



Produção audiovisual colaborativa: um desafio para jovens e educadores. ¹

Márcia Coutinho Ramos JIMENEZ²

Mestre pela ECA -USP, São Paulo, SP

Docente no curso de pós-graduação Tecnologias na Aprendizagem do SENAC-SP

Paula CAROLEI³

Doutora pela Faculdade de Educação da USP - SP

Coordenadora do curso de pós-graduação Tecnologias na Aprendizagem do SENAC
São Paulo

RESUMO

Esta pesquisa analisa dois tipos de produção audiovisual colaborativa: uma realizada por alunos por alunos de escolas públicas espalhadas por todo Brasil e outra feita por educadores participantes de um curso de especialização. O foco da análise foi descrever os processos de colaboração nas escolhas das estruturas narrativas, representações e nas negociações de sentido com o objetivo pode oferecer pistas para uma prática educativa que considere mais a diversidade, sensibilidade, polissemia e alteridade.

PALAVRAS-CHAVE: produção audiovisual colaborativa narrativa polissemia

1. DISCUSSÃO SOBRE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE AUDIOVISUAL

1.1. Situando o problema

A linguagem audiovisual é hoje um fenômeno cultural resultante das demandas sociais, estéticas e mercadológicas e está muito presente na vida dos jovens. Por que não aproveitar este universo cultural e dar-lhe novos sentidos e significados, relacionando-o aos objetivos pedagógicos da escola?

Os professores compelidos a uma nova prática pedagógica, lidando com alunos, cuja sensibilidade se desenvolve a partir da presença intensa dos meios de comunicação, carecem de formação para o trabalho com novos discursos circulantes na sociedade, principalmente, a linguagem audiovisual.

Este artigo pretende analisar duas produções audiovisuais colaborativas, uma realizada por alunos de escolas públicas, de diferentes regiões do Brasil, e outra por

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do X Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestre pela ECA -USP, email: marciacoutinhorj@uol.com.br

³ Doutora em Linguagem e Educação pela FE-USP. Coordenadora da pós-graduação em tecnologias na Aprendizagem do SENAC-SP email: pcarolei@gmail.com



professores em um curso de pós-graduação a distância. Em ambas experiências, a análise recairá mais sobre o processo colaborativo de construção do roteiro e da narrativa, as representações, os ambientes utilizados nos processos de negociações e trocas simbólicas realizadas.

Uma peça audiovisual é fruto de um processo em grupo, em que cada elemento exerce uma função: roteiro, direção, fotografia etc. A prática da criação colaborativa, em que todos opinam sobre tudo, está cada vez mais presente na sociedade, principalmente no universo dos jovens⁴. As tecnologias digitais trouxeram esta possibilidade e, em seu bojo, a prática da criação colaborativa ecoou por quase todas as artes: a literatura, a música, a dança, o teatro etc.

O objetivo desta análise é a compreensão sobre o processo de construção colaborativa de um roteiro, que sempre foi um processo muito individual, por meio da comparação com a prática dos professores, visto que esta análise pode oferecer pistas para uma prática educativa mais criativa, solidária e dialógica.

1.2. Desafios para a educação

Muitas vezes, a escola utiliza o vídeo em atividades de sala de aula, às vezes até realiza uma leitura crítica. Mas para que o jovem se torne um produtor de conteúdo e possa transformar a lógica do processo comunicacional em que está inserido, é preciso fazer com que ele saia do polo da recepção e passe ao polo da emissão, ou seja, é preciso criar condições de transformá-lo em sujeito capaz de criar e se expressar por meio dos audiovisuais, permitindo ao aluno ser um agente criador de novas formas culturais e, em última instância, de exercer sua cidadania.

Mesmo quando se propõe atividades de produção diferenciadas em ambientes de educação formal, ainda é muito comum encontrar nos alunos “posturas tarefeiras” adquiridas em situações de ensino-aprendizagem em que se cobra a recepção e memorização de informações. Essa postura é reforçada por práticas em que não importa o conhecimento do processo, mas apenas o resultado, a nota, a certificação.

Transformar a cultura da tarefa para uma cultura da colaboração é algo que não se atinge apenas com discursos, mas se exige novas práticas.

⁴ Veja-se a experiência do Campus Party 2010, evento que une novidades tecnológicas e jovens, realizado em janeiro deste ano em São Paulo. Neste encontro, os participantes realizaram duas produções audiovisuais colaborativas: uma discutindo o roteiro e outra a partir de imagens captadas individualmente.



Como um professor pode exigir de um aluno posturas colaborativas se ele mesmo não vivenciou processos colaborativos nas suas aprendizagens?

Outro desafio para os educadores é trabalhar com linguagens que sejam mais imagéticas e menos verbais. Muitas vezes o educador reproduz a lógica racional expositiva e demonstrativa do texto didático nos recursos audiovisuais, como destaca Sartori e Roesler (2005 p146):

A didatização da linguagem audiovisual revela a dificuldade de educadores em dialogar com sua complexidade, seu movimento, sua capacidade de surpreender, seduzir. A prática pedagógica sempre manteve a linguagem audiovisual submetida à necessidade da explicação racional, do exercício do raciocínio lógico, da redução da emoção o que possibilitou o limite da sua função como instrumento minimizando, ou mesmo, ignorando seu potencial para a aprendizagem.

Como a linguagem audiovisual é formada por signos (imagens, áudios, textos etc.) que, individualmente, já veiculam valores e representam conceitos circulantes na sociedade em que são criados e reconhecidos. Ao organizar estes signos o grupo de criação tem que negociar significados que remetem as representações simbólicas.

Em termo de complexidade de imagens a maioria dos produtos educacionais utiliza a imagens figurativas, ou seja, essas imagens já estabelecem uma relação com algo conhecido a ser "apresentado".

Uma possibilidade mais complexa seriam imagens representativas, ou seja, que atingem um nível mais simbólico e polissêmico do que apenas criar uma ilustração para um texto inerente. Ao utilizar imagens mais universais e menos fechadas na figuração temos maior “abertura” do produto, ou seja, a possibilidades de leituras se ampliam.

Ao trabalhar com a linguagem audiovisual, a escola incorpora os sentidos e valores que os alunos negociam em discursos extra-escolares. Segundo Citelli (2000 p 123):

É desse jogo (dialogal) entre o conjunto de permanências trazidas com o conhecimento pré-existente - e em que devem ser incluídas as linguagens e mensagens dos meios de comunicação e das novas tecnologias - e os desafios propostos aos educandos que resultam os contornos e configurações do que podemos chamar, agora com maior propriedade, os sentidos.

Para Aumont (1995 p 98) “O cinema é concebido como o veículo das representações que uma sociedade dá de si mesmo”, portanto, nas negociações de significados em um processo colaborativo, é preciso descobrir e identificar os



procedimentos convenientes para ampliar tanto a capacidade de conhecimento e expressão da linguagem audiovisual como a qualidade das relações desenvolvidas na atividade de construção.

No contexto contemporâneo, segundo Machado (2007), quando a produção de imagens é digital, gera uma certa ambiguidade: pode-se criar mundos irreais regidos por leis arbitrárias até o limite da abstração total.

Para mobilizar os alunos e educadores, Santos (2004) propõe um trabalho com “Educação da sensibilidade” cuja base é o movimento ou “trajetividade” e a conscientização dos caminhos percorridos pela nossa experiência sensível. Segundo Santos (2004 p.43) Contar histórias, principalmente a “nossa” história é uma forma expor a trajetividade recursiva e ajudar no resgate da “poiesis”.

Então é indispensável estimular os alunos a contarem suas histórias e expressar seus olhares como ponto de partida para o processo criativo, ou seja, estimular o ato narrativo para recriar o antigo e o novo. E para isso, é possível usar as tecnologias de produção audiovisual para tornar visíveis essas trajetórias, intensidades e afetos.

1.3. Aprender a Colaborar

As funções psicológicas de Jung são a base das maiorias das teorias sobre “estilos de aprendizagem” e se baseiam nas funções mais utilizadas pelo indivíduo na sua relação com o mundo. Na tabela a seguir propõe-se uma relação entre o desenvolvimento dessas funções com os pilares da educação do futuro de Delors (1998):

Pilar da Educação do Futuro (Delors 1998)	Função Psicológica (Jung 2004)	
Aprender a fazer	Sensação	Domínio Perceptual. Trabalho com o concreto. Aprender-se a dar forma às suas ideias. Aprender-se procedimentos, competências e habilidades.
Aprender a conhecer	Pensamento	Domínio cognitivo. Ferramentas conceituais de apreensão e interpretação da realidade.
Aprender a conviver	Sentimento	Domínio Afetivo. Aprendizado sobre a relação com os outros. Aprendizado da percepção das interdependências. Para exercitar a função sentimento é fundamental realizar projetos colaborativos a administrar conflitos e respeitar valores.
Aprender a ser	Intuição	Domínio Simbólico e Arquetípico Aprender a ser é descobrir cada vez mais sobre nós mesmos assumir nossas responsabilidades e agir com autonomia.



A escola tradicional costuma valorizar os elementos conceituais da aprendizagem e, às vezes, alguns dos elementos sensoriais e concretos privilegiando o aprender a fazer e aprender a conhecer. A função intuição é a menos trabalhada nos espaços educacionais, pois exige profundidade e autoconhecimento.

A aprendizagem colaborativa pode ser um caminho para trabalhar todas as funções psicológicas, inclusive as mais negligenciadas pela escola tradicional: aprender a conviver (através da colaboração) e aprender a ser (através do trabalho simbólico, da criação de responsabilidades e da ampliação da autonomia).

Para Kenski (2003 p 94) na colaboração "As contribuições que circulam nessas comunidades expressam o somatório das individualidades, percepções e racionalidades em permanente transformação". Portanto, a colaboração aqui será entendida como uma troca intensa, uma elaboração em conjunto para um objetivo comum, uma aprendizagem compartilhada e uma "interdependência" de saberes. Em outras palavras, a colaboração resume-se como uma construção coletiva em que os objetivos individuais e os sonhos de cada participante encontrem um espaço de realização e complementação com os objetivos e sonhos dos outros participantes.

É preciso considerar a produção audiovisual colaborativa como um âmbito de aprendizagens pelas trocas culturais, de tal forma que os envolvidos no processo encontrem possibilidades de exercitarem a solidariedade, participação, reflexão e acabem por se tornar sujeitos ativos no processo de re-significação de músicas, e imagens circulantes.

1.4. Produção colaborativa de um audiovisual

A produção colaborativa de uma peça audiovisual, passa inicialmente pela construção da narrativa. Aqui vamos entender a narrativa proposta para o cinema por Jaques Aumont (1995 p 92) "Narrar consiste em relatar um evento real ou imaginário", sem perder de vista que os sistemas de narração foram elaborados bem antes do cinema, no teatro, no romance, nas histórias orais etc. Para Lipovestsky (2009 p300) "assim a narrativa aparece como uma dimensão primeira, e impossível de eliminar da vida humana-social, na medida em que o homem é o ser cuja existência mesma é "história" feita de passado, presente e futuro, a qual se diz nos mitos, nas lendas, nas narrativas."

Ainda segundo Lipovestsky (2009 p 299) "“ Enquanto as artes de vanguarda não cessaram de desconstruir os espaços da representação e da harmonia, a ponto de se



tornarem pouco compreensíveis, o cinema se manteve constantemente no espaço da sedução narrativa e estética...”.

Na peça audiovisual a narrativa compreende o enunciado e toda a sua materialidade (Aumont, 1995), ou seja, a história a ser contada envolve as palavras, as imagens, os sons, os ruídos e sua organização. Neste sentido estamos englobando uma coerência interna da narrativa não somente na lógica do momento histórico e social em que as obras estão sendo realizadas, mas também nas leis do gênero escolhido. Não podemos deixar de considerar que existe um certo “pacto” entre o narrador, ou grupo de narradores e os espectadores. Ou seja, a escolha do tipo de encadeamento narrativo imposto ao espectador não pode fugir totalmente dos códigos que esses compreendam.

É preciso considerar ainda que, primeiramente, o grupo conheça a gramática e a organização dos signos da linguagem audiovisual e suas formas de produção, circulação e consumo ao longo da história.

2. ANÁLISE DA PRODUÇÃO COLABORATIVA

Este trabalho é uma análise de dois processos de produção audiovisual colaborativa: um com alunos e outro com de educadores. Mesmo falando de espaços, processos e sujeitos diferentes o que une as duas experiências é o processo colaborativo e as contribuições que a discussão dos dois projetos pode proporcionar ao estudo da prática educativa.

Este trabalho também foi colaborativo, pois foi o desdobramento de duas pesquisas acadêmicas das autoras, com trajetórias diferentes e papéis diferentes em cada caso.

Uma das pesquisadoras é coordenadora pedagógica do curso no qual foi analisada a produção dos educadores e trouxe para análise do processo elementos da sua pesquisa de doutorado cujo tema foi: Movimentos Hipertextuais em cursos online.

A outra pesquisadora participou como diretora do documentário colaborativo feito pelos alunos a atuou como professora das disciplinas do curso de pós-graduação citado.

Tanto a experiência de produção como a pesquisa e análise foi um grande desafio e com várias perspectivas possíveis de olhares.

2.1. Produção Colaborativa dos Educadores

2.1.1. Campo de pesquisa



O “espaço” dentro do qual aconteceu a produção é um curso de pós-graduação que tem três eixos norteadores interligados: Produção Midiática Colaborativa, Fundamentos e Teorias de Aprendizagem e Ferramentas de publicação, participação e produção online.

O curso é de 360 horas divididas em três semestres. O semestre analisado foi o último semestre do curso, que contava com 18 alunos com perfis variados sendo que a maioria trabalhava em escola pública, mas também havia professores de instituições privadas e consultores ligados à educação corporativa e profissionais da saúde.

Como o curso é 100% a distância tínhamos alunos espalhados por muitos locais. A maioria era do interior de São Paulo e alguns alunos da capital, mas tínhamos uma aluna que morava na Flórida e atuava no ensino público dos EUA e outra no Rio de Janeiro.

2.1.2 Descrição do processo de produção

A produção colaborativa foi proposta na disciplina “Produção Coletiva de audiovisual” e durou aproximadamente oito semanas.

Antes da produção, eles fizeram atividades de sensibilização para tentar contar suas histórias apenas com imagens, exercícios sobre enquadramento e sonorização. Além das reflexões sobre o material que explica os diferentes tipos de gêneros audiovisuais, elementos e sintaxe do vídeo e oferece links para textos de aprofundamento e de tutoriais para softwares de montagem e edição.

Durante todo processo, a professora mediadora solucionava dúvidas técnicas e conceituais, questionava as propostas e apresentava materiais complementares e exemplos de vídeos. Os exemplos apresentados pela mediação foram fundamentais para a compreensão dos elementos estéticos e técnicos pelos alunos.

Os alunos tiveram que se dividir em três grupos e escolheram juntos o tema e o gênero a ser trabalhado.

Essa escolha foi muito demorada e causou ansiedade, mas o grupo discutiu juntos os gêneros e temas o que resultou em escolhas mais ligadas ao que eles realmente gostariam de trabalhar.

Dois grupos escolheram trabalhar com animação e o outro, inicialmente, com a ideia de videoclipe. Os três grupos tentaram acolher uma proposta desafiadora de produzir vídeos interativos.



Os alunos se encontravam frequentemente usando várias ferramentas do ambiente virtual do curso: videoconferência, troca de arquivo, galeria, diário e fórum. Havia o fórum geral do curso e fóruns específicos pra cada grupo.

A cada descoberta que eles faziam de um software, um conceito ou mesmo de produções semelhantes ao que estavam fazendo, eles compartilhavam não apenas no fórum do grupo, mas no fórum geral.

Essa atitude de compartilhar as descobertas e expor as dúvidas e até aceitar ser ajudado pelo colega era muito freqüente. Outro ponto importante é que um incentivava o outro, cada ideia interessante ou mesmo as primeiras tentativas de produção eram elogiadas pelos colegas. Isso gerou um clima de confiança fundamental para o trabalho.

Como as conversas ficavam registradas, mesmo as síncronas, eles não se preocuparam muito em formalizar um roteiro.

Sobre as propostas do Delors (1998) e Jung (2004) todos os grupos conseguiram atingir os quatro pilares e trabalharam as quatro funções, pois: aprenderam a concretizar suas idéias (aprender a fazer e função sensação), discutiram os gêneros e conceitos trabalhados (aprender a conhecer e função pensamento), aprenderam a trabalhar juntos (aprender a conviver e função sentimento) e conheceram mais sobre si próprios assumindo os processos com confiança e responsabilidade (aprender a ser e função intuição).

2.1.3. Analisando cada um dos grupos

2.1.3.1. Grupo 1- Duas Focas

Esse grupo escolheu como gênero animação em stop motion e experimentaram várias técnicas de animação dentro do seu produto. Escolheram como personagem principal uma foca e os possíveis cenários em que ela poderia interagir.

Eles experimentaram tanto as possibilidades de criar movimentos e formas, suas montagens e transformações digitais, que deixaram para segundo plano a construção narrativa.

Após o questionamento da mediação criaram uma tensão narrativa e relataram isso como uma grande descoberta: a importância da narrativa.

Nesse caso a história foi “contada” pela voz do narrador (em off) e ilustrada pela animação. As imagens produzidas, e parcialmente animadas, eram para “mostrar” a história, eram mais figurativas do que representativas. As músicas escolhidas como BG



da narração foram mais representativas, pois eram músicas infantis que traziam elementos de infância e amizade.

Esse grupo fez um esboço de roteiro e isso foi importante para construir uma interatividade, ou seja, eles criaram links para que o espectador, em alguns momentos, pudesse escolher que ação as personagens principais poderiam executar.

2.1.3.2. Grupo 2 - Caminhos

Esse grupo escolheu inicialmente o gênero videoclipe, mas tinham ainda dúvidas conceituais sobre as características desse gênero.

Eles decidiram fazer um híbrido entre videoclipe, pois as imagens seguiam o ritmo da música, e documentário interativo, no qual cada um mostrava um caminho que registrasse a região em que mora, então havia uma sequência narrativa, ou seja, cada caminho tinha um início, desenvolvimento e fim, mas não um enredo registrado.

A imagem inicial do vídeo apresentava várias portas: cada uma com o nome de um dos integrantes do grupo e, ao clicar na porta, o espectador seguia o caminho escolhido e construído por esse educador.

A decisão de trabalhar com caminhos é bastante representativa, mesmo que eles tenham mostrado fisicamente o espaço, há muitas questões pessoais e sociais envolvidas, por exemplo, o aluno que era de São Paulo mostrou o trânsito, a velocidade, usou recursos de mudar cores e tornar as imagens mais cinzentas ou desfocadas, justamente para representar questões mais abstratas que incomodam o Paulistano.

A divisão de trabalho foi clara: cada um mostrava o seu caminho e depois eles opinavam sobre, mas esse formato foi decidido em grupo e eles compartilhavam as experiências iniciais e as dúvidas com os colegas.

A não-formalização de um roteiro, nesse caso, foi prejudicial, pois eles não fizeram o mapeamento das cenas e não pensaram numa navegação dentro do vídeo. Eles fizeram o link para “abrir” as portas, mas era um caminho só de ida, não pensaram na possibilidade de volta e escolha de outros caminhos.

Nesse grupo, o processo de troca e colaboração foi intenso. Mesmo quando eles decidiram que cada um faria o seu caminho eles comentavam e mostravam as produções feitas entre si e refletiam sobre sua própria identidade e seu próprio espaço e movimento. Trazer suas histórias sempre é algo mobilizador e ajuda a educar a sensibilidade (Santos 2004)

Outra questão importante realizada por esse grupo foi a narrativa imagética, contada a partir de vários elementos como planos, cortes, cores, velocidade.

2.1.3.3. Grupo 3 - A Menina e o Leite

Esse grupo escolheu animar a fábula: a menina e o leite. O roteiro não foi formalizado, mas seguia o texto original na tentativa de ilustrá-lo.

Eles fizeram uma cena inicial, na qual a menina está pegando o leite e uma animação em *stop motion*, fotografando uma boneca em várias posições. Depois acrescentaram balões como se fosse o pensamento dela. Além de alguns textos e legendas explicativas, ou seja, a narração foi verbal e escrita.

A maior diferença foi que eles criaram um segundo final possível, no qual a menina não imaginava o que ela iria comprar com o dinheiro de leite, mas imaginava lugares que desejava conhecer. Assim, os educadores verteram a expectativa do receptor. Também mudaram a “moral da história” para: “Aproveite sua vida. Saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas e ao seu patrão”, ou seja, resignificaram uma história consagrada com os valores sociais atuais do grupo. Esse segundo final foi interessante para questionar a narrativa “fechada” e moralista da fábula.

Apesar das imagens serem muito figurativas, só o fato de trabalharem com base numa fábula conhecida pela maioria das pessoas isso já traz um aspecto mais representativo. As imagens mais representativas foram as de dentro dos “balões” que representavam o pensamento.

Esse trabalho usou técnicas que funcionam melhor para imagens estáticas: quadrinhos, por exemplo. Poderiam ter pensado em outras formas de representar o pensamento da garota, que incluíssem características da imagem em movimento. Mas isso foi importante para o processo de aprendizagem. Foi o primeiro passo, e elas perceberam a diferença observando as outras produções dos colegas e os exemplos dados pela mediadora.

2.1.4. Registro de aprendizagens

Todos os alunos deram depoimentos de como foi importante o trabalho para eles, tanto na educação do olhar, como na sua postura como educadores. Seguem alguns exemplos:



Aluna 1: “Eu gostei muito de desenvolver a atividade sobre o enquadramento. Este trabalho nos faz repensar sobre a nossa atitude perante a vida e dentro da sala de aula, de como uma atitude do professor pode ser interpretada de diferente modo pelos nossos alunos, considerando-os como câmeras em diferentes ângulos dentro da sala. Para mim tudo se relaciona com o respeito individual de cada ser, e o momento no qual ele esta envolvido.”

Aluna 2: “Ao fazer o trabalho sobre enquadramento vi, enxerguei, que o meu mundo do trabalho é cheio de coisas... Tem de tudo um pouco. Nunca tinha visto de diferentes ângulos, vou fazer este exercício com outras situações, além das emocionais que faço isto a todo momento.”

Aluna 3 “É interessante o quanto um trabalho como esse pode mudar nossa maneira de ver as coisas. Depois de fazê-lo, fico imaginando que tenho tantas fotos que poderiam ter sido feitas de enquadramentos diferentes, às vezes ficamos presos ao convencional.”

2.2. Colaboração entre alunos do documentário Minha Terra 2008

2.2.1. Campo de pesquisa

O projeto Minha Terra 2008 foi desenvolvido no portal EducaRede e tinha como mote a valorização da diversidade cultural e o letramento digital por meio de pesquisa, publicação e comunicação na *web*. O projeto reuniu mais de dois mil alunos e professores de 388 escolas públicas de 21 estados brasileiros em uma comunidade virtual. As escolas formaram equipes de reportagem e publicaram seus trabalhos no ambiente virtual. A consequência foi a reunião de um farto e rico material, produzido por estudantes das cinco regiões brasileiras, com informações sobre várias regiões do país.

A partir deste material foi realizado o documentário Minha Terra 2008, com incentivo da Lei Rouanet e distribuído para secretarias de educação, bibliotecas, escolas e órgãos públicos de todo o país.

A novidade deste documentário foi a construção do roteiro de forma colaborativa, ou seja, alunos de três escolas contribuíram na criação do roteiro do documentário. Entre outras coisas, eles sugeriram registrar um personagem por região, sua chegada na escola, suas relações com os colegas, os trabalhos desenvolvidos pelo projeto, a participação da comunidade, enfim estes personagens seriam o fio condutor da narrativa. Por exemplo, em Itaporã, no Mato Grosso do Sul a escola desenvolveu o



projeto Danças e Ritmos, e muitos moradores se envolveram ensinando aos alunos os ritmos e danças locais. Os alunos registraram as aprendizagens e compartilharam com outros internautas suas descobertas. O vídeo registrou os alunos entrevistando as pessoas da comunidade e captou suas conclusões e aprendizagens.

O documentário registrou as atividades desenvolvidas em diferentes escolas do Brasil elegendo coisas de sua terra e suas peculiaridades. A estrutura narrativa da obra foi construída por meio de negociações entre alunos de escolas de diferentes estados brasileiros e isto foi um grande desafio.

A peça se desenvolve a partir das sugestões dos alunos. É um exercício de metalinguagem, ou seja, foram gravadas as imagens dos alunos discutindo o que entendem por documentário, como gostariam que fosse organizada a sequência narrativa, as músicas que gostariam de inserir. As conclusões destas questões apresentam as cenas que se desenvolvem. A imagem deles negociando e decidindo como deveria ser o início da obra é apresentada, suas imagens precedem a abertura sugerida. E assim segue até o fim.

Esta obra é um registro exemplar da relação do jovem com o audiovisual e de suas representações culturais, pois expõe os diferentes significados atribuídos aos bens simbólicos e as negociações para a construção da narrativa.

2.2.2. Análise do processo de produção colaborativa dos alunos

Os grupos de alunos das escolas que participaram das discussões sobre o roteiro, receberam inicialmente uma formação sobre o gênero documentário, e, nesta formação, tiveram a oportunidade de assistir a alguns exemplos (curtos e longos), inclusive realizados por jovens. Esta formação teve o objetivo de trazer uma discussão sobre a ausência de rigidez na estrutura narrativa de um documentário. Após esta formação eles se reuniram, aprofundaram seus conhecimentos, discutiram em grupos, as marcas do gênero (referência na realidade), e pensaram sobre os temas a serem abordados. Quando a equipe de gravação esteve presente nas regiões, quase um mês após a formação, eles já haviam discutido, inclusive com grupos de outras escolas.

O fórum sobre o roteiro do documentário, dentro da comunidade virtual, foi um espaço que possibilitou a interação e ampliou os significados sobre a estrutura do roteiro.

Todos os alunos escolhidos para construir o roteiro (este processo variou nas três escolas) participaram integralmente das discussões presenciais e virtuais. Houve um



exercício de negociação de significados sobre todos os aspectos (organização da estrutura narrativa, tipos de encadeamento, fidelidade ao gênero etc.). Os encontros presenciais gravados e exibidos no documentário refletem as trocas de significados e as negociações por um consenso. Por exemplo: uma aluna (RS) afirma que seria bom se gravassem aulas sobre a elaboração do projeto, mas depois de um diálogo entre eles, ela afirma que seria melhor gravar um depoimento sobre uma aula, pois uma aula gravada ficaria artificial e seria mais próxima da ficção do que do documentário.

As decisões sobre o encadeamento da narrativa esbarrou em questões distintas nos diferentes regiões (Como elencar os temas de maior interesse para que jovens de todo o Brasil? Como documentar trabalhos que representassem as regiões? Uma exigência dos jovens era que o documentário fosse descontraído, animado, e não tivesse um ranço didático pedagógico.

A obra deveria mostrar a vida dos jovens e suas preocupações, porém, as discussões esbarravam em outros elementos da narrativa: tempo do documentário - 52 minutos (exigência da TV Escola para ser exibido no formato televisão); objetivo e foco no projeto desenvolvido virtualmente etc.

Muitas vezes, o consenso foi mais difícil no presencial do que a distancia, talvez pelos laços afetivos, às vezes tensos, que a administração de conflitos e o respeito aos valores, em alguns momentos, se realizou mais plenamente no virtual.

A discussão sobre as representações sociais foram a tônica de muitas conversas. O diálogo sobre as músicas que deveriam ser usadas para representar cada região suscitou um grande exercício de alteridade. Os jovens se identificam muito pelos signos musicais e estavam preocupados em respeitar a diversidade do Brasil, sem deixar de resgatar valores culturais estabelecidos. No Ceará, uma aluna sugeriu que se colocasse forró no início do documentário. Aí houve uma discussão: será que os alunos do Rio Grande do Sul iriam gostar? No Sul, os alunos discutiam, entre eles, se a música de “bandinha”- tocado por adultos em suas festas - típica da região de Victor Graeff, cidade pequena do interior- representaria todo o estado? Havia uma grande preocupação em não cair nos estereótipos, mas não deixar a identidade cultural diluída.

O que os alunos mais valorizaram era a oportunidade de eles escolherem a estrutura narrativa do roteiro. Este protagonismo na construção de uma obra que seria distribuída pelo MEC em escolas de todo o Brasil trouxe comprometimento e responsabilidade sobre a autoria. Eles relataram, em *off*, o quanto aprenderam e o



quanto passaram a olhar os documentários, reportagens de TV, com um olhar mais apurado, compreendendo as relações entre imagem, som e textos.

Os roteiros foram sistematizados e trocados entre as escolas e houve uma grande sinergia nas soluções, o que resultou em uma compreensão de que os jovens brasileiros, apesar de muito distintos, estão inseridos em um ambiente escolar, que ao oferecer uma atividade com potencial criativo desenvolve novos saberes que os interligam como sujeitos ativos em suas práticas culturais, potencializado pelas redes digitais.

Este documentário se realizou no âmbito da escola, espaço privilegiado para a aprendizagem dos alunos em reconhecer a sua cultura local, aprender sobre a cultura de outros estados e se expressar por meio de linguagem audiovisual, o que é cada vez mais fundamental para o exercício pleno de sua cidadania

3. CONCLUSÕES

A “gramática” do audiovisual e as nuances de cada gênero e a construção narrativa é algo que não se aprende apenas de forma expositiva é preciso uma prática mais constante, tanto de apreciação crítica dos gêneros, como de produção. A experiência como receptores tanto de alunos como de educadores não garante um reconhecimento consciente das estruturas audiovisuais.

A narrativa por meio de imagens e sons é algo muito difícil de ser compreendido por educadores que estão acostumados com a escrita como forma de expressão e validação. É preciso fazer vários exercícios de expressão audiovisual e aos poucos gerar uma cultura de “falar” através de imagens. Principalmente, para os professores, pois na hora da construção do produto eles se apoiam na expressão verbal.

Os alunos tiveram mais facilidade de conceber as imagens e experimentá-las. Na verdade o educador tende a se aprofundar na linguagem e na tecnologia antes de inventar com elas. O aluno aprende “como usuário”: experimentando.

A colaboração é algo fundamental para desenvolver essa sensação de pertencimento e do exercício da autonomia, pois ela desperta a responsabilidade. Os integrantes do grupo precisam desenvolver confiança e estarem dispostos a compartilhar suas dúvidas, medos, descobertas, hipóteses e os colegas precisam aprender a ouvir e acolher. Não se deveria ter medo dos conflitos nem evitá-los e sim enfrentá-los, mesmo que inicialmente o grupo necessite de mediação para conseguir a autonomia desejada nas negociações.

Em todos os projetos ocorreram transformações significativas, tanto na forma de olhar como na consciência de si e do outro e, em alguns casos, especialmente dos



jovens, uma maior conscientização sobre seus valores sociais porque o projeto trabalhava com representações regionais e de resgate cultural.

Nos produtos finais, ainda há muito que melhorar do ponto de vista da sintaxe do audiovisual, mas o processo foi transformador e cumpriu seu papel: todos aqueles que participaram sentiram-se valorizados e valoraram a transformação do seu olhar durante o processo. Eles apresentaram diversidades de olhares e a partir daí negociaram sentidos, resignificaram valores e fizeram um movimento de alteridade, de escutar o outro, e aceitaram ser transformados pelo outro.

As tecnologias digitais de comunicação e interação tanto das comunidades virtuais como do ambiente de aprendizagem do curso foram fundamentais para a colaboração. Elas fizeram o processo de produção, compartilhamento e trocas ser mais rápido e menos “inibidor”. Nos dois casos a troca foi muito intensa nos espaços virtuais.

O próximo passo da produção audiovisual colaborativa é adicionar elementos interativos. Os grupos de educadores conectaram seus vídeos e construíram estruturas de links. Conectar história também é algo que parte da colaboração e são elemento a serem desenvolvido nos próximos projetos

A produção audiovisual colaborativa pode ser considerada um novo âmbito de trocas culturais e novo espaço interdiscursivo que, se inserido em um projeto pedagógico inclusivo, em um ambiente pleno de confiança entre os atores pode potencializar as relações de solidariedade e democratizar a comunicação e a educação.

Essas práticas deveriam ser mais frequentes nos espaços educativos para que a cultura da colaboração supere as estruturas mais hierarquizadas de poder e favoreçam o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. et al. **A estética do filme**. Campinas: Ed. Papyrus, 1995.
- CITELLI, A. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo, Editora SENAC, 2000.
- DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, MEC. Ed. Cortez, 1998.
- JUNG, C. G. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- KENSKI, V. M. **Tecnologia e Ensino: Presencial e a Distância**. Campinas: Ed. Papyrus, 2003.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MACHADO, A. (org) **Made in Brasil – Três décadas do vídeo Brasileiro**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.
- SANTOS, M. F. **Crepusculario: Conferências sobre mitohermenêutica e educação**. São Paulo: Ed Zouk. 2004
- SARTORI, A.; ROESLER, J.. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online**. Tubarão-SC: Ed. Unisul, 2005.