída, o Cadena é cheio de lixo. Minha mãe é empregada doméstica e meu pai trabalha de fazer asfalto.

Morar com meus irmãos é muito legal. Às vezes, nós jogamos bola na rua e depois temos que tomar banho. Também gosto de brincar com meus irmãos de esconde-esconde dentro de casa.

Gosto muito de ir no shopping. Eu estudo na escola Sérgio Lopes, uma escola legal e divertida, gosto muito de estudar nessa escola e também meu sonho é fazer cinema” (ESTUDANTE B).

“Eu tenho 14 anos, moro com a vó e minha prima na vila Renascença. A vó é dona de casa. Ela me cuida desde que eu tinha dois anos.

As coisas que eu mais gosto de fazer na vila é andar de bicicleta, jogar futebol na quadra e jogar videogame na casa dos meus amigos.

Eu gosto de viajar para porto Alegre para ver a minha mãe e meus quatro irmãos. Tenho muita saudade deles” (ESTUDANTE C).

“Eu tenho 12 anos, moro com minha tia, meu tio, minha irmã e minha avó. Nasci em São Pedro do Sul e depois vim morar em Santa Maria porque minha mãe arrumou trabalho na cidade.

Minha mãe é faxineira na universidade faz um ano e ela mora na Maringá, ela ganhou casa na “Minha casa, minha vida”, eu gostei muito de lá. Mas a escola era muito chata, por isso que eu vim morar na Renascença com minha avó.

Meu pai foi preso por tráfico, eu não gostava do meu pai desde que ele bateu na minha mãe. Minha maior alegria foi quando eu fui no cinema com os meus colegas, eu nunca tinha ido no cinema. Eu amei!

Meu maior desejo é conseguir ajudar minha mãe, ela é tudo pra mim”

(ESTUDANTE D).

“Eu tenho 11 anos, moro com minha mãe, meu irmão e meu padrasto, que eu considero como pai, na vila Renascença.

Meu pai trabalha num posto de gasolina e minha mãe em uma loja. Minhas brincadeiras mais divertidas são pega pega, futebol e esconde esconde.

Eu estudo no colégio Sérgio Lopes, a parte do cinema que eu mais gostei foram as edições. O meu sonho é ser professor igual a minha professora” (ESTUDANTE E).

“Moro na vila Renascença com meu pai, minha mãe e meu irmão. Estudo na escola Sérgio Lopes no 5º ano, no turno da manhã. No turno da tarde eu tenho aulas de teclado no centro social e cultural Vicente Palotti.

Tenho 10 anos, minha mãe é empregada doméstica e meu pai é pintor. Eu gosto de ler, escrever, escutar música, tenho muitas amigas. Minha avó faleceu em 05 de maio de 2017.

Tem muitas coisas onde eu moro que eu acho errado, mas a principal são os grupos de meninos e meninas fumando. Sobre a escola, eu entrei esse ano e gostei muito dos professores e dos meus colegas.

Eu achei muito interessante e divertido o projeto com cinema. Ajudou muito a turma a parar com as brigas, a muitos alunos a se expressar melhor e foi muito bom. Meu sonho é conseguir me formar em pedagogia” (ESTUDANTE F).

“Tenho 13 anos, moro com minha tia, meu tio, meus primos e minha irmã. Meu sonho é ser uma delegada de polícia. Sonho isso desde que eu tinha 5 anos de idade.

Eu moro na Renascença, eu me inspiro nas coisas que vejo para fazer um filme. É muito legal ser uma autora de filme, me faz feliz. A primeira vez que eu fiz o primeiro filme foi emocionante para todos os colegas, pra mim também.

Eu não tinha coragem de fazer um filme, mas as minhas colegas me ajudaram, a professora e as garotas das oficinas e me fizeram perder a vergonha” (ESTUDANTE G).

“Eu tenho 12 anos, moro na vila Renascença e moro com a minha mãe e meus irmãos. Minha mãe trabalha de faxineira e meu pai de gesseiro.

Eu adoro andar de bicicleta, jogar videogame. Fico triste quando falta água e luz na minha vila. Uma coisa que nunca vou esquecer é do meu primo que foi morto na frente da casa da minha avó.

Um dia feliz da minha vida foi quando começamos a fazer as oficinas de cinema

com as gurias da universidade, e fazer as gravações, depois ver as cenas como ficaram. Quando eu crescer quero ser jogador de futebol” (ESTUDANTE H).

Assim, considerando que o estudo apostou no uso integrado de múltiplas linguagens, promovendo o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo nos estudantes, sujeitos ativos e não passivos, acredita-se que o investimento na capacidade criativa de cada estudante, pôde possibilitar uma retomada da aprendizagem de forma significativa e prazerosa, promovendo novas atitudes de ser e estar no grupo.

4.3 Resultados: Aprendendo e desaprendendo com o cinema na escola

Em geral, os centros educativos tendem a considerar as atividades realizadas com a imaginação como tarefas restritas ao campo das artes e, quando algum professor arrisca “imaginar” em suas aulas sobre outros temas, isso é considerado como “tempo perdido”. Em busca desse “tempo perdido” é que conseguimos ganhar outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos de saber, da descoberta e da invenção.

Adriana Fresquet (2013, p. 29)

O diário de campo, um dos instrumentos de produção de dados elencado para esta pesquisa, de acordo com seus registros, evidenciou resultados significativos no decorrer da pesquisa. Para o acompanhamento dos resultados, é importante retomar o fato de que este estudo partiu de uma situação adversa no contexto da turma pesquisada, que resultou no seguinte problema de pesquisa: De que modo a produção audiovisual no espaço escolar possibilita processos de autoria e coautoria dos estudantes por meio das TER?

Para responder ao problema, adotou-se “a pesquisa-ação, como estratégia que permite melhorar o conhecimento de situações-problema e introduzir decisões para a mudança que melhore a prática” (HERNÁNDEZ, 1998). Sobre este aspecto, pôde-se considerar as decisões como etapas do estudo, quais sejam:

A **primeira etapa**, motivação para o trabalho, consistiu na projeção do filme “O contador de histórias” (VILLAÇA, 2009). O filme retrata a vida de um menino de 13 anos, média da idade dos estudantes da turma, com uma realidade muito próxima da que os estudantes vivem. Esse filme foi projetado com o intuito de “vincular a

aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade [...]” (HERNÁNDEZ, p. 49, 1998).

Pôde-se perceber a emoção aflorada em cada estudante assistindo ao filme. Muito sentimento e poucas palavras. Foi preciso respeitar esse momento, o silêncio de cada um, o nível de proximidade que cada estudante encontrou com o personagem principal. Nesse momento, a produção audiovisual “nos impulsiona a tocar, com cinema, todos os espaços onde é necessário redescobrir o encantamento com o mundo” (FRESQUET, 2013, p. 62).

Para Bergala (2008, p. 98):

O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. Não se “arrasta” as crianças para a arte, como os bois para o arado. Trata-se de expô-las à arte, mesmo que isso seja às vezes explosivo. Não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens espectadores, eles é que devem ser expostos à arte e devem ser abalados por ela. Os mais belos filmes para se mostrar às crianças, não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo, mas frequentemente aqueles em que uma outra criança tem o papel de mediador ou de intermediário nessa exposição ao mundo, ao mal que dele faz parte, ao incompreensível.

Desse modo, por meio das TER, pode-se vivenciar o ensino e aprendizagem como um processo específico de comunicação, em que as tecnologias ganham a possibilidade de exercer seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora (PENTEADO, 2008).

Sobre essa questão, considerando a experiência da travessia do filme e o impacto causado nos estudantes pela história do menino Roberto Carlos, as fases de observação e reflexão desse ciclo, conduziram à etapa seguinte.

A **segunda etapa da pesquisa**, aqui denominada reflexão sobre a própria história de vida, foi o desafio de que cada estudante, construísse uma narrativa escrita sobre um momento marcante de sua vida.

O objetivo dessa atividade, fora de que por meio da escrita, os estudantes refletissem sobre as dificuldades pelas quais já passaram, assim como o menino do filme, e também nas possibilidades para atingir seus sonhos, além de reconhecerem nas pessoas com as quais convivem, aquelas que apostam e investem em cada um, como o Roberto Carlos teve, na pessoa da pesquisadora francesa. Esta atividade, por meio do audiovisual, investe em “gestar uma forma de olhar de novo para as próprias vidas, com olhos de sonho, resgata o extraordinário no familiar” (FRESQUET, 2013, p. 92). A seguir a transcrição de alguns trechos significativos:

“Meu sonho é ser médica” (ESTUDANTE A, 11 anos).

“Eu tenho minha irmã mais velha que cuida de nós quando a minha mãe não está em casa. Meu sonho é ser professora, minha rainha é minha mãe” (ESTUDANTE B, 10 anos).

“Minha mãe mora em Porto Alegre com meus irmãos. Eu gosto de viajar para ver a minha mãe” (ESTUDANTE C, 14 anos).

“Eu moro com minha mãe, meu irmão e meu padrasto, que eu considero como pai [...]. Meu sonho é ser professor de português” (ESTUDANTE E, 11 anos).

“Quando eu era criança eu morava em uma fazenda [...]. Quando a gente ia pescar era a coisa que eu mais amava fazer [...]. Minha mãe ficou doente, ela tinha que viajar e as coisas mudaram. Não tinha mais sorrisos, só lágrimas. Eu achava que minha mãe ia morrer, aí ela voltou para casa, eu cuidei dela, fiquei feliz que estava em casa, mas ela voltou para o hospital. Passou uns dias e ela faleceu. Acabou a felicidade, os sorrisos e a alegria. Eu vim para Santa Maria. Tenho muitas saudades. Eu me acostumei com minha tia, é como uma mãe pra mim. Tem a minha escola, fiz amigos aqui, tem professores maravilhosos, colegas legais. Agora não fico mais com medo. Eu sou feliz de novo, aprendi que posso ser feliz, mesmo estando triste. Meu sonho é ser delegada” (ESTUDANTE G, 13 anos).

“Eu quando crescer quero ser cantor de funk e dar um futuro melhor para minha família. A minha rainha é minha mãe” (ESTUDANTE H, 12 anos).

Os trechos evidenciam dificuldades, perdas significativas e sonhos dos estudantes. Essa etapa constitui-se importante no sentido de colocar o estudante no centro do processo educativo, de valorizar sua história, suas experiências, seus sentimentos. Para Demo (2009, p. 91):

[...] aprender bem só pode ocorrer em ambientes em que o aluno se torna o centro das atenções e permanece ativo, envolvido e participativo. [...] não se aprende sem envolvimento profundo ou sem situar os conteúdos na vida do estudante, ou sem referência significativa adequada. As pessoas se interessam por aquilo que lhes dizem respeito ou lhes signifiquem algo relevante.

Portanto, ao relatar alguma passagem significativa de suas vidas, como de fato ocorreu, conforme sugerem os relatos, os estudantes puderam perceber que há, no ambiente escolar, escuta, pessoas que se importam, que lhes querem conhecer e ouvir. Para além disso, a autoria presente nos relatos, histórias únicas, em que cada estudante decidiu o nível de entrega e socialização. Para Brancher (2006, p. 97):

Trabalhar com História de Vida é desenvolver um processo, onde um narrador relata as experiências que ele considera mais importantes em sua

trajetória. Para que isso aconteça, é necessário que se estabeleçam relações de comunicação e de poder entre os dois sujeitos envolvidos, sendo que estas relações podem influenciar nas narrativas autobiográficas. É preciso que o colaborador da pesquisa se sinta à vontade e tenha o desejo da realização do trabalho proposto.

Vale ressaltar que cada estudante fez seu relato dentro de seu nível de escolarização, no entanto, ainda assim, esse momento pôde ser considerado um novo começo nas relações interpessoais, dos colegas entre si e, também, com a professora pesquisadora, buscando a construção de uma pedagogia da autoria, que é profunda e ética. Nela, professores e estudantes expressam-se por meio de suas próprias produções, valorizando o compartilhamento do processo (NEVES, 2005).

Assim, resgatar a confiança e autoestima dos estudantes, para a partir daí, entrelaçar os conteúdos curriculares, privilegiando os que lhes são mais significativos, pôde constituir-se um uma retomada para a construção da aprendizagem. Desse modo, observando e refletindo sobre esta etapa, concluiu-se que as narrativas poderiam continuar e serem mais exploradas, desta vez por meio de relatos orais.

Chegou-se então, à **terceira etapa** do trabalho, aqui nomeada como fontes históricas, que consistiu em pedir aos estudantes que trouxessem para a escola, objetos que tivessem um simbolismo em suas vidas, ou lhes provocassem alguma lembrança importante.

Os estudantes A, B, C, D, E e H trouxeram registros fotográficos da infância e da família. Relataram oralmente para a professora e os colegas, o que cada fotografia representava, recebendo a atenção e escuta do grupo. Para Medeiros (2009), o uso pedagógico de variadas mídias e suas linguagens - aqui, a fotografia - instiga professores e alunos na busca de soluções para o processo de construir e organizar o conhecimento. Perceber o poder da imagem, e o quanto esse suporte pode colaborar na compreensão do seu entorno, ajuda estudantes e professores a encontrar pontos de convergência entre as visões de mundo trazidas para a escola ou suscitam novas e instigadoras hipóteses para essa compreensão (MEDEIROS, 2009).

A estudante F, trouxe sua roupa de batismo, pendurada em um cabide, orgulhosa do cuidado da mãe em preservar aquele vestido. O relato que mais chamou atenção de todos, fora da estudante G, que trouxe uma foto 3x4, única fotografia da infância. Contou que lembrava-se muito bem do dia em que a mãe a levou na cidade

para tirar o retrato, e que logo depois ela adoecera. A estudante emocionou os colegas com o relato.

Os registros fotográficos do diário de campo, revelam a atenção, a emoção, a mão no ombro do colega, os olhos marejados, o olhar voltado para o que está sendo mostrado, de cada estudante para com o colega que fazia seu relato. Em uma atividade relativamente simples, quantas descobertas, quanta valorização da história de vida de cada um. Brancher (2006, p. 122), aponta que:

História de vida é isso. Uma teia de relações, um mosaico de construções, um vitral, como diria Maria Antonia de Oliveira, ou uma colcha que lenta e prazerosamente vai se construindo, e o melhor em tudo isso, uma colcha que nunca pára de aquecer e de instigar ao novo. Uma colcha que, felizmente, nunca pára de ser tecida, uma colcha produzida a muitas mãos, a muitos olhares, sorrisos, histórias, lágrimas, lembranças, fazeres e saberes. Enfim uma colcha.

Para os estudantes, perceber que estavam sendo ouvidos com tanta atenção, responder às perguntas que ora lhes eram feitas, constituía-se em protagonismo, em autoria. Era a sua história, a história mais importante naquele momento, para todos. Assim, a união, o companheirismo, a afetividade, presentes nesta etapa, nos momentos de observação e reflexão, levaram ao planejamento da etapa seguinte.

A **quarta etapa** da pesquisa, caracterizou-se pela evidência do quanto contar histórias – narrativas de vida, poderia ser significativo para os estudantes, além de possibilitar a retomada da aprendizagem daquele grupo: aprendizagem do respeito, do compartilhamento, da colaboração. Mas também, aprendizagem da escrita, da oralidade, da organização de ideias e fatos para compor uma narrativa.

Desse modo fora proposto que os estudantes fizessem a organização escrita de uma história que poderia ser contada por meio de uma câmera de celular. Nessa etapa da pesquisa, vale trazer o alerta de Bergala (2008, p. 34), para a necessidade de “pensar o filme como a marca de um gesto de criação, não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, com a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação”.

Sendo assim, a proposta deu a liberdade necessária à criação livre dos estudantes, o que gerou inquietação, acerca do que poderiam registrar, como filmar, por quanto tempo, enfim, infinitas dúvidas e muita vontade de fazer foram observadas, levando à etapa seguinte.

A **quinta etapa** da pesquisa, pôde ser nomeada como primeiros registros, e constituiu-se da proposta de observar os menores detalhes do dia a dia dos

estudantes, por meio de registros no formato de vídeos realizados com seus celulares. A proposta foi acolhida com entusiasmo por todos.

No dia seguinte, o estudante E (11 anos) veio para a escola filmando o trajeto, com sua mãe e irmão. Tal fato demonstrou interesse e entusiasmo na proposta dos vídeos. “Quis filmar sobre a minha vida” (ESTUDANTE E). Sobre essa captura do real, Fresquet (2013, p. 111), diz que:

[...] trata-se de filmar o possível. O que está mais próximo, mais perto do seu cotidiano, o que é fatível atuar, encenar, sem exigências de cenografia, figurino ou efeitos especiais. Inclusive em relação aos temas, com o objetivo que tenham relação com seu universo de interesses e necessidades.

A estudante D (13 anos), também fez registros relativos ao cotidiano: filmou as colegas durante o recreio jogando vôlei. Quando perguntada porque não quis aparecer no seu vídeo, respondeu: “Tudo, menos isso!” (ESTUDANTE B). Pôde-se inferir nesse recorte, que há questões para serem abordadas e trabalhadas no sentido de investigar os motivos desse receio em se expor e trabalhar coletivamente para a sua superação.

Os registros foram salvos no computador e projetados na sala de aula para que todos pudessem assistir. Basicamente, os estudantes filmaram o futebol, o recreio, o percurso da casa até a escola, os animais de estimação, etc. Para Bergala (2008, p. 39), “uma das dimensões essenciais do cinema, que o distingue das outras artes, é a de representar a realidade através da realidade”.

Ao assistirem às gravações, a primeira percepção foi de motivação dos estudantes para a realização desses registros. Outro ponto que mereceu destaque foi o prazer que demonstraram em ver suas filmagens projetadas e sendo assistidas pelos colegas. Nesse momento da pesquisa, ao estimular a comunicação de sensações e experiências, por meio das TER, em uma aprendizagem voltada para os meios, evidenciou-se uma contribuição dessas práticas no desenvolvimento e participação dos estudantes (SILVA, 2014).

Ao final dessa etapa, após as fases de observação e reflexão, evidenciou-se a necessidade de formação, tanto para os estudantes, quanto para a professora pesquisadora, para a criação dos audiovisuais, levando à etapa seguinte do estudo.

A **sexta etapa** da pesquisa, nomeada como formação, provém dos inúmeros questionamentos que surgiam para os estudantes e também para a professora pesquisadora, à medida em que faziam as gravações, realizavam as leituras e percebiam que criar audiovisuais requer estudo, preparo e, ao mesmo tempo, abre

infinitas possibilidades para o trabalho pedagógico. Segundo Fresquet (2013, p. 96):

O filme é o produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende, ensinando. O permanente estado de busca de um educador significa estar sempre em uma travessia junto ao outro. É preciso vencer a inércia do saber pronto, concluído; daquele saber que só pode ser “ensinado”, mas que carece de toda novidade, mistério e participação na sua construção.

Em relação a essa participação, em construir com o outro, Medeiros (2009, p.146), aponta a necessidade de formação e de busca de coautoria nesse processo:

Produzir mídias requer, além do equipamento necessário, um relativo domínio desses equipamentos e das respectivas linguagens, [...] implica constituir habilidades a serem também desenvolvidas na escola. Não há como minimizar a complexidade de tais tarefas. No entanto, o conceito de um trabalho de cooperação entre professores e estudantes, associado a uma formação continuada de professores, que os fortaleça e estimule a experimentar a coautoria nas mídias de que disponham, pode mudar positivamente a dinâmica da escola, tornar mais vivo o trabalho pedagógico e melhorar a qualidade do processo que ali se desenvolve.

Desse modo, no intuito de atender a demanda por formação, buscou-se parcerias, no sentido de enriquecer e estreitar relações com o universo cinematográfico. A professora pesquisadora participou do projeto de formação continuada, “Imaginário social e cinema: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual na formação docente”, que faz parte do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. O projeto, discutiu e debateu sobre os temas de gênero, etnia e diversidade sexual por meio do cinema na formação continuada de professores(as) da Rede Pública da cidade de Santa Maria/RS.

Além disso, o GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), da UFSM, ofereceu para os estudantes público-alvo da pesquisa e para a professora regente, oficinas de cinema que aconteceram semanalmente. As treze oficinas caracterizaram a **sétima etapa** da pesquisa e, com base nos registros descritivos e reflexivos do diário de campo, foram analisadas a seguir.

No final do mês de agosto de 2017, aconteceu **a primeira oficina**. Os estudantes receberam o grupo com entusiasmo e curiosidade. Ministraram a oficina quatro integrantes do GEPEIS, oportunizando aos estudantes os seguintes momentos:

1º momento: Conversa sobre cinema, preferências dos estudantes, acesso aos filmes;

2º momento: Projeção de exemplo de documentário produzido pelas acadêmicas, sobre o bairro Dores, em Santa Maria. Os estudantes assistiram a projeção atentos e reconhecendo os lugares da cidade. Nesse momento surgiu a ideia de fazer um documentário sobre a escola, que aniversariava em outubro;

3º momento: Foram formados dois grupos com quatro estudantes cada, para esquematizar uma proposta de filmagem de um minuto, com os seguintes passos: tempo, espaço, personagem, organização, cenário e ação.

4º momento: Gravação de um curta minuto. As equipes saíram da sala, com suas ideias e um estudante de cada grupo com seu celular. A professora regente que não interferiu na conversa das equipes, ficou com as integrantes na sala, também participando de uma filmagem para um curta minuto.

Nesse momento, houve preocupação por parte da professora com os estudantes fora do espaço da sala de aula, sem supervisão e, de imediato, remete-se as palavras de Fresquet, (2013, p. 45): “A escola é o lugar da regra, da ordem, da transmissão de determinados saberes considerados essenciais para a formação das crianças e dos adolescentes. O cinema entra na escola como um germe de caos e desordem”. Assistir aquela movimentação confirmava as palavras da autora e ao mesmo tempo, assegurava que estavam sendo trilhados os primeiros passos em direção à inserção do cinema na escola, permitindo aos estudantes um trabalho autoral.

Na sequência, os grupos retornaram para a sala, sem qualquer imprevisto e as filmagens foram salvas no computador e projetadas para que todos assistissem. Percebeu-se que os estudantes surpreenderam-se ao ver a professora no vídeo, interpretando uma estudante, realizando assim como eles, uma atividade diferente. Essa passagem das anotações do diário de campo, remete à Fresquet (2013), quando diz que o professor ao buscar promover uma aprendizagem que permite a criação dos estudantes, teria a obrigação ou dever, de ignorar a distância dos conhecimentos entre ele e seus aprendentes/ensinantes, como forma de viabilizar sua autonomia, de trazer a igualdade para as relações de ensinar e aprender.

Ainda é preciso trazer o fato de que não houve brincadeiras de mau gosto entre os colegas, constrangimento, ou qualquer forma de desconforto ao assistirem as filmagens. Os registros fotográficos do diário de campo, evidenciaram olhares atentos, sorrisos e, em alguns estudantes, um misto de timidez e orgulho.

5º momento: Socialização das ideias que deram origem aos vídeos assistidos.

O primeiro grupo apresentou uma cena de futebol do futuro, onde meninos e meninas jogam juntos, denotando que os estudantes fizeram “seus próprios recortes por interesse, afeto ou necessidade, no seu desejo de descobrir e inventar [...]” (FRESQUET, 2013, p. 22). Todos do grupo queriam contar ao mesmo tempo, sendo necessária intervenção da professora para organizar o discurso. Tal fato revelou entusiasmo com a atividade.

O segundo, reproduziu o período da escravidão (assunto abordado em aulas anteriores), com um feitor chicoteando os escravos. Dois dos estudantes desse grupo eram negros. A menina, representou a escrava e o menino negro, o feitor. O outro escravo foi interpretado por um estudante branco e o quarto integrante da equipe foi responsável pela filmagem. Ideias que surgiram sem qualquer interferência dos adultos presentes.

Nesse momento, evidenciou-se a relação com as aprendizagens escolares, apontando, em meio ao que lhes é oferecido enquanto conteúdos curriculares, aqueles que lhes marcam, que lhes são significativos. A atividade realizada pelos estudantes, para Fresquet (2013, p. 45), seria “uma proposta que busca fomentar maior autonomia de quem aprende [...]. A construção progressiva de uma certa cultura cinematográfica [...], seria uma estratégia sólida e não paternalista de formação”.

É importante destacar que os estudantes não perguntaram pela hora do lanche ou recreio em nenhum momento. Não foi necessária a intervenção da professora durante a oficina, no sentido de chamar atenção dos estudantes, exceto para que se organizassem na socialização das ideias, o que demonstra que estavam compenetrados com as atividades e sentiram prazer no que faziam.

Ainda durante a realização dessa primeira oficina, observou-se também que, por meio das TER, ao aprender o uso de uma ferramenta, manusear a câmera dos celulares, passar os arquivos para o computador e depois vê-los projetados, os estudantes foram desafiados a tornarem-se autores e produtores de conteúdo, inovando na interação entre si e com os professores, (DEMO, 2009).

No dia seguinte, em sala de aula, lembrando a oficina, a professora pesquisadora perguntou aos estudantes se eles achavam viável quanto ao tempo, a produção de um documentário para homenagear a escola até início de outubro. O silêncio e a incerteza, encorajaram a professora a convidá-los a pensar em um projeto

menos ousado, homenageando a escola, mas com uma organização mais simples. Foi lançado para os estudantes o seguinte questionamento: “O que a Escola Sérgio Lopes significa na tua vida”?

Primeiro a reflexão, depois uma resposta escrita. Como tarefa para casa, foi solicitado que os estudantes pensassem sobre o assunto, a fim de gravar na próxima semana as respostas, como parte da proposta do documentário para o aniversário da escola.

Na segunda-feira seguinte, estavam presentes seis estudantes. A professora perguntou se gostariam de gravar seus depoimentos. Primeiro foram feitos testes de enquadramento, para encontrar na sala de aula o melhor ângulo para as gravações. Para Bergala (2008, p. 124):

[...] no que diz respeito ao ato cinematográfico, o plano envolve, de modo magnífico e inextricável, a maior parte das escolhas que intervêm realmente simultaneamente na criação: onde começar e terminar um plano, onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo?

Daí a importância do fazer, experimentar, gravar. Foram evidentes o empenho e a satisfação que os estudantes sentiram com essa atividade. Os estudantes revezaram-se, ora filmando o colega, ora sendo filmados, com uma câmera de celular, oferecendo-se voluntariamente para a atividade. Todos sabiam da importância do silêncio nos momentos de gravação e a colaboração unânime fora evidente. Apenas uma estudante ficou tímida diante da câmera e não conseguiu falar, mas sentiu prazer em filmar a professora em seu depoimento.

Percebeu-se também que os estudantes surpreenderam-se ao ver a professora realizando a mesma atividade que eles, tornando o ambiente escolar descontraído. Sobre isso, Silva (2011), afirma que aprendizagem não se dá com o professor em posição de detentor dos conhecimentos, mas como aquele que cria possibilidades de envolvimento, oferecendo e estimulando a intervenção dos estudantes como coautores da aprendizagem. Nesse sentido, a professora colocou-se como parte do grupo, em relação de igualdade, mostrando-se também como aprendiz no processo.

A atividade contou com a participação de todos, em maior ou menor nível de envolvimento. Cabe destaque ao respeito entre os estudantes, não havendo em nenhum momento atitudes de zombaria ou deboche, mesmo com a estudante que preferiu não gravar. Esse foi um avanço no sentido de interação e união dos

estudantes dessa turma, considerando o histórico de indisciplina e fatos dessa ordem, ocorridos durante o ano.

Na manhã seguinte, enquanto aguardavam pelo início da **segunda oficina** de cinema, a professora fez a projeção das cenas filmadas no dia anterior, explicando para os que estavam ausentes naquele momento, como foram realizadas as gravações.

Quando as integrantes do GEPEIS chegaram, os estudantes estavam assistindo aos vídeos. Na sequência, foi lançada a proposta de cada estudante dirigir seu próprio curta minuto sobre a escola. Para Moletta (2014, p. 62), “o trabalho do diretor começa por analisar o roteiro, estudar a forma como deseja contar a história, apresentar suas personagens e conflitos por imagens e sons”.

Desse modo, os estudantes ao aceitarem a proposta, assumiram o compromisso de imergir no desafio de fazer cinema na escola, ou seja, o desafio é criar, “não como solução de problemas ou forma de adaptação, mas como gesto de invenção. Aproximar o cinema da educação como possibilidade de “fazer arte” na escola” (FRESQUET, 2013, p. 68).

Aceito o desafio, essa oficina teve um caráter mais explicativo que a anterior. Dois estudantes demonstraram certo desinteresse, mas ainda assim, participaram de todos os momentos. Foi explicado aos estudantes sobre a pré-produção (plano- vídeo-áudio), a produção e a pós-produção de um filme, com o objetivo de que os estudantes aos poucos compreendam o discurso audiovisual

[...] e se apropriem da experiência de se tornarem, aos poucos, pequenos cineastas, no sentido de passar pelas principais etapas de pré-produção, produção e pós-produção de um filme. Ultrapassando os limites da vivência como espectador, e experimentando a atitude como produtor de cinema, no ato concreto de fazer, procura-se transformar os alunos em espectadores criativos e críticos dentro dos novos processos intersubjetivos (FRESQUET, 2013, p. 146).

Para tanto, depois da oficina os estudantes foram provocados a esquematizar a pré-produção do curta de cada um, a partir do esquema: plano-vídeo-áudio. A atividade consistiu em esquematizar o filme por meio do resumo: onde, quem, como, qual diálogo e música farão parte do filme de cada um. Todos os estudantes fizeram a atividade, inclusive os dois que estavam resistentes durante a oficina.

Nos dias subsequentes a essa oficina, em sala de aula, foram relatadas pelos estudantes as ideias do curta de cada um, socializando opiniões e sugestões dos colegas. Além disso, houve a organização e elaboração escrita da pré-produção. Os

estudantes ouviam a ideia um do outro e davam opiniões, solicitavam a presença dos colegas como atores em seus curtas e recebiam afirmativas como resposta, e a cada diálogo, ficavam evidentes a atenção, o respeito e a colaboração entre eles.

Nesse momento do trabalho, foi possível vislumbrar que a produção audiovisual no contexto dessa turma de estudantes, promoveu um novo sentido nas relações, para encantá-los e torná-los autores e coautores de sua aprendizagem. Para Moletta (2014), a ideia de trabalhar o audiovisual na escola constitui-se em uma forma de protagonizar os estudantes em seu aprendizado e fomentar o desenvolvimento de habilidades técnicas e artísticas.

No entanto, para além dessas habilidades, Fresquet (2013, p. 61), diz que:

[...] fazer cinema na escola é uma experiência rica para reduzir assimetrias entre professores e estudantes e, entre eles próprios. A descoberta de novos interesses e capacidades, pode contribuir para uma reconfiguração da autoestima de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e inclusive, pelas próprias famílias. [...] Essa experiência pedagógica ensina para além dos conteúdos e muros da escola.

Assim, o que se pôde observar, é que a produção audiovisual pode humanizar as relações. Humanizar no sentido de possibilitar o diálogo, a colaboração, a emancipação, o respeito, o afeto. Fatores tão essenciais nas relações humanas e tão urgentes de serem buscados nesse contexto da pesquisa.

Na **terceira oficina**, em um primeiro momento, os estudantes socializaram suas ideias para os seus curtas, expondo o plano, vídeo e áudio pensados. Em seguida dois estudantes propuseram que os seus projetos fossem os primeiros a serem filmados. A turma foi dividida em duas equipes e cada uma foi para um espaço diferente da escola a fim de dar início às gravações. Nesse momento,

[...] curiosamente, eles não agem diante do uso das câmeras, como espectadores ou alunos passivos, que aguardam uma explicação. Diretamente partem para a ação de desvendar o funcionamento de cada botão, ajuste, dispositivo de entrada ou saída. Perguntam sim, mas arriscam, testam. A leveza e a simplicidade da tecnologia de hoje contribuem para desinibir esse processo. [...] A independência no uso dos equipamentos nos anima a suspeitar um tímido formato de emancipação, que, encorajado, pode extrapolar para uma outra forma de se relacionar com o desconhecido e com o conhecimento (FRESQUET, 2013, p. 103).

Então, o uso das tecnologias aliado à produção audiovisual na escola, pôde contribuir para a busca de um conhecimento “ignorante do mundo, que nos surpreende através da câmera. [...] Essa experiência nos traz um saber, mas não um saber a ser ensinado, e sim a ser construído” (Fresquet, 2013, p. 103).

Ainda, convém destacar o interesse com que todos dedicaram-se às gravações. Em muitos momentos, as falas precisavam ser repetidas por interferências externas, como ruídos de automóveis, etc. Em cada retomada, a exigência de concentração e dedicação para que tudo desse certo. Estudantes que antes relutavam por gravar e aparecer nas gravações, acabaram cedendo e até demonstraram prazer em participar nesse dia.

Depois das gravações, em sala de aula, os vídeos gravados foram salvos no computador, sob o olhar atento e expectante de cada um dos estudantes, conforme o diário de campo apontou. Os trabalhos foram projetados para que todos pudessem assistir. Nesse momento, um dos estudantes riu de uma colega em cena e foi abordada a questão do respeito mútuo imprescindível nesse trabalho, para o bem estar de todos. O estudante H, não quis aparecer nas gravações, no entanto, participou filmando os colegas.

Na semana seguinte, a **quarta oficina** foi ministrada por três integrantes do GEPEIS. Todos os estudantes da turma estavam presentes e participaram da organização para as gravações. Durante a oficina foram gravados três projetos dos estudantes. A cada oficina, percebeu-se que, na intimidade do contato dos estudantes com as câmeras e com as tecnologias em geral, houve o avanço de uma pedagogia da explicação, para uma pedagogia do risco, do descobrir, do criar (FRESQUET, 2013).

Essa oficina revelou também que os estudantes que ainda estavam relutantes em aparecer nas gravações, demonstraram maior disposição e entusiasmo, caracterizando uma evolução no processo. Evidenciou-se também, a necessidade de um trabalho mais intenso na parte dos roteiros, considerando os improvisos durante as gravações. Essa evidência apontou a necessidade um redirecionamento das etapas de pesquisa, no sentido de suprir essa carência.

Considerando essas etapas, pôde-se perceber que “[...] imagens com uma câmera ou um celular, se faz ensaiando, desafiando o desconhecido, surpreendendo-se a cada descoberta” (FRESQUET, 2013, p. 102). Além disso, esse fazer revelou “possibilidades afetivas e efetivas de aprender, relacionando a parte e o todo, o dado e o imaginável” (FRESQUET, 2013, p. 106).

A partir da observação, na oficina anterior, sobre a necessidade de um trabalho mais intenso no planejamento e roteiros dos curtas, na manhã seguinte a turma foi dividida em grupos e, em cada um, foi discutido sobre o que poderia ser melhorado.

Durante a gravação do curta do estudante E (11 anos), na oficina anterior, percebeu-se muitos momentos de improviso e a necessidade de um roteiro mais detalhado. Nessa aula, foi proposto que juntamente com a colega A (11 anos), construíssem um novo roteiro, com maior riqueza de detalhes. Foi interessante observar a integração, a troca de ideias e opiniões, de uma forma construtiva e respeitosa, apontando a liderança da estudante A. Nesse momento remete-se à Migliorin (2015, p. 14), quando diz que “com o cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação”. A cada sugestão, pergunta, dúvida, e novos contornos que o trabalho trazia, percebia-se essa instabilidade, certa incerteza, desconstrução de um planejamento para novas criações, um constante aprender e desaprender.

O grupo da estudante F (10 anos) era composto por ela e mais dois colegas: os estudantes C (14 anos) e G (13 anos). A estudante F, como diretora do seu curta, optou por fazer um trabalho em que a história da turma, durante o ano na escola, seria contada por meio dos registros fotográficos, de diversos momentos. Tais registros estavam armazenados no computador da professora e precisavam ser selecionados.

Os estudantes do grupo não sabiam fazer a cópia dos registros fotográficos de uma pasta para outra, tampouco renomear os arquivos. Bastou uma explicação da professora para que o trabalho deslanchasse, motivando o grupo que ajudava na seleção das fotos, dando opiniões e lembrando os momentos vivenciados durante o ano, a cada registro. Esse momento apontou a ressignificação da identidade dos estudantes enquanto grupo, valorizando o convívio, a amizade, as experiências vividas. Tal fato é de grande importância no contexto da turma. Assim,

[...] o que está dado para se ensinar com o cinema é um não-seio-quê de possibilidades. Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza. Mas só o cinema pode isso? Certamente não. Mas talvez nenhuma arte ou meio de expressão o possa com tanta intensidade (MIGLIORIN, 2015, p. 14).

As estudantes B (10 anos) e D (13 anos), construíram em conjunto o texto escrito da narrativa que para o curta da estudante D. Na sequência a estudante D fez a leitura oral para a colega, que a corrigiu e criticou construtivamente, mostrando como a leitura poderia ser feita, com maior fluência e entonação. Aqui, observou-se um exercício de leitura e escrita, de respeito, de compartilhamento de saberes.

O estudante H (12 anos), sempre mais resistente com as propostas, organizou com a ajuda da professora seu texto para narração. Vendo a movimentação e compenetração dos demais colegas, motivou-se. Ao final da escrita, sua leitura foi gravada pelo professor de artes, pois a atividade estendeu-se até o horário dessa disciplina e não foi interrompida, visto que estava sendo muito produtiva. O estudante repetiu a leitura várias vezes, e cada vez que ouvia a gravação, motivava-se a fazer melhor. Foi aplaudido pelos colegas na última audição. Momento ímpar na caminhada escolar desse estudante. Depois pediu que o professor o ajudasse a escolher a música para o encerramento do seu curta. Este recorte ilustra que “o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme (MIGLIORIN, 2015, p. 15).

Na quinta oficina de cinema para os estudantes, no primeiro momento foi gravado o curta do estudante E, a partir do roteiro construído durante a semana anterior. Na trama o estudante interpretava um professor, profissão que pretende seguir. A ansiedade e o nervosismo, misturados à expectativa e vontade de gravar eram evidentes. O estudante planejou um figurino (camisa xadrez, óculos, relógio e uma pasta), e também o conteúdo trabalhado na aula que seria gravada, (de matemática – multiplicação com reagrupamento). O roteiro construído por ele com a colaboração de uma colega, apresentava introdução, desenvolvimento e conclusão. Todos os colegas participaram da gravação. As cenas foram filmadas pelo estudante C. Depois da filmagem, foram projetadas para que todos os estudantes vissem e analisassem o que poderia ser melhorado, bem como a participação de cada um. Para Oliveira (2017, p. 96):

[...] o cinema é instituinte, pois oportuniza movimentos para repensar a própria sociedade instituída, apontando caminhos inventivos, criativos, poéticos e estéticos, se for visto, encarado e trabalhado como arte na escola. Assim, o cinema como imaginário instituinte propicia processos criativos e significações sociais.

Nesse momento, evidenciou-se a ressignificação da sala de aula, invenção de um estudante que sonha em ser professor, tendo a possibilidade de vivenciar essa experiência pelo cinema, ainda na escola, dividindo com os colegas seus desejos, anseios, criatividade e expectativas, enquanto diretor de seu filme. Vê-se aqui a construção de aprendizagens por caminhos invertidos, transformados. Nesse momento a professora regente é apenas espectadora da autoria de seus estudantes, que, colaborativamente, constroem e desconstroem aprendizagens. O imaginário deste viver cinema pode ser algo muito querido e esperado, significativo aos que fazem parte dele. Viver pedagogicamente outros saberes e outros fazeres, viver a perspectiva da ordem e da desordem (OLIVEIRA, 2017, p. 93).

Na sequência vieram explicações por parte das acadêmicas que ministram as oficinas, sobre a importância da edição, usando as cenas recém gravadas como exemplos. Nessa oficina iniciaram-se as primeiras noções de edição dos vídeos. Por meio do programa Hitfilm4pro, foi explicado aos estudantes as ferramentas principais da interface inicial do programa. A seguir, foram usadas as primeiras cenas gravadas pelos estudantes em sala de aula, dando depoimentos sobre a escola, para mostrar como fazer cortes. A partir do momento que o vídeo ia sendo editado, começaram a surgir as primeiras demonstrações de surpresa e curiosidade:

“Coloca do início pra gente ver como ficou”! (ESTUDANTE E)

Também foram mostrados alguns efeitos de áudio e vídeo, encantando os estudantes. A edição é muito importante no trabalho com audiovisual, uma vez que “todo o trabalho de criação, produção e captação das cenas terá fim com a edição. Por isso, essa etapa é tão importante para qualquer projeto” (MOLETTA, 2014, p. 98).

Depois da edição finalizada, buscou-se perceber, o modo como os estudantes reagiriam ao assistirem o primeiro curta produzido por eles. A professora organizou a sala em semicírculo de frente para a projeção. Não foi dito qual filme seria projetado. Quando o primeiro estudante apareceu dando seu depoimento sobre a escola, a alegria e surpresa tomou conta de todos. No momento do depoimento da professora, sua imagem foi substituída por fotos e vídeos dos estudantes convivendo na escola. Foi evidente o orgulho e a euforia do grupo ao assistir, denotado em algumas falas:

“Ei professora, ficou muito show!”, (ESTUDANTE D, 13 anos).

“Ficou muito legal” (ESTUDANTE G, 13 anos).

Os estudantes A, B, C e D estavam com lágrimas nos olhos. A estudante D pediu para assistirem novamente e os demais concordaram. O estudante C pegou seu celular e começou a filmar a projeção. Ao final da segunda exibição a professora pesquisadora perguntou o que acharam. As respostas foram todas positivas e foi discutida a importância de cada um no trabalho, o espírito de equipe e o respeito necessários para que aquele resultado fosse alcançado.

Na sequência, a professora perguntou ao estudante C, o motivo de estar filmando a projeção, ao que respondeu: “Pra mostrar pros meus amigos” (ESTUDANTE C, 14 anos). A partir dessa resposta, foi lançada a proposta de disponibilizar as produções em um canal no You Tube, ao que todos concordaram: “Aí a gente pode mostrar pra todo mundo!” (ESTUDANTE G, 13 anos).

Nesse momento da pesquisa, evidenciaram-se que os caminhos trilhados tateando a experiência de introduzir o cinema na escola, e por meio de sua linguagem promover a autoria e coautoria dos estudantes, estavam produzindo resultados sólidos naquele contexto. A alegria dos estudantes com seu primeiro filme, o orgulho visível no rosto de cada um, aponta que o caminho escolhido fora acertado. As palavras de Fresquet (2013, p.88), ilustram muito bem tal momento: “A sensação de autoria e de criação atrela uma emoção forte. Tímida e modesta, ela materializa alguma forma de intervir na produção da cultura e de sentir que aquilo tem um valor para si e para o entorno imediato (colegas, professores, familiares)”.

Na sexta oficina para os estudantes, houve a gravação dos áudios (narrativas para a edição dos curtas). Em semicírculo, os estudantes organizaram-se para fazer a leitura do texto construído para a narrativa. A estudante F foi a primeira a gravar, um pouco nervosa, pois estava sendo observada pelos colegas. Todos colaboraram com o silêncio para a gravação, à exceção do estudante C (14 anos), que ainda está em processo de alfabetização. Foi necessário diálogo, paciência por parte dos colegas, pois o momento exigia concentração da estudante que iria gravar, bem como, a colaboração dos demais. A estudante F gravou duas vezes. Ao final, a audição confirmava que na segunda narrativa, havia maior fluência e entonação na leitura.

O próximo a gravar fora o estudante H. Pela sua dificuldade fonoaudiológica precisou repetir mais vezes, até alcançar um melhor resultado. Merece destaque a persistência na gravação, o estudante não desanimava, quando percebia que

precisaria repetir o texto. Ao final, contentamento estampado no rosto ao ouvir sua voz ecoando na sala.

A estudante D também realizou a gravação de sua narrativa nessa oficina. Apesar da atividade ter se estendido mais tempo do que o previsto, houve colaboração e êxito nas gravações. Na sequência, os estudantes foram para o pátio da escola, fazer as gravações para mais um curta, dessa vez sob a direção da estudante G. A estudante gravou as cenas com as colegas D e F. As primeiras cenas foram mais espontâneas. Depois, as acadêmicas responsáveis pela oficina, faziam perguntas, sobre como a estudante havia pensado certo detalhe do filme, o que a deixou um pouco tímida. No entanto, na frente das câmeras, demonstrou segurança e desenvoltura. As cenas foram captadas pelas estudantes A e B e também pela professora pesquisadora.

De volta à sala, foram projetadas as imagens gravadas, sob os olhares atentos, curiosos e satisfeitos dos estudantes. Os meninos que não participaram das cenas, fizeram comentários de incentivo. Para Fresquet (2013, p. 66), “vestir a fantasia de um diretor de cinema é uma possibilidade de entender o brincar como coisa séria. Desprovidas de medos e vergonhas, as crianças se colocam cara a cara com o fazer”. E os resultados desse fazer ecoam reverberando satisfação, orgulho, e elevação de autoestima dos estudantes. É notável o empoderamento que a produção dos filmes causa nos estudantes, motivando-os, animando-os para as demais atividades escolares, e para o enfrentamento e busca de soluções aos diversos desafios cotidianos.

A sétima oficina foi ministrada por três integrantes do GEPEIS. Estavam presentes sete estudantes. No primeiro momento, o curta nacional “Josué e o pé de macaxeira”, sob a direção e criação de Diogo Viegas, foi projetado para os estudantes, que assistiram silenciosos e atentos. Em seguida foram discutidas as nuances de criação e as possibilidades de edição do curta, bem como o entendimento dos estudantes em relação à história. Para Fresquet (2013, p. 47):

Oferecer grupos de filmes (diversificados no que concerne a gêneros e épocas), selecionados por alguém com certa experiência e cultura cinematográficas constitui uma possibilidade de introduzir esses filmes na biografia pessoal dos estudantes na escola.

O passo seguinte foi fazer a edição do curta do estudante C, que se mostrou interessado tanto em aprender como usar o programa de edição, quanto em opinar nos detalhes da edição. No momento de escolher o título do curta, o estudante não

exitou: “Kauã e seus amigos”, fora o título escolhido, colocando em evidência sua participação e autoria e referenciando os laços de amizade. Depois foram discutidos aspectos referentes aos créditos e a importância de referenciar as pessoas que trabalharam na execução do projeto. De acordo com Moletta (2014, p. 54): “É preciso valorizar a generosidade daqueles que aceitaram atuar em nossa obra audiovisual. Não podemos esquecer que essas pessoas estão se expondo publicamente e um trabalho como esse exige responsabilidade e respeito”.

Essa oficina revelou que a projeção de filmes agrada muito aos estudantes, tornando-se um elemento importante para começar qualquer trabalho referente à criação de filmes. “Um bom filme, mesmo que não seja completamente inteligível para uma criança, pode produzir um intenso prazer, uma dúvida, uma intuição e um forte desejo de ver e rever. Rever é tão ou mais importante que ver, tanto os filmes do cinema, quanto os próprios exercícios (FRESQUET, 2013, p. 49).

Na semana seguinte, a oitava oficina foi ministrada por uma integrante do GEPEIS e estavam presentes sete estudantes. Foi uma oficina com uma característica de auto avaliação do projeto de cinema até então. O primeiro momento consistiu em uma dinâmica em que os estudantes ficaram sentados em círculo e a acadêmica que ministrou a oficina começava dizendo uma palavra para quem estava ao seu lado, sem deixar que os demais ouvissem. O estudante que ouviu precisava pensar no significado daquela palavra para si e traduzir em uma única palavra para quem estava ao seu lado e assim por diante – uma espécie de telefone sem fio. A primeira palavra dita foi “cinema” e a palavra que chegou ao último participante fora “companheirismo”. Depois houve uma conversa sobre tudo que vinha acontecendo na turma em relação à entrada do cinema nas atividades pedagógicas. Quando perguntado: O que vocês percebem no convívio da turma, desde que começamos a fazer cinema? Algumas das respostas foram:

“A gente parou de brigar” (ESTUDANTE A);

“Bah sora... melhorou tudo. O respeito, a gente se entende melhor” (ESTUDANTE D);

“Não teve mais ata, tá bem melhor agora” (ESTUDANTE B).

Percebe-se nas falas dos estudantes uma nova postura do grupo para enfrentar os desafios e as diferenças. É notável que as agressões verbais e até mesmo físicas, deixaram de fazer parte do cotidiano dos estudantes desde que se iniciou o trabalho

com audiovisuais. Mais interessados e colaborativos, vendo a escola sob uma nova ótica. Afinal,

[...] o cinema provoca o devir da escola, prevê “outra escola”, renovando-se pelo exercício que só a alteridade permite. Eu diria que o cinema inclina a escola para a frente, mas também para trás, para os lados, ele a deixa de “pernas para o ar” mais de uma vez, basicamente, ele a desestabiliza (FRESQUET, 2013, p. 62).

Na sequência, os estudantes cantaram algumas músicas para as gravações dos curtas que ainda estavam por serem gravados, em um clima leve e descontraído.

Na semana seguinte, a professora pesquisadora e quatro estudantes participaram de uma oficina do Festival de Cinema Estudantil – CINEST, sobre edição de vídeos. A oportunidade foi importante no sentido de levar os estudantes para um outro local e refletir sobre o que vem sendo feito na turma, desde o início do projeto.

A oficina foi ministrada pelo prof. Dr. Josias Pereira, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, que com uma linguagem clara e acessível, explicou a importância da direção de um filme. As etapas da pré-produção, produção e pós-produção também foram explanadas. Foram destacados aspectos como a importância dos atores terem a idade e as características do personagem, o que imediatamente reportou os estudantes ao fato de que em um dos curtas dirigido por eles, um colega atuou como professor. Outro ponto que merece destaque foi a importância, segundo o palestrante de escrever o que se pode fazer, e de que quanto mais local e simples, melhor, ou seja, saber das condições que se têm e trabalhar dentro dessas possibilidades, o que vem sendo feito pela turma, até então.

Durante os dois dias de oficina, além das explicações do professor, os estudantes foram desafiados a criar e editar um curta, e apesar do pouco tempo, a realização do trabalho deixou os estudantes felizes e orgulhosos.

O filme intitulado “A Prova”, pode ser visualizado em https://www.youtube.com/watch?v=m_Fw4kXcTB0&feature=share .

Para Gabriel (2015, p. 24), “[...] o cinema tem muito para contribuir na produção do sujeito do conhecimento, que olha, interpreta, analisa, produz e fixa sentidos a suas experiências de mundo, justificando seu lugar na cadeia de equivalência em torno da significante escola”. Assim, ao oferecer experiências diversificadas, outras possibilidades e interações para que os estudantes pudessem mostrar suas habilidades e buscar outros olhares sobre a produção audiovisual, foi possível estabelecer uma “relação com o mundo que atravessada pela câmera produz uma

determinada vivência para o aprendiz/espectador criador, que é fortemente transformadora” (FRESQUET, 2013, p. 26).

Na oficina seguinte, estavam presentes sete estudantes e a oficina foi ministrada por uma integrante do GEPEIS. No primeiro momento, foi projetado o curta “Estação do medo”, produzido pelos estudantes da escola Francisca Weinmann, de Santa Maria. Os estudantes assistiram compenetrados, reconhecendo os lugares (Gare da Viação Férrea) de Santa Maria.

“Pertinho daí mora minha avó!” (ESTUDANTE B);

“Eu já fui aí!” (ESTUDANTE H);

“Coloca de novo!” (ESTUDANTE D), denotando o gosto em assistir a produção.

O filme foi exibido com o intuito de mostrar o gênero suspense, levando aos estudantes outras possibilidades de criação. Além disso, oferecer produções que diferem do que os estudantes comumente assistem, tem uma importância ímpar, afinal, constitui-se em “uma chance de esfumar os muros da escola, estreitando laços com a comunidade artística local e diversificando gostos, em uma verdadeira aposta na alteridade” (FRESQUET, 2013, p. 47).

Na sequência da oficina, os estudantes ensaiaram a música “Valeu amigo”, que a estudante F elegeu como trilha sonora de seu curta. Em seguida, a música foi gravada em coro pelos estudantes, acompanhada do violão da acadêmica de pedagogia, que ministrou a oficina nesse dia.

A projeção dos vídeos e áudios deixou os estudantes satisfeitos e orgulhosos do trabalho realizado durante a manhã. A estudante D, foi elogiada por todos, por sua voz e ritmo na gravação.

Nos dias subsequentes, os estudantes assistiram a projeção do curta “A prova”, produzido durante a oficina de edição de vídeos do CINEST, onde a professora pesquisadora e quatro dos estudantes participaram executando o trabalho.

“Bei... Deu uma trabalhadeira fazer isso aí” (ESTUDANTE B)!

“Vimos tão cansadas embora, que ninguém conversava” (ESTUDANTE A)!

Os estudantes aplaudiram o trabalho ao final e os estudantes responsáveis por sua criação, estavam orgulhosos. Na sequência foi projetado o curta Lila, do diretor Carlos Lascano, que traz um personagem (Lila) que sonha, e que com a arte de desenhar, transforma o que vê, deixando tudo mais bonito.

Os estudantes assistiram atentos e emocionados. Sorrisos, emoção, sentimentos e sensações foram percebidas durante a projeção.

“Chequei a me arrepiar”! (ESTUDANTE D) – comentou a estudante ao final da projeção. Esse filme trouxe um repertório diferente do habitual assistido pelos estudantes. Para Fresquet (2013, p. 52), no encontro com as artes

[...] a escola tem uma importância crucial: [...] organizar a possibilidade de encontro com filmes; [...] a proposta de produzir espectadores criadores consiste em favorecer as condições para que as obras a que assistem consigam ecoar e se revelar em cada um, segundo a sua sensibilidade.

Desse modo, essas experiências podem ser consideradas fundamentais no sentido de contribuir para o enriquecimento do repertório cultural dos estudantes.

A décima oficina de cinema para estudantes foi ministrada por duas integrantes do GEPEIS. No primeiro momento foram gravadas as cenas do curta da estudante B, e em seguida projetadas para os estudantes assistirem. A estudante B muitas vezes relutou por participar das gravações, muito tímida e envergonhada. No entanto, o contentamento e orgulho das cenas recém gravadas foi notável.

O trabalho seguinte foi de edição do curta do estudante E. Muito ansioso e ao mesmo tempo demonstrando alegria, o estudante editou o filme com a ajuda da acadêmica responsável pela oficina. Para Moletta (2014, p. 98):

O editor precisa trabalhar em conjunto com o diretor no processo de montagem. [...] Somente nesse momento saberemos se fizemos um bom trabalho desde o início ou não. A história e o filme propriamente dito, só passa a existir de fato à medida que vai sendo construída no software de edição.

Enquanto era feito o trabalho de edição, a estudante D distanciou-se do grupo, escrevendo um texto para ser gravado como narrativa e enriquecer seu curta que ainda não havia sido editado. Trabalhou com concentração e determinação raras.

Os demais estudantes detiveram-se prestando atenção à edição e opinando. Conforme o tempo passava, as ações de cortes, inserção de efeitos e outros recursos iam sendo apresentados e manuseados pelo estudante E, observou-se que ele começou a demonstrar maior desenvoltura e intimidade com o programa de edição. Além disso, opinou e decidiu sobre as ações de edição, dando sugestões de cortes e efeitos, além da inserção de músicas. Ao final, o estudante recebeu as orientações sobre como salvar seu projeto de edição, mostrando-se interessado e receptivo às explicações. Quando perguntado pela professora pesquisadora sobre o que achou de editar seu filme, respondeu: “Muito show, é divertido”! (ESTUDANTE E).

Na sequência, o estudante H pediu para ser o próximo a realizar a edição de seu curta. No início, muita timidez ao assistir as cenas que seriam editadas e que já haviam sido gravadas a um certo tempo. Aos poucos, foi opinando e explicando como seriam organizadas as cenas do filme. Opinou sobre efeitos e gradativamente a timidez deu lugar a um misto de prazer e orgulho. Os registros fotográficos do diário de campo, revelam lábios entreabertos em um meio sorriso, sempre disfarçado no capuz, que insiste em ser usado como uma proteção. Além disso, uma concentração tamanha no trabalho, que ao toque do sinal para o recreio, preferiu ficar na sala e continuar o trabalho de edição, testando efeitos e elegendo suas preferências.

Para Fresquet (2013, p. 38), “[...] é possível transitar aproximando questões comuns ao cinema e à educação. Nesse trânsito, surge a aprendizagem concebida não como um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas como um processo de produção de subjetividade”. Ver um estudante tão concentrado, descobrindo-se e revelando suas preferências, seus gostos particulares com entusiasmo, é revelador, uma vez que permite desvendar as potencialidades que o fazer cinema produzem na escola.

Cunha (2009, p. 139), defende que práticas com o cinema na escola, têm inclusive o efeito de resgate “da inversão de alunos “problemas” em contextos adversos no espaço escolar”. É o que se tem observado nesse contexto de pesquisa. Os estudantes mais resistentes às práticas escolares convencionais, demonstraram um interesse e uma participação singulares, no trabalho com a produção audiovisual.

Na décima primeira oficina de cinema, todos os estudantes estavam presentes. A oficina foi ministrada por duas integrantes do GEPEIS e teve início com o questionamento de como os estudantes sentiram-se indo ao cinema, no shopping próximo à escola, na sexta-feira anterior. Em parceria com o GEPEIS, o cinema oportunizou a ida gratuita dos estudantes para assistirem ao filme “Meu malvado favorito 3”. Dos oito estudantes, três foram ao cinema pela primeira vez, nessa oportunidade. A seguir a transcrição de algumas respostas para a pergunta: O que foi mais emocionante do cinema para vocês?

“Tudo! Foi muito legal!” (ESTUDANTE D);

“Eu gostei de tudo, me emocionei. Gostei da tela grande, do escuro, da pipoca e do refri”. (ESTUDANTE G);

“Nossa, foi muito legal!” (ESTUDANTE E).

Logo a seguir, as estudantes A, B, D, F e G, acompanhadas de uma das integrantes do GEPEIS, saíram da sala para realizar as filmagens do curta dirigido pela estudante D. As cenas já haviam sido gravadas, mas a qualidade das imagens deixou a desejar, devido à pouca resolução do dispositivo utilizado, então foi proposta uma nova filmagem. A estudante D não quis aparecer nas gravações do dia.

“Eu gostei de fazer professora, ficou bem legal a participação das gurias, eu só não quero aparecer” (ESTUDANTE D).

O próximo passo foi a edição do curta da estudante G, que prestou atenção às orientações, aceitando as sugestões da acadêmica. Nesse momento, a estudante D isolou-se do grupo, mostrando desinteresse pela atividade. Os demais assistiram a edição opinando sobre os efeitos e cortes. A estudante F, manifestou desejo de ser a próxima a editar seu curta. Mostrou desenvoltura e entusiasmo manuseando o programa de edição e segurança nas decisões.

Na décima segunda oficina, aconteceu a regravação do curta da estudante D, buscando maior qualidade de áudio e vídeo. Nesse dia a estudante B aceitou contribuir com seu depoimento no curta da colega, um avanço no sentido de superar a timidez.

Além disso, houve a edição do curta da estudante A, que mostrou-se interessada em interagir com o programa de edição. As estudantes A, B, D e F que participaram das gravações, divertiram-se assistindo aos vídeos e fazendo os cortes, comentando as falas e opinando sobre a edição, de maneira espontânea. Ainda foi realizada nessa manhã a edição do curta das estudantes B e D.

Nesse momento da pesquisa, o trabalho encaminhava-se para o final e era possível perceber que a cada filme finalizado, os estudantes surpreendiam-se com os resultados alcançados. Fresquet (2013, p. 89), diz que o trabalho com cinema “permite a quem o realiza fazer um processo individual e completar o ciclo da visualização coletiva do processo”.

Provavelmente aí, reside os motivos pelos quais tenha-se alcançado um resultado positivo com relação ao convívio dos estudantes na turma. Conforme apontado pelos próprios estudantes, depois do início do projeto houve uma significativa melhora no relacionamento entre todos, uma vez que para se produzir os filmes foi necessário contar com o outro, com a colaboração, com o coletivo. Embora

cada um dos estudantes tenha dirigido seu próprio filme, o trabalho foi construído baseado na colaboração e participação de todos.

Tão logo concluídos, os filmes foram disponibilizados em canal no You Tube, com as devidas autorizações. Para Medeiros (2009, p. 147), “só há autores verdadeiros quando suas produções se tornam públicas”.

Sobre isso, os estudantes demonstraram muita alegria ao acessar seus filmes em um canal, que geralmente usam para ouvir e ver clipes de suas preferências. Saber que estavam online com suas produções, deu-lhes um empoderamento perceptível em algumas falas:

“Não acredito que estamos no You Tube professora!” (ESTUDANTE F)

“Nossa! Agora vou mostrar pra todo mundo!” (ESTUDANTE E).

Os filmes, produto desse estudo de mestrado, podem ser visualizados no canal do You Tube Cinema Sérgio Lopes, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSCwU4wu9pw&list=UUJ2uO79SjNxGtiKM0jfbw>

Na semana seguinte, houve o encerramento do projeto. Na oportunidade todos os filmes produzidos pelos estudantes foram assistidos pela turma, juntamente com a equipe diretiva da escola, as acadêmicas de pedagogia que ministraram as oficinas e a professora coordenadora do GEPEIS. Na oportunidade, todos puderam expressar seus sentimentos em relação à realização do projeto e o desejo de continuar produzindo filmes foi evidenciado. Para Fresquet (2013, p.97), entende-se

[...] uma escola de cinema em contexto escolar como um refúgio ou um esconderijo para fazer outra experiência de aprendizagem e onde se possa, também, pesquisar práticas de produção audiovisual com referências no cinema. Ela não tem pretensões de desvendar futuros talentos artísticos, nem de vislumbrar modelos curriculares de como aprender cinema na escola. A escola de cinema aqui pensada espera propiciar às crianças e jovens uma experiência de aprender uma arte.

Além desse momento, posteriormente, as famílias dos estudantes foram convidadas a comparecerem na escola, em data previamente agendada para que na oportunidade a professora pesquisadora pudesse fazer a devolutiva do projeto, mostrando os trabalhos realizados, explicando de que forma os audiovisuais foram produzidos e finalmente projetando os filmes, para que os estudantes assistissem juntamente com seus familiares.

Na ocasião estavam presentes sete estudantes e as mães dos estudantes B e E, a tia da estudante G, e o pai e a mãe do estudante H. Após a conversa e a projeção dos filmes, a mãe do estudante E agradeceu, manifestando a alegria de ver a evolução

do filho durante o ano e as mudanças ocorridas na turma, sempre comentadas pelo estudante em casa. Também manifestou-se a tia da estudante G, contando da empolgação com que a estudante relatava em casa o andamento da produção do filme. A mãe do estudante H chorou bastante. Segundo ela, o estudante H insistiu para que o pai e a mãe fossem naquele dia. Seu orgulho quando os pais assistiram ao filme de sua direção ficou evidenciado na sua expressão e no modo como observava ao pai e à mãe assistindo à produção.

Ao final, a professora pesquisadora pediu licença para mostrar uma cena do cotidiano da turma que havia sido registrada por ela, dias antes, sem que os estudantes percebessem a gravação. Na cena o estudante C tenta ler um livro e tendo dificuldade pede ajuda ao estudante E, que se senta ao lado dele e começa a ajudá-lo nas palavras em que tem dificuldade.

Essa parece uma cena comum, no entanto, meses antes, um momento assim seria algo inimaginável entre os dois meninos, visto os atritos, ofensas e situações conflituosas, que eram uma constante. A mãe do estudante E emocionou-se muito nesse momento, relatando das dificuldades que tivera com o filho durante sua caminhada escolar.

Acredita-se, que este pequeno recorte do convívio dos estudantes no último mês de execução do projeto, pôde revelar talvez o principal resultado verificado no decorrer da pesquisa: a aprendizagem e desaprendizagem constante de outros modos de ser e estar no grupo, outras e novas possibilidades de relações entre os estudantes, um conviver com compartilhamento, interação, socialização, que muitas vezes não foi conduzido pela professora regente, mas sim por eles próprios.

Desse modo, os estudantes foram autores e coautores de sua aprendizagem e a escola, o local onde o conhecimento foi sendo descoberto a partir dos questionamentos, das inquietações, da curiosidade e da necessidade de se encontrar novos caminhos. Uma turma de estudantes que poderia ser considerada “problema”, mas que a aposta nas suas competências e a crença de que “meninos e meninas dessa idade, jamais poderão ser considerados irrecuperáveis” (palavras da pesquisadora francesa no filme O CONTADOR DE HISTÓRIAS, 2009) fizeram a diferença, a partir da entrada do cinema na escola.

Sobre isso, Fresquet (2013, p. 48), diz que “é necessário criar as condições para que seja possível ensinar sem formatar, sem simplificar, nem reduzir a tensão que “fazer arte” produz na escola”. E Oliveira (2017, p. 97), complementa:

[...] é possível propiciar à educação um espaço de criação, invenção e significações, pois o cinema visto como arte na escola e pela ótica do imaginário social pode potencializar a percepção, a relação de sentidos e significados construídos sobre o cinema pelos envolvidos no processo.

Portanto, a análise do diário de campo evidenciou que a produção audiovisual no espaço escolar, possibilita processos de autoria e coautoria dos estudantes por meio das Tecnologias Educacionais em Rede, basicamente, sobre quatro aspectos fundamentais, tratados nesse estudo como categorias:

As **TER**, meios que permitiram a produção dos filmes, constituindo-se nos dispositivos, softwares e compartilhamento em rede das imagens, que não só agradam, como fascinam os estudantes; A **autoria e coautoria** como pressuposto que transforma estudantes em sujeitos ativos e não passivos; A **produção audiovisual na escola**, como linguagem capaz de transformar as relações e empoderar os estudantes; E finalmente a **aprendizagem e desaprendizagem** que resulta desse entrelaçamento das categorias anteriores, permitindo que professores e estudantes descubram-se no espaço escolar, em uma nova dimensão, onde juntos produzem e compartilham mídias, em relações horizontais. A **aprendizagem** de novas possibilidades para a educação formal, de novos lugares, atores e cenários para se fazer educação e, a **desaprendizagem** de um modelo de ensino que formata, engessa possibilidades de criação e cristaliza relações, impedindo sua expansão. Enfim, as escritas, fotografias, áudios e vídeos do diário de campo revelaram que é possível aprender e desaprender com o cinema na escola.

4.3.1 O questionário de autoavaliação e as percepções dos estudantes

Para a produção de dados neste estudo, adotou-se ainda, o questionário de autoavaliação, como forma de saber das impressões e percepções dos estudantes sobre o projeto aplicado. A seguir, os resultados advindos desse instrumento.

O questionário adaptado de Palloff e Pratt (2002), encontra-se disponível no apêndice A deste estudo, e constou de treze questões sobre a experiência de produzir filmes na escola. Foi aplicado aos estudantes na semana subsequente ao encerramento do projeto, no início do mês de dezembro de 2017. Para cada questão,

os estudantes tinham à disposição as seguintes alternativas: 1- insuficiente; 2- razoável; 3- bom; 4- ótimo e 5- excelente.

Para a primeira questão: Como foi minha participação no projeto? Dos oito estudantes, dois responderam item 3- bom; três estudantes responderam item 4- ótimo e três dos estudantes responderam item 5- excelente.

Sendo assim, observou-se que os estudantes em geral participaram ativamente do projeto, segundo a percepção deles próprios, uma vez que nenhum estudante considerou sua participação como insuficiente ou regular. Possivelmente essa aceitação positiva do trabalho com cinema, reside no fato deste, ser um agente de socialização, que possibilita encontros de naturezas diversas: de pessoas com pessoas; das pessoas com elas mesmas; das pessoas com as narrativas fílmicas, das pessoas com as diferentes culturas e das pessoas com imaginários múltiplos (FANTIN, 2007).

Para a segunda questão: Fui cooperativo(a) com as atividades em grupo? Dos oito estudantes, dois responderam item 3- bom; três estudantes responderam item 4- ótimo e três dos estudantes responderam item 5- excelente.

Para Fantin, (2007, p. 8):

A ideia de aprender cooperando, insere-se na discussão sobre a disciplina do trabalho escolar, que deve ser cooperativa. A cooperação não se limita à organização coletiva, às regras de vida em comum e à divisão de responsabilidades entre os estudantes, e sim à oferta de reais possibilidades de trabalho.

A autora ainda destaca a relevância social do cinema, oportunizando “construir espaços que fazem do cinema um evento coletivo que permite encontro com si próprio e com o outro e que, ao possibilitar diálogos e interações diversas, permite a constituição da experiência narrativa como constituidora do sujeito” (2007, p. 4). Desse modo, cooperar passa a ser uma atitude natural quando da produção de audiovisuais, perceptível na resposta da maioria dos estudantes.

Acerca da terceira questão: Minhas contribuições foram significativas? Dos oito estudantes, dois responderam item 1- insuficiente; dois responderam item 2- razoável; um estudante respondeu item 3- bom; um estudante respondeu item 4- ótimo e dois dos estudantes responderam item 5- excelente.

Para esse questionamento, todas as opções apareceram nas respostas. É possível que alguns estudantes não tenham uma dimensão clara do quanto suas contribuições foram ou não, significativas para o trabalho como um todo, no entanto,

considerou-se importante esse questionamento, no sentido de que “interagir com o cinema numa situação coletiva possibilita uma forma privilegiada de elaborar novas maneiras de sentir o mundo, o outro e a nós mesmos” (FANTIN, 2007, p. 8).

Desse modo a reflexão sobre o processo e ato de autoavaliar-se pode ser considerado um momento importante da pesquisa, de repensar as práticas desenvolvidas.

Para a quarta questão: Compartilhei o que aprendi? Dos oito estudantes, dois responderam item 3- bom; dois estudantes responderam item 4- ótimo e quatro dos estudantes responderam item 5- excelente.

Pôde-se perceber pelas respostas que o compartilhamento de aprendizagens foi constante durante o trabalho. Ao compartilhar saberes, admite-se “que o outro, sempre, significa um potencial de aprendizagem e de alargamento do nosso horizonte, para a produção de conhecimento e para a criação” (FRESQUET, 2013, p. 96).

Sobre a quinta questão: Senti-me à vontade com o trabalho em grupo? Um estudante respondeu item 3- bom; quatro responderam item 4- ótimo e três dos estudantes responderam item 5- excelente.

Todos os estudantes, em maior ou menor grau, demonstraram pelas respostas que sentiram-se à vontade com o trabalho em grupo na produção de audiovisuais, uma vez que, esta produção pode “significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando” (FANTIN, 2007, p. 8).

Para a sexta questão: Senti-me à vontade para expressar, abertamente minhas dúvidas e opiniões? Dos oito estudantes, dois responderam item 1- insuficiente; um estudante respondeu item 2- regular; três estudantes responderam item 3- bom e dois dos estudantes responderam item 4- ótimo.

Nesta questão, chamou a atenção o fato de nenhum dos estudantes terem respondido o item 5- excelente e três estudantes sinalizarem os itens 1 e 2- insuficiente e regular, respectivamente. Esse fato evidenciou que provavelmente muitas dúvidas ficaram sem respostas, uma constante desacomodação no processo. Para Migliorin (2015, p. 14), “o cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica”.

Fantin (2007, p. 7), diz que:

[...] entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de

expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional.

Provavelmente neste processo, as interrogações sejam naturais e, em uma primeira experiência, introduzindo a produção audiovisual ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressar abertamente dúvidas e opiniões, de acordo com o questionário, constitui-se ainda em um desafio para os estudantes.

Para a sétima questão: Fiz comentários pertinentes sobre o trabalho de outros participantes? Dois estudantes responderam item 1- insuficiente; um estudante respondeu item 2- regular; três dos estudantes responderam item 3- bom; um estudante respondeu item 4- ótimo e um estudante respondeu item 5- excelente.

Para esta questão a maioria dos estudantes entendeu que opinou sobre o trabalho dos demais. Para Castro, (2017, p. 17) “o cinema é arte coletiva, é *partilha do sensível*, é pelear por uma vida melhor e mais bela para as coletividades humanas, juntos filmamos, criamos, registramos”.

Já a oitava pergunta: Aprendi sobre tecnologias e possibilidades de sua utilização a partir do projeto? Teve três estudantes que responderam item 4- ótimo e cinco estudantes responderam item 5- excelente.

Aqui, a aprendizagem sobre as tecnologias ficou fortemente evidenciada. Para Fantin, (2007, p. 2), “o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso das tecnologias em laboratórios multimídia, e sim que a criança atue nesse e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações”. Não é o uso da tecnologia em si, mas as possibilidades de criação a partir das mídias.

O exercício de captação, a experimentação de produzir um olhar sensível com a imagem [...] é de sensibilização e de produção de um olhar que é político, ético e estético. Por isso, a potência do trabalho com a imagem, tanto no processo de criação, produção, quanto o da assistência de filmes, ampliando os repertórios trazidos pelos (as) estudantes (OLIVEIRA, 2017, p. 102).

Medeiros (2009), ressalta ainda, que embora o uso das TIC no processo educacional possa estreitar a relação dos futuros produtores e consumidores com o aparato tecnológico e estimular a produção de novos produtos e consumos, seu potencial vai além, podendo abrir novos espaços de discussão sobre a maneira como a coletividade venha a se beneficiar mais intensamente do que a própria tecnologia é capaz de proporcionar.

Para a nona questão: Qual minha opinião sobre o trabalho colaborativo realizado por meu grupo? Dos oito estudantes, um estudante respondeu item 2-

regular; três estudantes responderam item 3- bom; um estudante respondeu item 4- ótimo e três dos estudantes responderam item 5- excelente.

As respostas denotam que a partir do trabalho com a produção audiovisual, os estudantes perceberam que o grupo passou a atuar colaborativamente. Conforme Gaspar da Silva e Amante (2015), de consumidores de conteúdos e de informação, os novos cidadãos digitais passaram também a ser produtores de informação, permitindo a cada um, o controle de muitos processos e espaços, outrora dominados por corporações e instituições, mais particularmente pela escola. A vivência em rede, assente na partilha, no diálogo e na colaboração.

Fresquet (2013, p. 94) ainda reforça que aprender cinema vendo e fazendo, permite a cada estudante

[...] sua capacidade mais radicalmente pessoal de criação para o encontro e descoberta do outro no cenário escolar. Isto é, o fazer tem, por um lado, a dimensão criativa fortemente individual e, de outro lado, o encontro, tanto na realização, como na fruição, que tenciona fortemente o individual com o coletivo.

A décima pergunta: De que maneira a produção de audiovisuais contribuiu para melhorar as relações no meu grupo escolar? Teve os seguintes resultados: dois estudantes responderam item 4- ótimo e seis estudantes responderam item 5- excelente.

Essas respostas reforçam um dos resultados mais notáveis da pesquisa: a melhora significativa no convívio escolar do grupo pesquisado, a partir da produção de audiovisuais, dada a grande maioria responder o item 5- excelente. Retoma-se aqui Fresquet (2013), quando destaca que fazer cinema na escola pode reduzir assimetrias entre os estudantes, a partir da descoberta de interesses e capacidades comuns. Além disso,

O potencial do cinema na escola [...] é uma linguagem que aciona a imaginação, seja na implicação daquele que assiste, que é mobilizado pela imagem e tudo o que nela está contido, como, no exercício imaginativo da criação. A produção audiovisual [...] é, ainda aprendizagem do trabalho em equipe. Da aprendizagem grupal e da divisão de tarefas (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Considerando tais aprendizagens, compreende-se o modo pelo qual a produção de cinema na escola implica em novas relações no grupo.

Para a décima primeira questão: Senti-me autor de minha aprendizagem dirigindo um curta? Dos oito estudantes, um estudante item 3- bom; um estudante respondeu item 4- ótimo e seis estudantes responderam item 5- excelente.

Com base nas respostas, infere-se que ao desafiar os estudantes a produzirem audiovisuais no ambiente escolar, cumpriu-se, em parte, o desafio proposto por Fantin (2007, p. 6):

Embora a criança possa, “espontaneamente”, fazer da vivência de assistir filmes uma experiência de fruição, participação estética e significação, por que não ampliar tais possibilidades no sentido da autoria e da produção? Assim, a mediação educativa estaria cumprindo os objetivos e pressupostos da mídia-educação, fazendo educação com os meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), sobre os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e através dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros).

A décima segunda questão: Senti-me valorizado vendo a projeção dos filmes que produzi e ou colaborei com a produção? Foi respondida da seguinte maneira: um estudante item 2- regular; dois estudantes item 3- bom; um estudante respondeu item 4- ótimo e três estudantes responderam item 5- excelente. Valorizar as produções e os trabalhos dos estudantes é fundamental. Fresquet (2013) aposta em uma reconfiguração da autoestima a partir do trabalho com audiovisuais.

Para a décima terceira e última pergunta: Senti-me emocionado(a) ao assistir filmes com meus colegas? Dos oito estudantes, um respondeu item 2- regular; um estudante item 3- bom; dois estudantes responderam item 4- ótimo e quatro estudantes responderam item 5- excelente.

Essas respostas se confirmaram também nas revelações do diário de campo ao evidenciar a emoção dos estudantes ao assistirem cada obra.

O filme em si é a própria experiência, seja de alegria, de reconhecimento, de anseios, tristeza, seja o ser visto naquilo posto, o encontro do *self*. A busca de respostas e o deparar com perguntas. Ao ser espectador, percebemos que o que acontece no filme acontece com o espectador (OLIVEIRA, 2017, p. 138).

E ainda, “pensar o cinema como arte na escola requer espaços de criação, de percepção de sons, imagens, luzes, planos, montagens, composições, bem como as impressões e sentimentos que afloram nesses espaços” (OLIVEIRA, 2017, p. 94).

Sendo assim, a análise das respostas ao questionário de autoavaliação evidenciou que a produção audiovisual no contexto escolar imprimiu percepções positivas dos estudantes em relação ao trabalho realizado. Destacou-se também, nas respostas que tiveram maior positividade, a evidência das categorias elencadas no estudo, quais sejam: TER; Autoria e coautoria estudantil por meio da produção audiovisual na escola e Aprendizagem e Desaprendizagem. Esta última, especialmente no que tange ao relacionamento do grupo e outras possibilidades

pedagógicas de aprendizagem, que englobam a construção de conhecimentos por meio da produção de filmes, estabelecendo relações horizontais em sala de aula, entre a professora pesquisadora e os estudantes e entre eles próprios.

Sobre isso, Oliveira (2017, p. 98), diz que pode-se perceber que o cinema permite a produção de novos sentidos às práticas educativas, “bem como estabelece outras formas de estar em aula, e descentraliza o papel do professor como figura central do processo de ensino e aprendizagem, pois todos se colocam no mesmo sentido de frente à tela”.

Portanto, o alcance dessa condição de horizontalidade, que traz consigo o respeito, a colaboração, o compartilhamento, e a construção conjunta de novas aprendizagens, gerou as condições necessárias, para que os estudantes, público alvo do estudo, por meio das produções audiovisuais no ambiente escolar, alcançassem processos de autoria e coautoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, com o vasto aparato tecnológico disponível para a atuação nos mais diversos campos do conhecimento, mediar o uso das tecnologias no campo educacional é uma necessidade emergente.

Este estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da UFSM, apresentou uma proposta de inserção das tecnologias educacionais em rede, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria, localizada em uma comunidade carente, em que os estudantes, em maioria, estão em risco de vulnerabilidade social.

A partir de uma situação limite no convívio dos estudantes público-alvo do estudo, desenvolveu-se o projeto que buscou compreender de que modo as produções audiovisuais, por meio das tecnologias educacionais em rede promovem processos de autoria e coautoria dos estudantes, nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante destacar que promover autoria e coautoria de estudantes que convivem com o lado mais hostil da sociedade, enfrentando as desigualdades sociais,

a falta de oportunidades, dificuldades de toda ordem e, que reproduziam no ambiente escolar comportamentos conflituosos, foi um desafio grandioso.

No entanto, os objetivos do estudo foram alcançados na medida em que cada uma das fases da pesquisa foi sendo desenvolvida e as ações de planejar, atuar, observar e refletir conduziam ao próximo passo do estudo, que contou com o método da pesquisa-ação, permitindo que pesquisadora e pesquisados, trabalhassem de maneira colaborativa e reflexiva para a solução dos problemas e definição de cada uma das fases da pesquisa. Sendo assim, apresentam-se as considerações relacionadas à produção de dados do estudo, as contribuições e limitações da pesquisa e perspectivas de continuidade da proposta de inserção da produção audiovisual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A produção de dados evidenciou quatro categorias que permitiram apontar os resultados mais importantes do estudo, quais sejam: TER; Autoria e coautoria; Produção audiovisual na escola e Aprendizagem/desaprendizagem.

As **TER**, constituíram-se nos meios pelos quais as produções foram realizadas. Os estudantes mostraram que a partir de dispositivos móveis simples, como uma câmera de celular, eram capazes de captar as imagens, decidir sobre ângulos e, pouco a pouco, foram construindo aprendizagens sobre seleção de imagens, criação e organização de arquivos, seleção de músicas, entre outras. A apresentação dos estudantes ao software de edição, foi uma etapa envolvente da pesquisa. Descobrir as possibilidades da edição, constituiu-se em momentos de aprendizagem e prazer. Ver o trabalho finalizado e a possibilidade de compartilhamento em rede, também foi marcante e positivo na trajetória escolar dos envolvidos. Enfim, todo o trabalho de filmar e produzir um curta, permeado pelas tecnologias envolvidas, confirmou a atração dos estudantes por diferentes mídias e a consolidação da necessidade de, cada vez mais, aproximar as possibilidades tecnológicas do território escolar.

Nesse cenário, **a autoria e coautoria**, ao dirigir seu próprio filme, permitiu que cada estudante, experimentasse a aprendizagem que resulta do processo, de cada tomada de decisão, da criação, da construção de roteiros, do percurso de construir-se, de eleger preferências, de decidir os rumos do trabalho, de buscar alternativas, de recrutar colaboradores, experimentando as sensações de frustração, curiosidade, surpresa, (des)contentamento, superação. O empoderamento que somente

estudantes que se colocam de forma ativa no processo de construir conhecimentos podem experimentar.

Nesse contexto, **a produção audiovisual na escola**, destacou-se como uma linguagem que permite aos estudantes, para além das aprendizagens escolares, a aprendizagem da criação, que envolve criatividade, emoções, sensações, subjetividades e conhecimento do outro.

Por fim, do entrelaçamento de cada uma dessas categorias, surge a **aprendizagem/desaprendizagem**, resultante do processo de criar produções audiovisuais no ambiente escolar. Aprendizagem de novas habilidades e disposições para construir conhecimentos e, para isso, foi necessário desaprender velhas práticas e costumes tão arraigados ao ambiente escolar: o esperar que os conteúdos e conhecimentos sejam “passados” por um professor; a passividade nos bancos escolares; o descontentamento com o que é oferecido e que muitas vezes em nada relaciona-se ao contexto dos estudantes, que demonstram essa insatisfação por meio de indisciplina e ou, comportamentos que transformam o conviver na escola em algo tão difícil para todos.

Sendo assim, a pesquisa realizada contribuiu para que, naquele contexto específico, a produção audiovisual promovesse processos de autoria e coautoria dos estudantes, por meio das tecnologias educacionais em rede, permitindo que, para além dos objetivos traçados, se alcançasse ainda um novo modo de ser e estar no grupo. Uma convivência com mais respeito, colaboração e compartilhamento, entre todos os envolvidos no projeto, algo tão necessário e urgente.

No entanto, é preciso considerar que a pesquisa desenvolvida, pioneira na escola com a introdução do cinema nos anos iniciais, foi apenas o pontapé inicial de um trabalho que merece ainda percorrer outros caminhos na escola. Os filmes produzidos pelos estudantes, produto desse estudo de mestrado, são na verdade pequenos ensaios, do que pode ainda ser construído por essas crianças e jovens, que começam apenas a descobrirem-se como pessoas potentes e capazes de grandes feitos. Aí, encontra-se o valor deste trabalho: mostrar por meio do que cada um foi capaz de produzir, o quanto são grandes, criativos, generosos e potentes.

Fica a certeza de que em cada um dos estudantes envolvidos no projeto, foi semeado o desejo de produzir na escola. Produzir seus conhecimentos, suas histórias, seus enredos. Fica a certeza de que mais do que “ensinar”, o professor pode

e deve se colocar também como aprendiz na escola e, que essa igualdade de condições, empodera seus estudantes e cria laços de comprometimento destes, com qualquer proposta que venha a ser lançada.

Portanto, este estudo foi uma aposta na produção audiovisual no espaço escolar como promotora da autoria e coautoria estudantil. Aposta que teve resultados muito positivos e que se espera, continue a possibilitar um contínuo aprender e desaprender na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 13 ed. 2014.

BACCEGA, M. A. **Comunicação /Educação e a construção de nova variável histórica**. In: Comunicação e Educação, Ano XIV, nº3, set/dez 2009.

BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C.; VALENTE, J. A. **Codesign de redes digitais: tecnologia e educação a serviço da inclusão social**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Tradução Mônica Costa Neto; Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Brooklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008.

BONATTO, F. R. O.; SILVA, A. F. da; LISBOA, P.. Tecnologias nas atividades escolares: Perspectivas e desafios. In: VALLE, Luiza Helena L. Ribeiro do; MATTOS; Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da. (orgs). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRANCHER, V. R. **Helena Ferrari Teixeira: entre saberes e representações**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2006.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dez. de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm , Brasília, DF, set. 2017.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Imprensa Nacional - Casa Da Moeda. Lisboa, Portugal, 2006.

COSCARELLI, C; RIBEIRO, A. E. (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

CUNHA, E. Cinema e escola: uma didática da invenção. In: FRESQUET, A. (org.). **Aprender com experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD- LISE-FE/UFRJ: 2009.

DEMO, P. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FANTIN, M. Mídia-Educação e Cinema na Escola. Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez, 2007.

FOCHI, P. S. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiências**. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de; (orgs). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREITAS, E. C.; PRODANOV, C. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GABRIEL, C. T. **Currículo e cinema na Educação Básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível**. In: FRESQUET, A. (Org.) Cinema para aprender e desaprender – Currículo de cinema para escolas de Educação Básica. Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – UFRJ – Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/curriculo_cinema.pdf

GASPAR DA SILVA, V. L.; AMANTE, L. **Objetos da escola: Quando novos personagens entram em cena**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(52), 2015. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1904/1618>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, N. **Metodologia de estudos em ciências da saúde**. São Paulo: Roca; 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KEMMIS, S; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. 3ª ed. Barcelona: Laertes, 1988.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ªed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MASETTO, T. M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, T. M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MAYOR, A. L. S.; SOARES, V. de A. Pensando o cinema na escola: múltiplas linguagens da arte em diálogo. In: FRESQUET, A. (org.). **Aprender com experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD- LISE- FE/UFRJ: 2009.

MEDEIROS, L. L. **Mídias na educação e coautoria como estratégia pedagógica**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 139-150, jan. 2009.

MIGLIORIN, C. Cinema e escola, sob o risco da democracia. In: FRESQUET, A. (Org.). Cinema para aprender e desaprender – Currículo de cinema para escolas de Educação Básica. Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – UFRJ – Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/curriculo_cinema.pdf

MOLL, J. (Org.). **Caderno Educação e Uso de Mídias**. Secretaria da Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192

_____. Série Mais Educação. **Caderno Cultura Digital**. Secretaria da Educação Básica. Disponível em <http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/Cultura%20Digital.pdf>

MOLLETA, A. **Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Summus, 2014.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEVES, C. M. C. **A pedagogia da autoria**. Boletim Técnico do Senac, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/328-655-1-SM.pdf>

NEVES, C. M. C.; MEDEIROS, L. L. Mídias na educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Seed, 2006.

NUNES, C. E. C. **A experiência do cinema para os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e a constituição do imaginário em projetos de cinema nas escolas públicas do Brasil**. In: Interfaces: Educação e Sociedade/ Instituto Cenecista de Santo Ângelo. Vol.1, n.1 (jan/jul. 2014). Uberaba: CNEC Edigraf, 2014.

OLIVEIRA, V. F. (et al). **Ruídos na tela... O cinema e a obrigatoriedade nas escolas**. In: FRESQUET, A. (org). Cinema e Educação: A Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Universo produções, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20eduCa%C3%A7%C3%A3o%20a%20lei%2013.006.pdf>

_____. **Isso aqui está virando Brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores**. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 10, n. 2, p. 92 – 106 – mai./ago. 2017 ISSN 1983 – 7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734828789>

_____. (et al). **O sentido da arte do cinema: a formação do/a professor/a e o imaginário como projeto além-fronteiras na educação**. In: TEIXEIRA, I. A. C. (Org.) [et al]. Telas da docência: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PALLOFF, R; PRATT, K. **O aluno virtual**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

PARRY, R. **A ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google**. Tradutor Cristiana Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, A. L. **Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita**. In: COSCARELLI, C. V. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, A. C. S.; NÖRNBERG, N. E. **Pesquisa: o aluno da educação infantil e dos anos iniciais**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SHOLL-FRANCO, A.; ARANHA, G. **Cognição e Mídias: O uso de novas tecnologias nos processos de aprendizagem e memória**. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura**. In: FREIRE, W. (org). **Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SILVA, S. T. A. **Desenho animado e educação**. In: CITELLI, Adilson (org.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, Rádio, jogos, informática**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, I. O. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação**. In: Comunicação e Educação, Ano XIX, nº2, jul/dez 2014.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, A. R.; YONEZAWA, W. M.; SILVA, P. M. **Desenvolvimento de Habilidades em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por meio de Objetos de Aprendizagem**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico. PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. A. (orgs). – Brasília: MEC, SEED, 2007.

TEIXEIRA, I. A. C. (Org.) [et al]. **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VILLAÇA, L. **O contador de histórias**. Direção: Francisco Ramalho Jr.; Marcelo Torres; Denise Fraga, 2009.

VALENTE, J. A. Integração, currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (orgs). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

VIEIRA, E. A.; SILVA, R. M. G. **Tecnologias no cotidiano escolar: limites e possibilidades**. RELATEC, 8 (2), 109-125. <http://relatec.unex.es/article/view/487/431>. (2009).

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE AUTO AVALIAÇÃO

Adaptado de Palloff e Pratt, (2002).

Sobre a experiência de produzir filmes na escola, responda de acordo com a escala:

1- Insuficiente; 2- Razoável; 3- Bom; 4- Ótimo; 5- Excelente

PERGUNTAS	1	2	3	4	5
Como foi minha participação no projeto?					
Fui cooperativo(a) com as atividades em grupo?					
Minhas contribuições foram significativas?					
Compartilhei o que aprendi?					
Senti-me à vontade com o trabalho em grupo?					
Senti-me à vontade para expressar, abertamente minhas dúvidas e opiniões?					
Fiz comentários pertinentes sobre o trabalho de outros participantes?					
Aprendi sobre tecnologias e possibilidades de sua utilização a partir do projeto?					
Qual minha opinião sobre o trabalho colaborativo realizado por meu grupo?					
De que maneira a produção de audiovisuais contribuiu para melhorar as relações no meu grupo escolar?					
Senti-me autor de minha aprendizagem dirigindo um curta?					
Senti-me valorizado vendo a projeção dos filmes que produzi e ou colaborei com a produção?					
Senti-me emocionado(a) ao assistir filmes com meus colegas?					