



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**



RAQUELINE DE ALMEIDA COUTO

**LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL
COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO**

**SALVADOR
2020**

RAQUELINE DE ALMEIDA COUTO

**LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL
COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

**SALVADOR
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

C871l

Couto, Raqueline de Almeida

LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): a produção audiovisual colaborativa e os multiletramentos no Ensino Médio / Raqueline de Almeida Couto.-- Salvador, 2020.

143 fls : il.

Orientador(a): Obdália Santana Ferraz Silva .

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

1. Formação Continuada. 2. Tecnologias Digitais. 3. Produção Audiovisual. 4. Multiletramentos. 5. Pedagogia dos Multiletramentos.

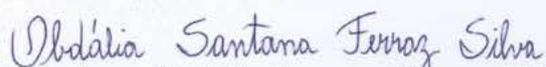
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO

RAQUELINE DE ALMEIDA COUTO

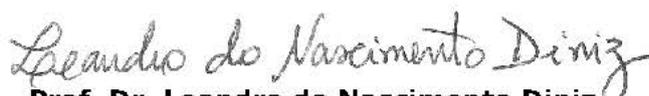
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 25 de maio de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



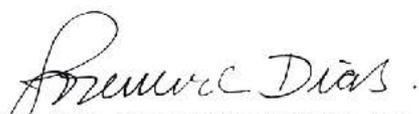
Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Mônica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil



Prof. Dr. Leandro do Nascimento Diniz
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB
Doutorado em Ciências da Educação.
Universidade do Minho, UMINHO, Portugal.



Profa. Dra. Josemeire Machado Dias
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Dedico este trabalho à Raimunda Francisca do Couto (*in memoriam*) e Ricardo Manoel do Couto, meus queridos e amados pais, não apenas pela dádiva da vida, mas pelo exemplo, determinação, torcida e conselhos que me serviram de bússola e guiaram meus passos até este momento de conquista.

AGRADECIMENTOS

“[...] e aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente”

No momento em que escrevo estes agradecimentos reporto-me ao criador, a Ele, minha gratidão maior! Às pessoas que Ele, em sua infinita bondade colocou em caminho.

Aos meus amados e preciosos filhos, Enzo e Felipe, por estarem sempre ao meu lado, literalmente ao meu lado, no meu colo, segurando a minha mão, os pés, me rodeando sempre de afeto.

Ao meu companheiro da vida inteira, Fábio Carvalho da Hora, somos um só!

Aos meus familiares, em especial a Ricardo Couto Junior, meu irmão, por estar tão perto, estando tão longe; esta conquista também é dele!

À minha orientadora, Obdália Ferraz, pelo acolhimento, pelas lições acadêmicas e de vida, minha gratidão não cabe aqui!

À minha amiga irmã, Antonete Xavier, por me trazer até aqui. Minhas palavras não traduzem a minha gratidão!

A Mário Ângelo e Pedro Silva por apontarem caminhos, enquanto este projeto ainda era só uma ideia na cabeça!

A todos os membros do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (gestão, professores, alunos, funcionários...) sem os quais nada disso seria possível! Aos alunos, pela inspiração, aos professores pela colaboração!

A Fabiana Lago, Hamilton Jorge, Jucelma Sacramento, Luana Marinho, Joara Porto e Natalino Marques, pelos ricos diálogos! Vocês foram fundamentais!

Aos amig@s de uma vida inteira, minha gratidão!

Às amigas que a UNEB me presenteou: Sheilinha, Cris e Taize, vocês acrescentaram beleza, doçura e leveza a esta caminhada! Da UNEB para a vida!

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPLET, pelas contribuições ao longo da caminhada e pelo compartilhamento de saberes.

A Dionísio, pelo carinho, amizade e parceria!

Às pretas acadêmicas, Simone e Josy Argolo, nossa parceria é pra vida!

À minha querida turma de Mestrado, levarei todos comigo!!

A Fagna Gonçalves e Diego Aric, pelo riso solto, pelo abraço amigo!

A Lynn Alves por me receber tão lindamente e a todos do Comunidades Virtuais, minha gratidão!

À equipe de trabalho da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, minha gratidão.

Aos que contribuíram e contribuirão para a avaliação deste estudo, pessoas fundamentais: Profa. Mônica Fantin, Profa. Josemeire Dias e Prof. Leandro Diniz.

Com todos vocês, aprendi que “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”.

Penso que escrever [...] só faz sentido se o sujeito puder relacionar texto e mundo, tecendo e destecendo a vida no texto.

Obdália Santana Ferraz Silva

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como a experiência com o trabalho colaborativo, a partir da produção audiovisual tem fomentado a ressignificação da prática pedagógica docente, bem como os processos formativos de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de São Francisco do Conde – BA. O foco deste estudo é a apropriação crítica das mídias digitais pelos professores da Educação Básica para o uso nas práticas pedagógicas, que envolvam a produção audiovisual colaborativa, pois inquietam-nos as práticas que emergem no seio da escola, em sua maioria, desconectadas do mundo tecnológico contemporâneo. Para tanto, esta pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão: como a experiência com o trabalho colaborativo entre professores e alunos, a partir da produção audiovisual, poderá potencializar os multiletramentos de professores do Ensino Médio com vistas à formação continuada e em serviço? Para atingir o objetivo proposto e responder à questão central deste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) de abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010) com os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio, tendo como metodologia de análise e interpretação dos dados a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Teoricamente, o estudo está fundamentado na discussão das seguintes categorias: produção audiovisual (FANTIN, 2012; FERRÉS, 1996, 1998; MORAN, 2005); formação continuada e em serviço de professores (NÓVOA, 1992; 1995; 2001); (TARDIF, 2014); (IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011); Multiletramentos e Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013). Considerando a formação como alicerce para práticas pedagógicas mais autorais, a temática em questão torna-se relevante, uma vez que reflete sobre processos de ensino e aprendizagem mais inventivos que emergem da prática pedagógica de professores que experienciam com seus alunos a produção audiovisual colaborativa, na perspectiva dos multiletramentos. O estudo levou à conclusão de que as tecnologias digitais são relevantes, no contexto da Educação Básica, para o desenvolvimento de práticas inovadoras que envolvem várias linguagens e culturas; que a formação continuada e em serviço, quando ocorre de modo colaborativo e reflexivo, considerando os saberes já construídos pelos professores, tem propiciado ressignificação da práxis pedagógica; que a produção audiovisual, como exercício de autoria, embasado nos princípios da pedagogia dos multiletramentos, possibilita a construção de espaços mais dialógicos entre professores e alunos, nas ações pedagógicas cotidianas de sala de aula, contribuindo para o fazer/pensar, o saber/fazer, com ênfase na pluralidade de saberes e de culturas, em que o professor é considerado como mediador do conhecimento e o aluno como sujeito construtor de suas aprendizagens.

Palavras-chave: Formação Continuada. Tecnologias Digitais. Produção Audiovisual. Multiletramentos. Pedagogia dos Multiletramentos.

ABSTRACT

This research aims to understand how the experience with collaborative work, based on audiovisual production has fostered the reframing of teaching pedagogical practice, as well as the training processes of high school students at a public school in the city of São Francisco do Conde - BA. The focus of this study is the critical appropriation of digital media by Basic Education teachers for use in pedagogical practices, which involve collaborative audiovisual production, as we are disturbed by the practices that emerge within the school, mostly disconnected from the world. contemporary technological. Therefore, this research was developed based on the following question: how can the experience with collaborative work between teachers and students, based on audiovisual production, be able to enhance the multi-tools of high school teachers with a view to continuing and in-service training? In order to achieve the proposed objective and answer the central question of this study, a collaborative research (IBIAPINA, 2008) with a qualitative approach (ESTEBAN, 2010) was developed with teachers in the area of Languages, Codes and their High School Technologies, with the aim of methodology of analysis and interpretation of data the Textual Discursive Analysis (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Theoretically, the study is based on the discussion of the following categories: audiovisual production (FANTIN, 2012; FERRÉS, 1996, 1998; MORAN, 2005); continuing and in-service training of teachers (NÓVOA, 1992; 1995; 2001); (TARDIF, 2014); (IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011); Multi-tools and Multi-tools pedagogy (LNG, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013). Considering training as the foundation for more authoritative pedagogical practices, the theme in question becomes relevant, as it reflects on more inventive teaching and learning processes that emerge from the pedagogical practice of teachers who experience collaborative audiovisual production with their students. multi-step perspective. The study led to the conclusion that digital technologies are relevant, in the context of Basic Education, for the development of innovative practices that involve various languages and cultures; that continuous and in-service training, when it occurs in a collaborative and reflective way, considering the knowledge already built by teachers, has provided a new meaning for pedagogical praxis; that audiovisual production, as an exercise of authorship, based on the principles of multi-course pedagogy, enables the construction of more dialogical spaces between teachers and students, in the everyday pedagogical actions of the classroom, contributing to do / think, know / do , with emphasis on the plurality of knowledge and cultures, in which the teacher is considered as a mediator of knowledge and the student as a constructive subject of their learning.

Keywords: Continuing Education. Digital Technologies. Audiovisual production. Multi-tools. Pedagogy of Multiliteracies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- <i>Print Screen</i> do Grupo de <i>WhatsApp</i>	47
FIGURA 2	- Ciclo Analítico Com a Análise Textual Discursiva	57
FIGURA 3	- Mapa de Localização do <i>Locus</i>	62
FIGURA 4	- Localização de Nosso <i>Locus</i> no NTE 26	63
FIGURA 5	- Foto da Fachada da Escola.....	66
FIGURA 6	- Planta Baixa da Área Interna.....	67
GRÁFICO 1	- Professores Por Área do Conhecimento	68
FIGURA 7	- <i>Design</i> Segundo o GNL.....	85
FIGURA 8	- Mapa dos Multiletramentos.....	86
FIGURA 9	- Mapa dos Multiletramentos à Luz das Práticas e Inferências dos Professores	97
FIGURA 10	- Vídeo Produzido Para Projeto da Escola.....	98
FIGURA 11	- Produção Audiovisual Colaborativa	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Cronograma de Encontros Formativos – Atividades Presenciais	52
QUADRO 2	- Cronograma de Oficinas Formativas	55
QUADRO 3	- Perfis dos Professores Colaboradores da Pesquisa	72
QUADRO 4	- Perfis dos Alunos Colaboradores da Pesquisa.....	74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Pesquisa Por Descritores, Com Recorte Temporal Entre 2017 e 2018.....	28
TABELA 2	- Trabalhos Que Dialogam Com Este Estudo, Defendidos Entre 2017 e 2018	30
TABELA 3	- Mapa de Classe da Unidade de Ensino.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	- Atividade Complementar
ATD	- Análise Textual Discursiva
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CV	- Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais
CEAJAT	- Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho
CETEPS	- Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal
Edufba	- Editora da Universidade Federal da Bahia
FACED	- Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FLEM	- Fundação Luís Eduardo Magalhães
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GLN	- Grupo de Nova Londres
GEPLET	- Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)Letramentos Educação e Tecnologias
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEV	- Programa Educar para Vencer
PRFE	- Projeto de Regularização do Fluxo Escolar
PPGEduC	- Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROFLETRAS	- Programa de Mestrado Profissional em Letras
PUC Minas	- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEC	- Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia
TD	- Tecnologias Digitais
TIC	- Tecnologia de Informação e Comunicação
TDIC	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	LUZ: INTRODUÇÃO	16
1.1	Entrelaçando Projeto Profissional e de Vida.....	19
1.2	Revisão de Literatura: O Já Dito.....	27
2	CÂMERA: ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS	35
2.1	Natureza da Pesquisa	35
2.2	Da Abordagem Qualitativa na Pesquisa Colaborativa	38
2.3	Estratégias de Imersão no Campo: Dos Dispositivos de Construção de Dados	43
2.3.1	Da observação participante (OP).....	43
2.3.2	Do diário de campo (DC).....	45
2.3.3	O WhatsApp como espaço interativo de produção colaborativa	46
2.3.4	Das entrevistas	47
2.3.5	Das sessões reflexivas formativas.....	49
2.3.6	Sob as lentes da análise textual discursiva (ATD).....	56
2.4	<i>Locus</i> da Pesquisa: O Ambiente Escolar.....	61
2.4.1	Um breve histórico da instituição	65
2.4.2	Estrutura organizacional	67
2.4.3	Modalidade de ensino.....	68
2.5	Os Sujeitos Partícipes da Formação	69
3	AÇÃO: NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO	76
3.1	Docentes e Discentes: Uma Aliança Necessária ao Fazer Colaborativo da Produção Audiovisual	79
3.2	A Produção Audiovisual: Um Fomento à Pedagogia dos Multiletramentos	81
4	EDIÇÃO: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA SOB AS LENTEs DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	89
4.1	Manifestações do Campo Empírico.....	89
4.2	Saberes Discentes e a Prática Docente: Um Olhar Reflexivo	91
4.3	De Olho no Que o Sujeito Já Produz.....	94

4.4	O Que Sabemos e o Que Precisamos Saber	96
4.5	Do Litoral ao Sisal: Compartilhando Saberes	102
4.6	Ação: A Produção Colaborativa do CEAJATLAB	105
CONSIDERAÇÕES E TRILHAS PARA NOVOS DEBATES.....		111
REFERÊNCIAS.....		115
APÊNDICE A		123
APÊNDICE B		126
APÊNDICE C		129
APÊNDICE D		130
APÊNDICE E		136
ANEXO A		139
ANEXO B		140
ANEXO C		142

1 LUZ: INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender as possibilidades de atuação dos estudantes na formação continuada e em serviço dos professores do Ensino Médio, no fomento à produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos. O foco deste trabalho é contribuir com a formação docente através da investigação que ora empreendemos, mediante a viabilidade do uso do audiovisual pela perspectiva dos multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012), partindo da compreensão de que, ao construir um modelo autoral de produção audiovisual, professores e alunos estarão exercitando o protagonismo social, forjando suas próprias teias de conhecimento.

Diante desse contexto, esta pesquisa é movida pela seguinte questão: como a experiência com o trabalho colaborativo entre professores e alunos, a partir da produção audiovisual, poderá potencializar os multiletramentos de professores do Ensino Médio com vistas à formação continuada e em serviço?

Em face da questão apresentada, propusemos, como objetivo geral, compreender as possibilidades de atuação dos estudantes na formação continuada e em serviço dos professores do Ensino Médio, no fomento à produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos. Como objetivos específicos, intencionamos:

- Discutir, colaborativamente, os desafios que os professores e alunos encontram ao fazer uso da diversidade de linguagens na produção audiovisual;
- Identificar as contribuições dos estudantes para a formação continuada dos professores através do fazer colaborativo da produção audiovisual, visando aos multiletramentos;
- Colaborar com o processo de produção de vídeos por docentes e estudantes, na escola, com vistas à formação continuada de professores, focada nos multiletramentos.

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto do grupo de experiência formativa em produção audiovisual, CEAJATLAB, do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres

Tourinho¹, composto por cinco professores pertencentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias², e seus alunos. Desses cinco professores, apenas um, por questão de incompatibilidade de horário, não pôde participar desta pesquisa. Quantos aos alunos, seis participaram do processo.

Tendo em vista que esta pesquisa tem como sujeitos professores que atuam em um núcleo de produção audiovisual na escola, a proposta de formação se deu por percebermos que nem todos os professores participantes do núcleo se envolviam, de fato, nessas atividades, assumindo, muitas vezes a função de espectadores, enquanto os alunos demonstravam engajamento e autonomia.

Compreendendo ambos, professores e alunos, como potenciais produtores de conhecimentos, a proposta de formação, nesta pesquisa é, por meio da ação reflexiva, favorecer a interação dos conhecimentos dos envolvidos em um processo mútuo de compartilhamento, promovendo a criação de um campo colaborativo, no qual os professores assumindo-se mediadores, aprendam com seus alunos que já têm habilidades para lidar com as linguagens hipermidiáticas; e, do mesmo modo, os alunos aprendam com seus professores conhecimento dos gêneros envolvidos na produção e outros elementos tais como: animação; captação de recursos; computação gráfica; cultura local e global; edição de imagem e som; estética e história da arte; ética e legislação; história da cultura e da sociedade no mundo contemporâneo.

Considerando a formação docente como alicerce para práticas pedagógicas mais autorais, a temática em questão torna-se relevante, uma vez que reflete sobre processos de ensino e aprendizagem mais inventivos que emergem da prática pedagógica de professores do Ensino Médio que experienciam com seus alunos a produção audiovisual colaborativa. Entendemos que as experiências com a produção audiovisual poderão propiciar a ambos a construção de espaços mais dialógicos e alternativos contribuindo para o fazer/pensar, o saber/fazer, com ênfase na pluralidade de saberes e de culturas, compreendendo o professor como mediador do conhecimento, e o aluno como sujeito construtor de suas aprendizagens.

¹ O colégio está situado no distrito de Mataripe, município de São Francisco do Conde, há 67 km da capital do Estado da Bahia, e será melhor detalhado em seção específica.

² A área engloba professores das disciplinas escolares no Ensino Médio: Artes, Língua Estrangeira, Educação Física e Língua Portuguesa.

Para uma melhor visualização e discussão dos dados, organizamos o texto em capítulos que foram construídos a partir dos estudos teóricos e dos achados do campo empírico, que emergiram das observações, sessões reflexivas formativas e entrevistas. No processo investigativo, buscamos junto aos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos científicos, teses, dissertações, cujo objeto de estudo se aproxima do objeto desta pesquisa que trata da formação continuada para os multiletramentos, envolvendo, especificamente, a produção colaborativa de conteúdos audiovisuais.

A introdução, aqui construída, é o nosso ponto de luz; faz referência a uma expressão muito comum no mundo do cinema: *luz, câmera, ação*; nela apresentamos a construção/captura do objeto de pesquisa por meio da luz que se acende a partir do momento em que a implicação do pesquisador com o objeto vai se materializando. É sob este cenário iluminado que os fundamentos que envolvem a problemática de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, justificativa, os sujeitos e o já dito, vão aparecendo, em uma combinação dialógica e colaborativa.

Com o intuito de acessar a questão que circunda o problema, com uma câmera na mão, percorremos nosso itinerário metodológico, que constitui o segundo capítulo, descrevendo, minuciosamente, a metodologia condutora deste trabalho, os dispositivos de análise, os achados do campo empírico, a fim de desvelar as práticas multiletradas que emergem do fazer colaborativo com a produção audiovisual.

No caminhar da produção, no terceiro capítulo, a *ação* começa. Esta representa o arcabouço teórico, que sustenta este estudo, percorrendo os caminhos da formação. O foco da ação põe em evidência as categorias teóricas: formação continuada de professores; *multiletramentos* e pedagogia dos *multiletramentos*; a produção audiovisual como processo de ensino e de aprendizagem, no qual o professor se autoriza, produzindo colaborativamente, com seus alunos, seus próprios conteúdos³ audiovisuais, de acordo com a necessidade, sinalizando as possibilidades formativas advindas dessa cultura.

³ Baseado na Pedagogia Comunicacional Interativa de Amaral (2009b) que coloca o professor como autor de seu conteúdo, sem que tenha que submeter-se à profissionais de outras áreas para produzir seu material.

Ainda neste capítulo, apresentamos interlocuções teóricas sobre *formação continuada* para os *multiletramentos*, a partir da *produção audiovisual* que se constitui *colaborativamente*.

O quarto capítulo apresenta a análise das informações produzidas, colaborativamente, com vistas à construção de conhecimento sobre produção audiovisual colaborativa na formação de professores. Os dados construídos mediante imersão no campo de pesquisa, a partir de encontros que ocorreram sob a forma de sessões reflexivas formativas, trazem diálogos, percepções dos colaboradores do estudo, desafios, produções e propostas de futuros desdobramentos.

Nas considerações finais, nosso momento de estreia, e não de encerramento do estudo, traremos as inferências possibilitadas pelos resultados da pesquisa, a resposta à questão de pesquisa e aos objetivos propostos; as reflexões sobre a contribuição da pesquisa, concretizadas nas análises e na interpretação dos dados, durante todo o percurso, no intuito de responder à pergunta de pesquisa e desvelar as potencialidades referentes à produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos, reveladas pelo campo empírico.

O que impulsionou este estudo, até aqui resumidamente delineado está diretamente relacionado à minha trajetória profissional, como professora da rede pública de ensino. Sendo assim, entra em cena, minha implicação com o objeto de pesquisa já apresentado ao leitor. Narro, a seguir, as significativas experiências educacionais que se entrelaçam com meus projetos de vida, justificando as escolhas e os porquês, os quais, ao longo da pesquisa, certamente, suscitarão outras perguntas, outros porquês.

1.1 Entrelaçando Projeto Profissional e de Vida

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha vida e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa (CRIS PIZZIMENT).

A motivação inicial desta pesquisa está diretamente relacionada à minha trajetória profissional, como professora da rede pública de ensino. Sendo assim, enceto o presente estudo com um breve relato de experiências no âmbito educacional que se entrelaçam a outros projetos de vida.

Minha atuação como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica foi sempre permeada de desafios. As escolas em que atuei forjaram a profissional que me tornei, que vive os desafios da educação pública, mas que, acima de tudo, acredita nos frutos que ela pode dar. “E nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra...” (ANDRADE, 2013, p.36). Fato é que as pedras estavam ali. Às vezes, sequer conseguia avistar o horizonte, pois as pedras estavam ali. Aprendi, então, com as pedras, a buscar novas rotas, novos caminhos.

A minha estreia no ensino público foi com classes de alunos em distorção idade/série do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), integrante do Programa Educar para Vencer (PEV) nas classes de 5ª a 8ª série⁴. Trabalhava em duas unidades com características bem peculiares. Uma unidade de esfera municipal, Escola Municipal Nossa Senhora Madre de Deus, no coração da cidade de Madre de Deus. E outra de esfera estadual, Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, situada em um bairro periférico de São Francisco do Conde.

O diferencial entre as unidades de ensino era a estrutura física das escolas e a proposta curricular que a rede municipal adotara: a formação profissional e em serviço para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O professor dispunha de capacitação para utilização de recursos tecnológicos, promovido pela própria rede, através do projeto "Do giz a Internet"⁵, além da capacitação em serviço para melhoria da prática pedagógica, oferecida pelo programa de regularização do fluxo escolar.

As experiências formativas vivenciadas levaram-me a “[...] pensar as tecnologias digitais como parte constituinte da construção de conhecimento e não

⁴ Programa de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), integrante do Programa Educar para Vencer, desenvolvido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC) e Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) em algumas escolas públicas em 1999.

⁵ Projeto idealizado e coordenado pela professora Eri Santana, Licenciada em Eletricidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pós-graduada em Novas Tecnologias: informática na educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas e em Psicopedagogia pelo Segmento Instituto de Educação.

como um instrumento adicional” (SILVA, 2014, p. 282) e a compreender a formação na perspectiva emancipatória, fundante da educação (MACEDO, 2011).

Em concomitância com o exercício da docência, assumi a gestão do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, cargo que ocupo até os dias atuais. Mais uma vez, as experiências formativas conduziram-me ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II GESTAR II⁶: “Programa de Formação Continuada Semipresencial, orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 14). Como cursista, pude vivenciar os desafios da prática docente, quando me reunia com os demais professores para discutir, planejar as aulas e atividades propostas pelo Programa.

Como gestora, constatei o quão desafiador era promover a formação continuada em meio às condições materiais deficitárias (espaço físico inadequado e insalubre, equipamentos tecnológicos obsoletos e/ou carentes de manutenção...); e quão desafiador era conquistar meus colegas de profissão a transgredirem em suas práticas; isto é, “[...] se permitirem à aventura de trilhar outros percursos, conhecer e experimentar outros recursos, outros modos de fazer [...]” (SILVA, 2014, p. 276), desafiando-se diariamente, por meio da ressignificação de sua própria prática. Nesse contexto, a escola, “[...] um *locus* privilegiado de investigação e de produção de saberes e fazeres” (CANDAUI, 1996, p. 144) e de formação, constituiu um espaço profícuo para a interação de saberes e culturas. Desponta aqui a primeira categoria desta pesquisa: a formação continuada e em serviço de professores.

A trajetória como vice-diretora e docente conferiu-me certos saberes que forjaram a profissional que sou, que se reinventa frente ao novo, num processo contínuo e permanente de formação, ciente de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 2015, p. 25). Essa travessia profissional impulsionou-me a ir além, a conhecer as relações que

⁶ **I - DO PROGRAMA E SEUS PARTICIPANTES: Art. 2º** O GESTAR II tem por objetivo propiciar acesso aos conhecimentos linguísticos e matemáticos a todos os alunos dos anos ou séries finais do Ensino Fundamental, por meio da capacitação de professores em exercício nesses anos/séries nos sistemas federais, estaduais e municipais de educação. **Art. 3º** O programa GESTAR II, como parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visa reorientar a prática docente com base em conhecimentos adquiridos pelos professores-cursistas em cursos com carga horária de 300 horas, nos quais se combinam estudo individual e atividades presenciais coordenadas por professores-formadores (tutores). (BRASIL, Resolução/CD/FNDE nº 35, de 13 de julho de 2009).

veiculavam na escola, como instituição formadora e transformadora do sujeito que ensina e que aprende. Posso inferir que o cotidiano escolar, o chão da escola poderá vir a ser um espaço propício para a formação continuada do professor.

Sendo a escola um *locus* privilegiado de investigação e de produção de saberes e fazeres e as Tecnologias Digitais (TD), um meio para que esses saberes aflorassem, a necessidade de proporcionar ambientes formativos que valorizassem a aprendizagem bem como o desenvolvimento de habilidades diversas, com fins de atender as demandas sociais, mais uma vez, inquietou-me. Passei a integrar o núcleo de produção de vídeos - Madre Canal⁷, projeto nascido da vontade de um grupo de professores em propiciar aos alunos de distorção em idade e série da Escola Deijair Maria Pinheiro⁸, experiências com as TD por meio da produção de vídeo, a fim de provocar ressonâncias sociais, culturais e formativas.

O núcleo de produção de vídeos Madre Canal nasceu da necessidade de proporcionar aos alunos e professores a experimentação de saberes e culturas, a partir da produção audiovisual. Era, inicialmente, composto por dois professores, cada um agregando uma habilidade: um professor de História e ex-integrante do ÉduCanal – Faced e TV UFBA, que possuía experiência com a produção de vídeo, e um professor de Ciências, com experiência em teatro de rua e eventos. Passei a compor o grupo, colaborando com a construção de roteiros e entrevistas.

Considerando que o objetivo do núcleo era integrar professores e alunos na produção de vídeo colaborativa, foi apresentada a proposta à comunidade estudantil; e os alunos, por se identificarem com a proposta, foram incorporados ao grupo. Tanto os professores, quanto os alunos participavam do núcleo de forma voluntária. A fim de não alterar a dinâmica da escola, os encontros com os professores aconteciam nas Atividades Complementares – ACs e com os alunos, ao final de cada turno. Para os momentos de interação, estabelecemos uma agenda de um encontro presencial por semana. Nestes, eram realizadas rodas de conversa com temas variados, discussões das produções e as pautas mensais. As produções, inicialmente, tinham por objetivo registrar práticas exitosas promovidas pela escola e pela rede. Mais tarde, o projeto

⁷ Núcleo de Produção de Vídeo das Escolas de Madre de Deus.

⁸ Escola em que nasceu o Núcleo de Produção de Vídeo das Escolas de Madre de Deus.

passou a ter quadro fixo de entrevistas, informações e rodas de conversa. Todas as ações eram realizadas por alunos e professores voluntários.

A proposta do núcleo de produção de vídeo na escola foi um divisor de água, mas ainda estava restrita aos partícipes. Faltava algo mais: proporcionar aos alunos e professores ambientes formativos alternativos que valorizassem a aprendizagem e despertassem o interesse dos educandos em produzir conhecimento na, e, para a escola, por meio da produção de vídeo. Faltava o uso pedagógico da produção audiovisual numa perspectiva plural, democrática e mais inventiva, defendidas por Candau (2000) e Pretto (2011).

A realidade que se descortinara naquele momento inquietou-me. O potencial que o uso da produção audiovisual poderia suscitar e as possibilidades de redimensionamento das práticas docentes e discentes impulsionaram-me a pesquisar propostas de trabalho que sugerissem, de forma colaborativa, a produção de mídias no âmbito escolar, para além daquele espaço e com equipamentos mais acessíveis que estivessem ao alcance de todos. A partir daquele momento, passei a observar os alunos e professores que estavam a minha volta como potenciais consumidores e produtores de conteúdo audiovisual. É nesse ponto que encontro a segunda categoria de pesquisa: o uso pedagógico da produção audiovisual.

Ao assumir, em 2016, no Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho-CEAJAT, a articulação dos Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia⁹, mais especificamente, os que envolviam as culturas e mídias: o projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA) e o projeto Produção de Vídeos Estudantis (Prove), percebi a possibilidade de contribuir, em outros espaços formativos, a partir das minhas experiências com o Madre Canal, com a criação de roteiros e ampliar os estudos que envolviam a gravação e edição de vídeos no ambiente escolar a fim de auxiliar professores e alunos em suas produções. Aqui, a tomada de consciência da necessidade de contribuir com espaços formativos mais criativos instigou-me a investir a minha própria formação e a escola passou a ser o *locus* dessa formação.

⁹ Os Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas públicas educacionais, buscam a reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem.

Diferentemente da realidade que vivenciara no núcleo de produção de vídeos Madre Canal, que contava com o investimento da prefeitura em sala de produção de vídeo, equipada com aparatos de última geração, velocidade de acesso à Internet e com professores experientes em edição, preparação e produção de vídeo, o CEAJAT, nosso *locus* de formação atual, contava com projetos que envolviam culturas e mídias, professores e alunos dispostos a aprender colaborativamente, em um processo de formação mútua, porém, em espaços improvisados, com recursos tecnológicos escassos e obsoletos e acesso à internet precário.

As condições adversas da unidade de ensino desafiaram-me a buscar metodologias para articulação dos projetos estruturantes. Desse modo, quando essa ação emerge no seio da escola, é, deveras, propulsora de uma prática docente que, no âmbito de um processo de ensino e de aprendizagem, poderá tornar professores e alunos protagonistas de suas histórias.

A possibilidade de incentivar a criatividade e múltiplos aprendizados a partir da imersão na cultura local e na experiência artística/filmica, utilizando as tecnologias digitais conduziu meus primeiros passos como pesquisadora. Dentro da própria escola emergiram potenciais formadores sobre a história e cultura local: os professores; e potenciais produtores de audiovisual: alunos. Emerge aí um grande desafio: produzir colaborativamente conteúdos audiovisuais. A proposta é que a escola faça uso da mídia como uma possibilidade dialógica crítico-criativa com a cultura da mídia, ao se apropriar dela como forma de expressão e produção cultural.

As experiências vivenciadas instigaram-me a elaborar meu primeiro projeto: “Madre Canal: a autoria na produção de vídeos por alunos da rede municipal de ensino de Madre de Deus”, submetido ao Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia aplicadas à educação (GESTEC). Centrava-se, nas minhas experiências como colaboradora do Núcleo de Produção de Vídeo Madre Canal e tinha como local empírico a Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro, em Madre de Deus, onde nasceu o projeto *Núcleo de Produção de Vídeo* que avivou o desejo de trabalhar o audiovisual, enfatizando as culturas e referências dos alunos (ROJO, 2012). A aceitação do projeto pelo programa fora inspiradora, uma vez que me impulsionou a superar os desafios e caminhar no sentido da formação.

A experiência como aluna especial do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia aplicadas à educação (GESTEC), na disciplina de Tecnologia Inovação - TI proporcionou outras interlocuções no campo da pesquisa; porém, a contribuição

maior se deu nas reuniões do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais coordenado pela Profa. Dra. Lynn Rosalina Alves. Os encontros quinzenais possibilitaram oportunidades de leituras e discussões sobre livros e artigos. O primeiro livro discutido, *Letramentos Sociais*, de Brian Street, proposto pela profa. Obdália Ferraz – que colaborava na coordenação do referido grupo –, foi um divisor de águas. A obra apresentava abordagens críticas do letramento, compreendendo-o como um conjunto de práticas sociais em constantes transformações. As concepções trazidas por (STREET, 2014) convocava o leitor a ampliar o conceito de letramento, a compreender que as ações de formação continuada não podem deixar de lado as novas práticas de letramentos e suas multissemoses, apoiadas no uso das tecnologias digitais; aproximava o conceito de letramentos ao de multiletramentos. Desponta aí a terceira categoria: os multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos, sugerindo o convívio harmônico entre o alunado e o mundo contemporâneo multiletrado.

A partir daquele momento busquei conhecer mais sobre os multiletramentos¹⁰, e me aproximar de teóricos que discutiam a temática. Como professora de Língua Portuguesa, o estudo me atraiu ainda mais. Ingressei como aluna ouvinte na disciplina *Letramentos Digitais e Hipertextualidade*, ministrada pela Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva e, no semestre seguinte, como aluna especial. As discussões que emergiram desse contato agregaram outras possibilidades ao projeto inicial. A possibilidade de trabalhar culturas juvenis numa perspectiva crítica envolvendo a diversidade de linguagens, multimodalidades e multissemoses que o audiovisual poderia proporcionar constituiu a categoria que faltava à pesquisa. Passei então, de aluna especial a aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade.

Concomitante às disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado, fui contemplada com a oportunidade de integrar o “Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias” (GEPLET), coordenado pela Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva. Nesse grupo, pude estreitar ainda mais minha relação com a temática a partir de leituras e discussões sobre livros e artigos, além de ter contato com estudos

¹⁰ O termo surgiu em 1994, em um encontro entre pesquisadores de educação e linguística, dos países dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, que formaram o grupo denominado de GLN. Neste encontro, criaram o documento intitulado de “manifesto programático”, de onde emergiu o termo multiletramentos.

e pesquisas desenvolvidas no grupo que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica, para repensar a prática docente, bem como para o processo de elaboração da pesquisa que ora apresento.

Considerando a formação docente como alicerce para práticas pedagógicas mais autorais, trazer discussões cujo cerne seja a apropriação crítica das mídias e das TD e as práticas pedagógicas que as envolvem, na escola e para além dela impulsiona a reflexão de um modelo de educação que dialogue com a diversidade de saberes e culturas, que motive o processo criativo, que se aproprie da cultura digital de maneira crítica, criativa e reflexiva.

Nesta perspectiva, as categorias que foram emergindo do processo de imersão da pesquisadora com sua formação e o *locus* apontaram as seguintes categorias teóricas: o fazer colaborativo da produção audiovisual; a produção de audiovisual como prática de multiletramento digital; a formação continuada e em serviço de professores para os multiletramentos.

A fim de dar visibilidade à temática em questão, discutimos a formação continuada e em serviço de professores no âmbito escolar, concebendo o sujeito como autor de sua formação e o formar-se superior ao ato de formar (NÓVOA, 1992; 1995; 2001); considerando seus saberes e fazeres (TARDIF, 2014); compreendendo a importância da formação continuada desenvolvida colaborativamente e o contexto no qual os sujeitos estão inseridos (IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011).

Assumindo a centralidade neste trabalho, a discussão sobre a produção audiovisual (FANTIN, 2012; FERRÉS, 1996, 1998; MORAN, 2005), se configura como uma prática relevante de multiletramentos digital uma vez que possibilita produzir culturas, conhecimento e bens, conduzindo para uma aprendizagem crítica e reflexiva (PRETTO, 2008; 2011; 2012); a partir do fazer que se constrói colaborativamente.

A multimodalidade que se manifesta com a produção audiovisual nos convida a refletir acerca das oportunas teorizações empreendidas em torno da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013). Estão, é no âmbito do fazer, da práxis, do entrelaçar as culturas valorizadas e culturas locais, envolvendo a diversidade de linguagens, culturas e semioses que compreendemos o letramento como prática situada, o indivíduo como um ator social e o valor da produção cultural local (STREET, 2014).

A proposta é que a escola faça uso da mídia como uma possibilidade dialógica crítico-criativa com a cultura da mídia, ao se apropriar dela como forma de expressão

e produção cultural, favorecendo o surgimento de novos canais e espaços (multimídia e hipermídia) (LEMKE, 2010; SIGNORINI, 2011). Como enuncia Silva (2014, p. 281):

[...] Essa nova realidade convida a escola a criar situações em que os alunos, ao se apropriarem das mídias digitais, possam usá-las para formar opinião, expressar suas ideias, interpretar os fatos cotidianos, resolver problemas; um convite a integrar seus projetos de ensino às novas linguagens e modos de expressão; reescrever sua história.

Ao entrelaçar o uso das TD, através da produção audiovisual colaborativa às práticas de multiletramentos, intentamos pensar a formação de professores capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais e repensar possibilidades com o intuito de dar visibilidade à diversidade de culturas existentes no contexto escolar. Esta práxis sugere mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas atuais, por isso acreditamos que a produção audiovisual na perspectiva dos multiletramentos seja uma chave conceitual bastante relevante.

Para tanto, o lugar de investigação, vivência e produção de significados, dentro desta proposta, será a própria escola, mais precisamente com o grupo de produção audiovisual do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, em São Francisco do Conde – BA, tendo como porta-voz, a autora desta pesquisa, que embora tenha uma implicação pessoal com a temática, com a unidade de ensino e com os sujeitos, sairá de cena, com intuito de não comprometer os resultados da pesquisa e ao mesmo tempo tirar proveito favorável da condição de pesquisadora que está dentro do campo e o conhece muito bem. É sob o olhar de muitas lentes, que os atores, professores e alunos colaboradores, contribuirão com suas atuações, suas falas e reflexões para esta grandiosa produção. Para dialogarmos com outros estudos e pesquisas sobre a temática em questão, trataremos a seguir da revisão de literatura.

1.2 Revisão de Literatura: O Já Dito

Na tentativa de problematizar a temática e delinear o objetivo de nossa investigação, buscamos, por meio de uma revisão de literatura, estudos existentes que dialogam com o proposto nesta pesquisa: a produção audiovisual colaborativa, os multiletramentos e a formação de professores para o uso das mídias no âmbito escolar.

Haja vista as inúmeras pesquisas envolvendo o objeto em estudo, optamos por produções mais recentes, publicadas nos anos de 2017 e 2018, realizada nos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, levamos em consideração os seguintes descritores: produção audiovisual colaborativa e formação continuada de professores; produção audiovisual colaborativa no contexto Educação Básica; produção audiovisual colaborativa e multiletramentos; mídia-educação e multiletramentos; produção audiovisual colaborativa, multimídias e hipermídias. Os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 1: Pesquisa Por Descritores, Com Recorte Temporal Entre 2017 e 2018¹¹.

DESCRITORES PESQUISADOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE TESES	TOTAL DE RESPOSTAS
“Produção Audiovisual Colaborativa” + “Formação Continuada de Professores”	326	152	478
“Produção Audiovisual Colaborativa” + “Contexto Educação Básica”	1896	687	2583
“Produção Audiovisual Colaborativa” + “Multiletramentos”	100	31	131
Mídia-Educação e Multiletramentos	9503	4468	13971
Produção Audiovisual Colaborativa e Multi-hipermídias	12700	6383	19083

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

Tendo em vista, o grande número de dissertações e teses relacionadas às categorias selecionadas na primeira tabela, cito: produção audiovisual colaborativa e formação continuada de professores; produção audiovisual colaborativa no contexto Educação Básica; produção audiovisual colaborativa e multiletramentos; mídia-educação e multiletramentos; produção audiovisual colaborativa, multimídias e hipermídias, fez-se necessário buscar outras estratégias de busca. Optamos então, pela leitura dos resumos cujo objeto de estudo se relacionasse mais estreitamente

¹¹ Produção disponibilizada no banco e/ou catálogo de teses e dissertações no formato digital no mês de maio de 2019.

com o objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, consideramos os seguintes critérios:

- Recorte temporal das dissertações e teses defendidas entre 2017 e 2018;
- Leitura dos títulos para descarte daqueles não compatíveis com o objeto de estudo desta pesquisa;
- Leitura de resumos de pesquisas selecionados, a fim de escolher aqueles cujos problemas de pesquisa e os objetivos dialogassem de modo mais próximo com o objeto desta pesquisa.

Após a análise das produções acadêmico-científicas, com base nas mesmas categorias da tabela anterior e nos critérios mencionados, 05 (cinco) dissertações e 01 (uma) tese nos chamaram a atenção, não só por discutirem categorias que dialogam com as deste estudo, mas também porque discutem a produção audiovisual na perspectiva colaborativa; por colocar em evidência a importância da formação continuada e em serviço e discutir processos de multiletramentos apoiados nas TD. São estudos realizados em diferentes estados e em diferentes seguimentos (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior).

Sendo assim, conhecer as teorias e conceitos através da pesquisa realizada junto à CAPES para identificar as dissertações e teses que dialogam com o objeto de investigação deste estudo possibilitou-nos ampliar concepções sobre a produção audiovisual, os multiletramentos e a formação docente. Sobre essas pesquisas, apresentaremos aqui o problema em foco, objetivos, a base teórico-metodológica, resultados e conclusões a que chegaram seus autores.

Estas pesquisas contribuíram significativamente com desenvolvimento de nossa proposta, ratificando a sua relevância. Serviram também como base para a discussão do objeto e do problema deste estudo. O material catalogado está descrito na tabela seguinte, contendo as principais informações para orientar o leitor.

Tabela 2: Trabalhos Que Dialogam Com Este Estudo, Defendidos Entre 2017 e 2018.

TÍTULO DO ESTUDO	TIPO DE ESTUDO E AUTOR	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
LUZ, CÂMERA, MEDIAÇÃO: a produção de audiovisual na formação de professores	TESE Tatiane Chagas Lemos	2017	Universidade Católica de Petrópolis
AUDIOVISUAL: possibilidade do seu uso como recurso na sala de aula da educação básica	DISSERTAÇÃO José Luis Oliveira Alves	2017	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LUZ, CÂMERA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: o cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na perspectiva dos multiletramentos	DISSERTAÇÃO Adriano Cesar Cabral de Almeida	2018	Universidade Estadual da Paraíba
PRODUÇÃO TEXTUAL POTENCIALIZADA EM ESPAÇO DIGITAL: tessitura da viabilidade dos multiletramentos na escola	DISSERTAÇÃO Jeffersson Dias Duarte	2018	Universidade do Estado do Mato Grosso
PRODUÇÃO COLABORATIVA: potencialidades para o (RE)significar do aprendiz e das práticas na sala de aula	DISSERTAÇÃO Lizemanuelle da Cruz Silva	2018	Universidade Federal de Campina Grande
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A prática do professor de língua portuguesa e a avaliação da aprendizagem	DISSERTAÇÃO Sandra Noeli Rezende de Oliveira	2018	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2019.

No percurso de levantamento de estudos relacionados à temática em discussão, alguns nos chamaram atenção, por se aproximarem da pesquisa que ora

realizamos. Sobre essas pesquisas, apresentaremos aqui o problema em foco, objetivos, a base teórico-metodológica, resultados e conclusões a que chegaram seus autores.

A tese intitulada *LUZ, CÂMERA, MEDIAÇÃO: A produção de audiovisual na formação de professores*, realizada em 2017, por Tatiane Chagas Lemos, na Universidade Católica de Petrópolis, situa-se no contexto das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica. Embora a pesquisa trabalhe na perspectiva da formação inicial, foi escolhida como fonte de análise, pois já propõe pensar a produção audiovisual como uma experiência formadora, envolvendo situações de aprendizagens mais criativas e sugerindo aos aprendizes uma autorreflexão (LEMOS, 2017). Nessa pesquisa, a autora buscou investigar o impacto da produção de audiovisual na formação de futuros docentes, de acordo com as abordagens do campo dos Estudos Culturais. O *locus* foi o Laboratório de Recursos Audiovisuais (Laborav), da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, que tem como proposta a produção de audiovisuais por graduandos das licenciaturas em Geografia e Matemática e do Curso de Pedagogia. A autora propõe “pensar num modelo de formação docente que possibilite experiências com as tecnologias midiáticas capazes de criar novos conhecimentos e reflexões” (LEMOS, 2017, p.162). Aponta para uma educação emancipadora e o trabalho com mídia-educação nas instituições de ensino como fundante para mudanças sociais.

A pesquisa intitulada *AUDIOVISUAL: possibilidade do seu uso como recurso na sala de aula da educação básica* é uma dissertação produzida por José Luis Oliveira Alves, em 2017, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSUL. O autor apresenta uma “[...] reflexão com o objetivo de compreender a percepção dos professores frente à utilização dos audiovisuais em sala de aula como recurso auxiliar na prática didático-pedagógica na educação básica” (ALVES, 2017, p.13). Fundamenta-se na teoria da Razão Dialógica e Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. O pesquisador conclui que a apropriação do conceito e da linguagem audiovisual, por parte do professor, ainda é, nos espaços de sala de aula, equivocada; que quando o audiovisual é utilizado como recurso didático-pedagógico, há uma apropriação maior do conhecimento por parte dos alunos; que é de fundamental importância para a utilização do audiovisual em sala de aula a colaboração e o apoio dos alunos.

Outro trabalho que nos chamou atenção foi a dissertação de autoria de Adriano Cesar Cabral de Almeida, defendida em 2018, pela Universidade Estadual da Paraíba, intitulada *Luz, Câmera, História e Educação: o cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na perspectiva dos multiletramentos*. O objetivo geral dessa multiletramentos e da educação histórica, no sentido de favorecer a aprendizagem no referido contexto educacional.

Essa pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico configurou-se como pesquisa-ação; foi motivada pela inquietação do pesquisador que identificou o uso incipiente e muitas vezes insuficiente do cinema pelos professores de História, ao longo da trajetória escolar dos discentes do 3º ano do Ensino Médio. A meta do autor foi apontar os modos como a obra cinematográfica poderá colaborar no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de História, particularmente no que diz respeito aos estudos relativos ao Século XX, proposta curricular para o 3º ano do Ensino Médio, bem como estimular os estudantes, possibilitando a construção crítica do conhecimento com vistas a uma aprendizagem mais significativa.

Na dissertação de Jeffersson Dias Duarte, *Produção textual potencializada em espaço digital: tessitura da viabilidade dos multiletramentos na escola*, defendida em 2018, no Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso, o objetivo centra-se na compreensão de práticas de produção textual, sob o viés dos multiletramentos, como viáveis para a efetividade do uso da linguagem em aulas de Língua Portuguesa, para estudantes do 8º ano. De cunho intervencionista, a pesquisa utilizou como procedimento metodológico de intervenção pedagógica para apropriação do gênero relatório escolar de experiência científica, a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os estudos sinalizaram que as tecnologias podem potencializar a aprendizagem da língua materna e que, quanto ao trato com a linguagem, a aprendizagem é um processo contínuo. Cabe à escola proporcionar, por meio da pedagogia dos multiletramentos, a ampliação de suas práticas sociais.

O trabalho de Lizemanuelle da Cruz Silva, intitulado *Produção colaborativa: potencialidades para o (re)significar do aprendiz e das práticas na sala de aula*, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, diz respeito a uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada, que buscou verificar como o processo de produção colaborativa de minicontos em vídeos pode

contribuir para a (re)construção da identidade do sujeito aprendiz. Segundo a autora, os resultados revelaram que, de modo geral, a prática de produção colaborativa está voltada para a construção da identidade coletiva e que as posições reveladas por pelo sujeito da produção colaborativa é mais social do que individual. Nos movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas pôde-se identificar dois princípios: o princípio do analista crítico e o do criador de significados. Tais identificações, apontaram a relevância dos multiletramentos para (re)significar as práticas de sala de aula.

O estudo intitulado *Multiletramentos no Ensino Médio: a prática do professor de Língua Portuguesa e a avaliação da aprendizagem*, realizado por Sandra Noeli Rezende de Oliveira, em 2018, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), é caracterizado como pesquisa qualitativa interpretativa. Aponta a necessidade de a prática pedagógica do professor estar relacionada aos processos de avaliação da aprendizagem dos sujeitos sociais e históricos e suas práticas de multiletramentos.

Os resultados apresentados pela pesquisadora evidenciaram as discussões que a pedagogia dos Multiletramentos tem suscitado no campo da educação básica: a compreensão da importância de o professor desenvolver em suas aulas, variadas e diferentes formas de utilizar, ensinar e aprender a linguagem, explicitando uma busca por novas práticas pedagógicas que abordem a gama de modos, semioses e culturas como propõe a pedagogia dos multiletramentos.

Partindo da concepção de multiletramentos dos professores pesquisados, a autora verificou que as atividades desenvolvidas pelos docentes estavam relacionadas à sua própria concepção, envolvendo as tecnologias, as mídias digitais e as várias linguagens existentes na sociedade, demonstrando ser necessárias novas posturas e práticas diferenciadas de ensinar.

Os estudos apresentados revelaram a importância de se estudar as práticas que emergem do seio da escola; revelaram também a necessidade de se ampliar discussões que tenham no seu cerne a promoção dos multiletramentos no Ensino Médio, no fomento à produção audiovisual que se constrói colaborativamente. Sendo assim, nossa pesquisa tem como diferencial, dos estudos supracitados, a ação dos estudantes com seus saberes e fazeres como um elemento diferenciador na formação de professores.

Ademais entendemos que as experiências com a produção audiovisual viabilizam a criação de espaços dialógicos e alternativos, propensos ao engajamento e à colaboração entre estudantes e professores; que a prática reflexiva é fundamental para que os sujeitos se sintam mais valorizados, envolvidos e comprometidos com sua própria formação; que as mídias são determinantes no cotidiano escolar e fora dele e os multiletramentos colaboram com uma aprendizagem mais significativa (ROJO, 2012). Portanto, este estudo poderá, além de dar visibilidade às boas práticas pedagógicas, contribuir para a criação de material didático tanto para a formação de professores quanto para se repensar o ensino e a aprendizagem na Educação Básica. Com este propósito, na próxima cena discutiremos sobre as itinerâncias metodológicas desta pesquisa.

2 CÂMERA: ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

Implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na sua situação interativa. (BARBIER, 2002, p.101).

Segundo Barbier (2002), ao implicar-me, reconheço-me, simultaneamente, em uma situação interativa: eu implico e sou implicado pelo outro. Essas implicações e outras mais, no âmbito acadêmico, põem em evidência o meu lugar de “fala”, o “falar” de um sujeito imerso no seu campo que traz a experiência entrelaçada na sua vivência, que vive os desafios da educação pública e que, acima de tudo, acredita nos frutos que ela pode dar. De um sujeito que acredita no potencial humano, na tecnologia digital como potencializadora das práticas pedagógicas e na escola como *locus* rico e propício à formação docente.

Dessa forma, a epígrafe escolhida para iniciar as itinerâncias metodológicas desta pesquisa evidencia a importância do imbricamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado, estabelecendo, assim, uma cumplicidade com seu campo de pesquisa, sinalizando os caminhos que apresentamos nas seções que seguem, com o detalhamento do percurso metodológico deste estudo, a natureza e a tipologia da pesquisa, o contexto da pesquisa, os colaboradores, os instrumentos utilizados e, por fim, os procedimentos de geração, análise e interpretação dos dados.

2.1 Natureza da Pesquisa

As questões relativas às práticas pedagógicas que despertem a curiosidade e o prazer de aprender nos educandos constituem um campo complexo, porque desafiam o profissional da educação a reinventar-se sempre; e, à escola, transformar-se em “um cenário de ação que pode modificar-se em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação” (MORIN, 1996, p. 284-285), flexibilizando suas ações e ressignificando seus valores, para proporcionar ao sujeito perceber, compreender, criticar e, se necessário, alterar a prática pedagógica. Vivemos em cultura movente, denominada por Jenkins (2009) de cultura da convergência. Esta cultura tem ocasionado mudanças tanto nos modos de consumo, quanto nos de produção dos meios de comunicação; tem nos colocado

diante de uma variedade de acesso, uso, compartilhamento e criação de linguagens, fortalecendo a comunicação e a produção colaborativa. Neste contexto, a escola é convocada a refletir sobre um projeto de educação que dialogue com a diversidade de saberes e culturas, que motive o processo criativo, que se aproprie da cultura digital de maneira crítica e reflexiva.

Diante desse universo de possibilidades, este estudo, situado no campo da pesquisa educacional, traz para o centro da discussão, a produção audiovisual que é construída colaborativamente, com o envolvimento dos alunos, enfatizando as práticas multiletradas que emergem dessa produção.

Este estudo se situa no âmbito das pesquisas qualitativas, concebe a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa e que é possível ao professor assumir o papel de um pesquisador em formação:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A escolha por este tipo de abordagem proporciona ao pesquisador o contato direto com a situação a ser estudada, compreendendo os atores sociais como sujeitos socio-históricos. Desse modo, o contexto no qual estão inseridos e suas experiências diárias, conduzem para uma base etnográfica¹². O estudo em contextos reais se justifica, pois as experiências/vivências que emergem desses contextos subsidiarão uma prática de formação para a produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos.

Como cúmplices, professor pesquisador e sujeitos da pesquisa, no processo de formação, assumem uma postura crítica reflexiva frente aos desafios que poderão surgir no decorrer deste estudo.

Conceitualmente, o termo “pesquisa qualitativa” se refere à pesquisa cujos

¹² A abordagem etnográfica é originária da antropologia; porém, segundo André (2008), na busca por compreender o contexto de sala de aula e a avaliação curricular, as universidades, a partir da década de 70, começam a desenvolver trabalhos etnográficos na educação.

[...] contextos de pesquisa são naturais e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura respostas a suas questões no mundo real. A experiência das pessoas é abordada de maneira global ou holisticamente. Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam. (ESTEBAN 2010, p.129)

A própria palavra “pesquisa” pode trazer a ideia de simples busca de informação, fatos, dados, acontecimentos e pode também se referir à aplicação de uma metodologia ou teoria como via para se chegar a novos conhecimentos (GATTI, 2006). Nesse sentido Gatti (2006, p. 26) afirma que não se deve tomar a palavra pesquisa de modo vago ou amplo demais; é necessário “[...] tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com a validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão”.

Justifica-se o sentido qualitativo do campo empírico uma vez que “[...] o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Sendo assim, trata-se de um estudo situado no campo da educação, cuja fonte de informações é o próprio contexto, com sujeitos em contextos reais de interação, numa escola da rede pública do Estado da Bahia, experimentando diversidade de linguagens¹³ e saberes a partir da produção do audiovisual. Vale evidenciar que o foco neste tipo de pesquisa é sempre o aprendizado:

[...] em todo o processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou que os autores expressam na literatura (CRESWELL, 2010, p. 209).

¹³ A concepção de linguagem, neste estudo pauta-se em metas que seguem princípios da Linguística Aplicada (LA) como sugere Moita Lopes (2006): “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES 2006, p. 14).

Além disso, “nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada a” (GATTI, 2006, p. 28). Pois, a pesquisa caracterizada como qualitativa não inviabiliza a análise dos dados no âmbito quantitativo, uma vez que poderão ser considerados números que, analisados e interpretados, qualitativamente, contribuirão para o estudo. Assim, mergulhar no campo empírico de forma a organizar, sistematizar, analisar e triangular os dados construídos se apresenta complexo e desafiador ao pesquisador.

2.2 Da Abordagem Qualitativa na Pesquisa Colaborativa

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. (FREIRE, 1980, p. 86)

Para construir os dados da pesquisa optou-se como referencial teórico-metodológico, pela pesquisa colaborativa, por considerar, nesse tipo de investigação, que pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, “[...] calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, consuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26), em busca de soluções que possam atender às demandas sociais que, a cada dia, refletem no espaço escolar, mais especificamente nas práticas docentes.

A pesquisa colaborativa privilegia a imersão do pesquisador no campo de trabalho dos sujeitos. Apresenta-se como uma forma de produção e de formação, em que os sujeitos envolvidos – pesquisador e professores – são copartícipes e buscam resolver problemas que afligem a educação. É através dessa interação que a ação emancipatória se concretiza. Sobre isso, Ibiapina (2008, p.10), declara:

[...] a dimensão política e a intencionalidade emancipatória – colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral, profissionais com mais poder (*empowerment*) para agir no sentido de transformar tanto a sala de aula quanto a escola, utilizando, nesse processo, a análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente.

Reconhecendo o potencial transformador de pesquisas que privilegiam a formação do professor, tomaremos a pesquisa colaborativa como uma metodologia que orientará para a necessidade de se refletir com o professor sobre a sua própria prática, com o intuito de se pensar numa prática multiletrada, por meio da produção audiovisual que resulte do fazer colaborativo entre professores e alunos. À proporção que a interação acontece com os pares, com os alunos e com o pesquisador, a ação emancipatória se solidifica, oportunizando espaços ricos em reflexões. Consideramos, assim, que essa modalidade colaborativa de pesquisa

[...] possibilita aos indivíduos envolvidos em um processo de investigação a compreensão da ligação existente entre o que eles vivenciam diariamente e acreditam ser o ideal e o que lhes é imposto na realidade. (SOUZA, 2012, p. 29).

Ao desenvolver estratégias para mudanças nas práticas educacionais, esse tipo de investigação visa contribuir para o desenvolvimento de profissionais da educação em exercício, para o aprendizado dos alunos, bem como para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas nesse âmbito. Constitui assim o método adequado à pesquisa cujo foco central seja a formação continuada e em serviço para os multiletramentos, a partir da produção audiovisual colaborativa. Nesse movimento, a parceria entre pesquisador e professores e seus alunos, em um processo de coprodução constitui-se fundamental para transformar a realidade. Conforme Ibiapina (2008, p. 31) assim define:

[...] uma atividade de co-produção desenvolvida por pesquisadores e professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, pelas suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo.

Vale também observar que as rupturas que este tipo de pesquisa promove com práticas tradicionais de investigação, subsidiam a teoria e as práticas emancipatórias, o desenvolvimento pessoal e o profissional dos envolvidos. Nesse tipo de pesquisa, o professor não é objeto de estudo, é agente ativo da pesquisa, contribuindo significativamente na tomada de decisões. Dessa forma, a pesquisa favorece a todos os envolvidos, uma vez que a prática é fortalecida. Imbernón e Cauduro (2013, p. 21) afirmam:

[...] A formação para esse desenvolvimento profissional dos professores se apoiará em uma reflexão dos professores sobre sua prática docente, de maneira que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que os oriente ao desenvolvimento profissional.

O propósito desta pesquisa consiste em compreender as possibilidades de atuação dos estudantes como protagonistas da formação continuada e em serviço de quatro professores do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, que atuam na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. São profissionais que experimentam a produção audiovisual com seus alunos. Como já explicitado na introdução, denominamos este grupo de colaboradores de CEAJATLAB, que será melhor detalhado na seção intitulada de os sujeitos partícipes da formação.

Com esta pesquisa, pretendemos refletir sobre esse processo de construção colaborativa, partindo de experiências didático-pedagógicas vividas pelos docentes, sujeitos envolvidos, contando com a atuação e colaboração dos alunos desses professores.

Para tanto, faz-se necessário refletir como esses atores constroem conhecimentos, produzindo mídias digitais nos espaços escolares e estes, propícios à formação numa perspectiva cidadã, conforme sugere Pretto (2008, p. 80-81): “formar um cidadão é muito mais do que treiná-lo para o consumo. É pensar [...] a cidadania como sendo um espaço de enriquecimento da formação do ser, espaço de homens produtores de culturas, de conhecimento e de bens [...]”.

Sendo assim, pensar a formação como um estímulo à emancipação, como defende Pretto (2011), é o foco do que acreditamos ser o centro do processo formativo de professores e alunos, que não poderá ignorar mudanças no ensino e na aprendizagem, especialmente, no ensino de linguagem que, hoje, conta não apenas com o verbal, a letra, mas com outras semioses, múltiplas modalidades e diferentes culturas (ROJO, 2102).

Propõe-se também, ao verificar os multiletramentos que emergem dessa produção, identificar saberes que podem ser potencializados no fazer colaborativo com a “[...] criação compartilhada e descoberta de dois ou mais indivíduos com habilidades complementares interagindo para criar um entendimento partilhado, que nenhum deles tinha possuído antes ou poderia ter conhecido por si só.” (SOUZA, 2012, p. 29), com vistas à aprendizagem significativa.

Nesse processo, conforme Ibiapina (2008, p. 21), cabe ao pesquisador “[...] criar condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao desenvolvimento profissional do professor”. A parceria colaborativa poderá favorecer as transformações no processo formativo e a coconstrução de um objeto de conhecimento, a partir das contribuições dos sujeitos protagonistas do processo de investigação e do objeto de pesquisa em questão, no qual, pesquisador e participantes atuam como parceiros, cada um contribuindo com seus conhecimentos, sem deixar de reconhecer e respeitar a colaboração do outro (IBIAPINA, 2008).

Faz-se importante, para uma aprendizagem mais contextualizada, que na escola, se pense em uma educação com uso de mídias (BELLONI, 2001); que se crie uma cultura na qual pesquisador, professor e aluno possam produzir conhecimento com e para as mídias, com vistas à formação docente. Tal proposta poderá se constituir, potencialmente, uma possibilidade para uma educação crítica e emancipadora, no espaço escolar.

Se o audiovisual tem contribuições significativas a dar à Educação Básica, e acreditamos firmemente que tenha, como incontáveis exemplos já o demonstraram, então é preciso que reflitamos sobre as competências relacionadas ao seu uso em sintonia com as oportunidades e os desafios do cenário contemporâneo. (JUNIOR, 2011, p. 146).

A proposta é que a escola estabeleça a cultura da mídia como uma possibilidade dialógica crítico-criativa, apropriando-se dela como forma de expressão e produção cultural.

Atentos às condições nas quais os sujeitos estão envolvidos, o processo interventivo teve como propósito dialogar com a realidade e a problematizá-la, no sentido de transformá-la, mas sempre considerando o que diz Freire (1996, p. 62):

[...] Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber.

Com o propósito de investigar a prática pedagógica, num movimento de ação-reflexão-ação, buscando coletivamente a transformação do contexto estudado, realizamos quatro sessões reflexivas formativas, cada uma delas com duração de uma hora e trinta minutos, totalizando 06 horas. Estas se constituíram em momentos de formação continuada, oportunizando aos envolvidos a socialização coletiva de conhecimento, com base nas categorias fundantes desse estudo: formação de professores, multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos, produção audiovisual. As sessões foram aprofundadas a partir da partilha das vivências, da prática docente, tendo em vista que, ao descrever, analisar de forma crítica e responsiva a própria prática, em um movimento de ação-reflexão-ação, os professores estarão reconstruindo suas próprias ações.

Tal movimento subsidiou a oficina formativa para a produção audiovisual na escola e constituiu espaço-tempo para a construção de dados, mediante imersão no campo de pesquisa, com o objetivo de conhecer/caracterizar a estrutura física e material escolar, bem como dialogar com os professores partícipes da pesquisa, a partir de encontros sob a forma de sessões reflexivas formativas. Nesta pesquisa, concebemos sessão reflexiva como

[...] procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares (IBIAPINA, 2008, p. 96).

Ainda, segundo Ibiapina (2008), as sessões reflexivas formativas acontecem em quatro momentos distintos: no momento descritivo, o professor, num processo de autorreflexão, responde à pergunta: o que tenho feito?; no momento informativo, responde à pergunta: O que leva a agir desse modo?; No confronto, ele responderá às indagações, fazendo uma relação entre teoria e prática: A prática pedagógica serve a que interesse? E, por fim, no processo de reconstrução, o planejamento de uma possível mudança: Que tenho de fazer para mudar a minha prática?

No intuito de tornar o estudo prazeroso e construtivo, de forma democrática, durante o processo de imersão no campo foi negociado o papel que cada um iria desempenhar, a fim de oportunizar aos professores colaboradores refletir

coletivamente e criticamente sobre suas práticas, visando transformá-las. Nesse processo, os estudantes, copartícipes desse estudo atuaram de forma a sinalizar, a apontar caminhos para a mudança.

Trataremos a seguir das estratégias de imersão no campo. Para tanto, descreveremos os caminhos trilhados para atender aos pressupostos da pesquisa colaborativa, bem como os dispositivos de construção de dados.

2.3 Estratégias de Imersão no Campo: Dos Dispositivos de Construção de Dados

Em relação ao processo investigativo, os dados construídos, mediante imersão no campo de pesquisa, mostraram-se permeados de obstáculos, que transitaram entre questões estruturais, sociais e culturais. Dessa forma, fez-se necessário privilegiar como *locus* o espaço de atuação dos professores e suas condições reais de trabalho, compreendendo este espaço como propício à formação. Sobre a construção desses caminhos para a pesquisa de caráter formativo, Gatti (2010, p.16) esclarece:

[...] A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas.

Para interpretar as práticas multiletradas emergentes da produção audiovisual, e, concomitantemente, acessar a questão ao redor do problema, lançamos mão, para a construção dos dados que compuseram o *corpus*, de dispositivos como Observação Participante (OP), diário de campo e entrevista semiestruturada, sobre os quais trataremos a seguir.

2.3.1 Da observação participante (OP)

A Observação Participante, como define Macedo (2000, p.151), exigiu a participação densa do observador/pesquisador, uma vez que,

[...] as particularidades ligadas às observações participantes são significativas na medida em que determinadas concepções de

investigação pleiteiam participações densas no sentido de uma intensa impregnação do pesquisador pelas práticas dos atores e pelos contextos onde se edificam e edificam suas instituições.

A informação sobre a realidade e sobre o contexto observado perde a neutralidade, dando ao observador, abertura para interferir na realidade observada. Desse modo, a inserção do pesquisador no contexto pesquisado permitiu observar, minuciosamente, os sentidos e significados que o objeto apresentou, possibilitando, a partir da sistematização técnica, a materialização no cotidiano escolar, dos conflitos, das contradições que um campo vivo pôde apresentar. “A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato” (QUEIROZ et al., 2007, p. 278). A sistematização do processo de observação, com a imersão no campo de pesquisa, permitiu um conhecimento mais fidedigno da realidade. Além de auxiliar na leitura e interpretação dos dados, os instrumentos utilizados e as seções que se seguem como a descrição do *locus* e dos sujeitos, foram resultantes dessa observação.

Compreendendo a OP como um instrumento basilar para construção de dados, por aproximar o pesquisador dos interlocutores da pesquisa, bem como e de suas concepções teórico-metodológicas, iniciaremos descrevendo nossa entrada no campo empírico. Através dela, foi possível

[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Ingressei no campo de pesquisa, como observadora a investigar a produção audiovisual colaborativa – já desenvolvida pelos estudantes, na referida escola –, mas também pensar uma possível pedagogia dos multiletramentos no âmbito da formação docente, tomando como apoio a perspectiva etnográfica na educação, defendida por Street (2010, p. 45, grifo do autor):

O que queremos dizer com adotar uma perspectiva etnográfica é “ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento”.

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em apresentar a proposta para os que compõem a escola: diretor e professores. Destacamos, na exposição da proposta, a intenção de desenvolver, na instituição, uma pesquisa que tomasse como aspecto motivador a produção audiovisual já desenvolvida pelos alunos com o objetivo de compreender as possibilidades de atuação destes para se pensar a pedagogia dos multiletramentos na formação docente.

Em maio de 2019, os trabalhos no campo foram iniciados com a busca dos possíveis professores colaboradores. Acompanhei a atuação dos professores no processo de construção de uma das ações do projeto bimestral “Fontes identitárias: para além da construção da identidade”. No processo de observação, pude perceber que as turmas com maior engajamento entre professores e alunos apresentaram propostas para além das ações solicitadas: havia uma construção bem delineada do tema, pesquisa e imersão por parte do professor e do aluno, tendo a produção audiovisual como fundante na construção e divulgação das ações do referido projeto. Essa estratégia de observação revelou os potenciais colaboradores da pesquisa: quatro professores que se aventuraram no mundo das TD com seus alunos, produzindo conteúdos audiovisuais.

Quatro professores se dispuseram a participar das sessões reflexivas, para discutir produção audiovisual já existente e, quiçá, desenvolver com seus alunos novos conteúdos audiovisuais, a fim de verificar, na prática, os desafios emergentes desse processo.

Através da OP, reunimos uma série de informações que se revelaram significativas para responder ao que nos propomos: características do cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas práticas, para que, posteriormente, pudéssemos revisitar os momentos descritos e realizar os recortes relevantes à composição do *corpus*. A OP direcionou as temáticas discutidas nas sessões reflexivas formativas, o diário de campo, bem como o direcionamento das entrevistas.

2.3.2 Do diário de campo (DC)

Na construção dos dados que constituíram o *corpus* desta investigação, lançamos mão do diário de campo (DC), um instrumento relevante ao estudo colaborativo, com o intuito registrar, de interpretar e descrever práticas multiletradas emergentes da produção audiovisual e também de registrar elementos importantes

que emergiram das discussões nas sessões reflexivas formativas. Segundo Macedo (2010, p.133):

Em geral, a prática de escrita de um diário de campo possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais seus atos falhos; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço para tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção, portanto, é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação.

O uso desse instrumento legitima o trabalho do pesquisador, pois possibilita de forma sistematizada o registro, com riqueza de detalhes, das situações emergentes do campo, das entrelinhas nas falas dos sujeitos. Concordamos com (MINAYO, 2007) quando diz que o Diário de Campo é o instrumento coerente e tradicionalmente utilizado como uma estratégia complementar da OP; constitui um bloco de anotações ou arquivo eletrônico (MINAYO, 2009b) utilizado para compor o acervo de impressões e atestar a veracidade do contexto pesquisado. Além disso, o DC possibilitou a retomada, sempre que necessária, dos registros feitos, do que foi observado no ambiente da pesquisa.

2.3.3 O *WhatsApp* como espaço interativo de produção colaborativa

Considerando que a proposta de pesquisa é a formação do professor, e que a atuação dos alunos no processo de produção audiovisual é o diferencial, dois momentos constituíram-se como espaço-tempo de ações interativas e colaborativas no campo: as sessões reflexivas com os professores colaboradores, nos horários de Atividades complementares (AC) e o segundo momento, um espaço de interação em um grupo de *WhatsApp*. Este espaço virtual, cuja comunicação é mais rápida e fluida, possibilitou acompanhar a mediação do conhecimento pelos professores e as sugestões dos alunos no processo de produção colaborativa de um documentário, constituiu um espaço rico e de aprendizagens significativas.

Essa escolha deu-se em razão de o *WhatsApp* ser um aplicativo acessível a todos os membros do grupo; possibilitar aos usuários uma multiplicidade de práticas de linguagens; fomentar a aprendizagem colaborativa *online* que se enquadra no modelo de *cibercultura*, proposto por Lévy (1999). Nesse modelo, o conhecimento é

uma construção, simultaneamente, individual e coletiva, a aprendizagem é colaborativa e a autoria é partilhada.

Figura 01: *Print Screen do Grupo de WhatsApp*¹⁴.



Fonte: Imagem extraído do perfil do grupo e autorizada pelos membros.

2.3.4 Das entrevistas

Um estudo de carácter qualitativo precisa fazer uso de instrumentos que possibilitem a construção de dados relevantes para atender os objetivos propostos. Para traçar o perfil dos sujeitos e obter informações específicas, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas. Para Macedo (2010, p.105), trata-se

[...] de um encontro, ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria.

¹⁴ O aplicativo digital de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, foi criado com a anuência dos colaboradores para agendar encontros, trocar informações sobre o andamento das propostas de trabalhos, discutir textos e produções.

De acordo com Macedo (2010), ao utilizar esse instrumento de pesquisa, o pesquisador poderá compreender, por meio da escuta, as atribuições de sentido construídas pelos atores sociais, alicerçadas num diálogo provocador. Sendo assim, a entrevista, no processo de construção dos dados, “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1994, p. 34) e se constituirá em mais um rico instrumento de apropriação da realidade.

Neste sentido, para responder à questão norteadora deste estudo, bem como aos objetivos propostos, realizamos dois tipos de entrevistas semiestruturadas (apêndices B e C): uma entrevista direcionada para os docentes do CEAJATLAB, com questões relativas à prática docente, com vistas às práticas multiletradas; e outra direcionada aos discentes do CEAJATLAB, com o intuito de desvendar as possíveis contribuições dos alunos, ao produzirem conteúdos audiovisuais com seus professores.

As entrevistas foram organizadas e aplicadas conforme as especificidades do grupo, em momentos distintos, respeitando o espaço/tempo de cada um. Constituíram momentos de discussões/diálogo sobre práticas sociais de letramento e sobre a produção audiovisual colaborativa para promoção de práticas pautadas nos multiletramentos.

A opção por esta modalidade de entrevista possibilitou “[...] um roteiro para o diálogo e [...] flexibilidade que permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco de estudo” (MOLINA NETO, 1999, p. 128). Assim, a cumplicidade com os sujeitos envolvidos e com o campo de um modo geral, como sugere Minayo (2007), é estabelecida.

Segundo Minayo (1994, p. 57), a entrevista

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos- objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala.

Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Dessa forma, constituiu-se, assim como o diário de campo, em um instrumento importante para construir informações relevantes ao objeto desta pesquisa.

Cientes da importância desse dispositivo de pesquisa, a modalidade de entrevista que utilizamos foi a semiestruturada. Nesse tipo de entrevista, há a combinação de questões abertas e fechadas, permitindo ao entrevistado discorrer livremente sobre o tema. Nas questões fechadas, focamos nos processos de identificação do sujeito e sua trajetória escolar/profissional; já nas questões abertas, dialogamos sobre as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos na produção audiovisual colaborativa, problematizando a relação entre o discurso teórico sobre os multiletramentos, o audiovisual e a realidade escolar.

Sendo assim, nesta pesquisa, as entrevistas, além de traçar o perfil dos sujeitos, objetivou:

- ouvir e identificar o conhecimento prévio sobre audiovisual dos alunos, no que se refere a conceito e a usabilidade;
- identificar o possível interesse no compartilhamento dos saberes tanto dos professores partícipes quanto dos alunos, num processo de formação continuada que se estabelece a partir dos saberes que cada um possui com vistas ao aprimoramento da produção audiovisual na e para a escola.

De forma articulada, os dados construídos durante o processo de observação, somaram-se aos dados produzidos nas entrevistas, subsidiando assim a realização das sessões reflexivas formativas, que serão detalhadas a seguir.

2.3.5 Das sessões reflexivas formativas

Para construção de dados, lançamos mão de sessões reflexivas formativas. Esse tipo de procedimento buscou promover espaço dialógico e a reflexão crítica a partir da ação advinda de uma prática coletiva em que o aluno colaborou com a formação docente. Nesse processo, o pesquisador considerou o ponto de vista do professor sobre a sua prática; interessou-se pelas reflexões produzidas nos contextos

de ação docente, analisando a maneira como esses professores enfrentaram os desafios da profissão docente (DESGAGNÉ, 2007, p. 11). O objetivo das sessões foi promover uma reflexão sobre a prática, sobre as ações e relações estabelecidas entre professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem, considerando as questões reflexivas já mencionadas (IBIAPINA, 2008).

Nesse processo colaborativo, de troca de saberes entre os pares, as sessões reflexivas promoveram encontros dialógicos enriquecedores, uma vez que criaram “[...] espaço para que os professores refletissem criticamente sobre a prática docente, potencializando mudanças no contexto educativo” (IBIAPINA, 2008, p. 75), considerando a complexidade do fazer pedagógico dos sujeitos envolvidos. Dentro desse contexto, os sujeitos envolvidos tiveram a oportunidade de discutir, refletir e problematizar a realidade.

Pensando nessa articulação, as sessões reflexivas não excluíram possibilidades outras de negociação e redimensionamento de ações vindouras, visto que, durante o processo, o contato com os sujeitos envolvidos, na busca de uma compreensão, ainda que embrionária, sujeita aos constantes ajustamentos, pôde “influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto” (DESGAGNÉ, 2007, p.10).

Com a implementação das sessões reflexivas, pretendeu-se, a partir da articulação entre teoria e prática, ressaltar a importância de uma formação continuada e em serviço e, em conjunto com os sujeitos envolvidos, discutir, a partir de uma leitura crítico-reflexiva, sobre as possibilidades de atuação dos estudantes na formação do professor.

Tomando como referencial a produção audiovisual que os estudantes já realizam no cotidiano da escola, muitas vezes à revelia dos planos/projetos de aula, representando suas diversas existências, subjetividades produzidas a partir das possibilidades que as tecnologias digitais têm aberto a esses sujeitos para quem o mundo dos dados processados digitalmente constitui ponto pacífico, enquanto a escola ainda se baseia no falar-ditar.

Considerando a importância da formação construída em práticas colaborativas, dialéticas e dialógicas, o professor poderá se apropriar da abordagem e uso que seus alunos fazem da produção audiovisual, pois observamos que essa produção ainda não tem feito parte da prática docente, mas poderá ganhar um lugar nos projetos das disciplinas que lecionam, com uma função social e comunicacional.

Partindo dessa compreensão, entendemos que as sessões reflexivas realizadas com os professores se constituíram como processo formativo. Porque o professor, ao refletir sobre sua prática – está para além das dimensões pedagógicas –, ajudou a promover a autonomia e a autoria de seus pares em um processo de formação mútua, interativa, dinâmica e crítica (IBIAPINA 2008).

Com o intuito de viabilizar a formação continuada, fez-se necessário, juntamente com os professores, buscar estratégias para a efetivação da formação. Com a contribuição dos sujeitos colaboradores, foi possível:

- criar um ambiente agradável, propício ao engajamento de todos;
- selecionar, a partir da proposta de pesquisa, temas e assuntos a serem discutidos no grupo;
- selecionar textos que subsidiem as discussões;
- desenvolver um cronograma de encontros;
- acompanhar as ações desenvolvidas nas formações;
- registrar as discussões e considerações do grupo em formação.

Inspirados nos pressupostos teóricos propostos por Ibiapina (2008), que sugere quatro momentos distintos – já mencionados antes –, as sessões reflexivas formativas foram assim organizadas: **descrição** pelos professores sobre o que foi feito, em relação às suas ações pedagógicas; **informação**, momento em que refletiram sobre o sentido da ação pedagógica que se realiza no cotidiano da sala de aula; **confronto**, ação que exigiu dos professores acionar os conhecimentos e criticidade para relacionar teoria e prática; a **reconstrução** foi o momento da sessão reflexiva formativa que possibilitou aos sujeitos pensar sobre como poderiam mudar a prática pedagógica.

Foram realizados quatro encontros, com duração média de uma hora e trinta minutos, conforme os pontos norteadores descritos anteriormente. A estrutura da reunião seguiu os pressupostos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), a saber: leitura e reflexão de um texto base sobre determinada temática e relato/reflexão da práxis pedagógica. Para dinamizar e oportunizar espaços outros de discussões, mais dinâmicos e interativos, os textos e vídeos eram socializados nos grupos de *WhatsApp*. Os momentos presenciais ocorreram conforme quadro seguinte.

Quadro 1: Cronograma de Encontros Formativos – Atividades Presenciais.

ENCONTRO (TEMA)	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
1º Apresentação da proposta de formação, objetivos e esclarecimentos éticos da pesquisa.	Apresentar a proposta de formação, discutir o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e verificar o conhecimento dos aprendizes sobre duas categorias discutidas na pesquisa: multiletramentos, audiovisual.	Após a apresentação da proposta de trabalho pela pesquisadora, iniciamos um debate a partir da seguinte pergunta: Como produção audiovisual pode contribuir para a prática de multiletramentos?	Notebook e Datashow	90 minutos
2º A produção audiovisual: de olho no que o sujeito já produz! Percepção de como os sujeitos fazem a leitura das produções audiovisuais produzidas na escola e como as compreendem. Uma reflexão sobre o que são multissêmioses. Criação do grupo de discussão no WhatsApp.	Explorar a visão que cada um tem sobre o audiovisual que é produzido na escola, analisando como percebem e relacionam os multiletramentos às práticas que envolvem a produção audiovisual. Realizar um levantamento das formações que interessam aos sujeitos. Criar grupo no WhatsApp para discussão da temática escolhida para as produções.	Discussão dos vídeos apresentados. Solicitar aos aprendizes que discorram como eles percebem a relacionam os recursos multisemióticos como a imagem, a linguagem verbal e as cores, na construção do vídeo. Pedir para cada participante comentar os vídeos. Convidar os sujeitos para que participem da discussão no grupo de WhatsApp sobre a temática para a produção colaborativa.	Vídeos, Notebook e Datashow	90 minutos
3º O que sabemos e o que precisamos saber: uma proposta de formação. Discutir com os sujeitos quais conhecimentos precisamos ampliar.	Provocar nos sujeitos o senso crítico e a necessidade de autoformação a partir das habilidades que cada sujeito pode contribuir para a produção colaborativa.	Leitura e discussão de textos. Exibir de um vídeo motivador, a fim de que os sujeitos percebam a necessidade de autoformação e de como contribuir para a formação de seus pares.	Texto Impresso, Vídeos, Notebook e Datashow	90 minutos
4º Do litoral ao sisal: compartilhando saberes. Proposta de formação a partir da troca de experiências em outro contexto escolar.	Estimular a troca de experiências com outra unidade de ensino, apresentando a produção audiovisual colaborativa como possibilidade de integrar as tecnologias digitais em contextos de sala de aula.	A partir da troca de experiências entre os sujeitos oriundos de contextos educacionais distintos, promover a formação de seus pares.	Vídeos, Notebook e Datashow	90 minutos

Fonte: Produzida pela autora.

A primeira sessão reflexiva, realizada na própria escola, apresentou a proposta de trabalho, os marcos legais da pesquisa e princípios éticos adotados no decorrer do estudo. Nessa primeira sessão, firmamos nosso compromisso em discutir questões que poderão contribuir para que o professor construa uma compreensão sobre os fundamentos de sua prática, sobre a metodologia de trabalho e sobre como transformá-la, ressignificá-la.

Iniciamos a discussão fazendo uma reflexão sobre as ações desenvolvidas nos projetos bimestrais da escola, durante os dois últimos anos, envolvendo as tecnologias digitais. Os sujeitos, ao trazerem à tona suas lembranças, destacaram que as dificuldades no âmbito estrutural, as instalações precárias, espaços insalubres, dentre outras situações de ordem político-administrativa, forjaram os sujeitos que ali estavam. Paralelo a essa discussão, foi sinalizado, também, o número significativo de estudantes da escola que fazem uso das redes sociais para divulgar seus vídeos e como isso poderá ser ressignificado nos trabalhos desenvolvidos na escola, se o professor se apropriar desse conteúdo, orientando seus alunos para uma prática de produção audiovisual responsiva, pautadas em princípios éticos.

Tendo em vista que, um dos propósitos desta pesquisa também é identificar as práticas multiletradas que emergem da produção audiovisual, buscamos saber a noção de multiletramentos desses sujeitos. As concepções que emergiram das discussões com o grupo impulsionaram a criarmos as condições necessárias para que juntos, docentes e pesquisador, participassem do processo de reflexão e apontassem as necessidades formativas necessárias ao desenvolvimento profissional (IBIAPINA 2008). Vale lembrar que a sessões, fundamentadas nos princípios da pesquisa colaborativa, partiram de uma necessidade coletiva.

Na segunda sessão reflexiva formativa, intitulada de “A produção audiovisual: de olho no que o sujeito já produz!”, tratamos das produções audiovisuais já desenvolvidas na escola pelos alunos. No processo de escuta, identificamos comentários sobre produções que se caracterizaram, ora como construção individualizada, sem a partilha, sem o diálogo, ora como fruto da colaboração, de uma construção conjunta de saberes. Os professores destacaram também que os alunos têm aprimorado o fazer, na seleção das imagens, da música de fundo, do *design*, no uso de múltiplas linguagens. Segundo Cope e Kalantzis (2009) multiplicidade de linguagens, assim como pluralidade de culturas, constitui-se em práticas multiletradas.

Iniciamos o terceiro encontro, intitulado “O que sabemos e o que precisamos

saber: uma proposta de formação”, com a exibição de algumas produções dos alunos, a fim de direcionar a discussão para as práticas de letramento que a escola tem oferecido e para aquelas que os alunos trazem em seus contextos de vida.

As discussões giraram em torno das especificidades do campo empírico e das percepções dos sujeitos colaboradores sobre a necessidade de formação/autoformação. Emergiu desse encontro a ideia de teoria e prática como processos contínuos. Esse encontro nos revelou a habilidade e competência técnica que alunos têm para utilizar aparatos e mídias digitais e despertou nos professores a necessidade de contribuir para a potencialização dessa prática com seus saberes, propiciando, assim, a construção do aprendizado que se constitui colaborativamente.

O quarto encontro, “Do litoral ao sisal: compartilhando saberes”, foi realizado com a proposta de estimular a troca de experiências em outros espaços de formação, o que gerou um momento de partilha, no CETEPS¹⁵ de Serrinha. Este encontro promovido pela pesquisadora Ana Márcia Prado Lima¹⁶ teve como objetivo ampliar as discussões sobre interfaces digitais, a partir da socialização de experiências que integram as tecnologias digitais à dinâmica de sala de aula. A discussão promovida pela pesquisadora coadunou com a nossa proposta. Apresentamos a produção audiovisual como uma interface profícua para pôr em prática a pedagogia dos multiletramentos na escola. Desse encontro, pudemos interpretar que as posições assumidas pelos professores colaboradores já revelavam a importância da escola se reinventar, oportunizando aos sujeitos tornarem-se criadores de sentidos. Desse encontro, emergiu a necessidade de oficinas formativas, ou seja, a efetivação de uma práxis pautada na pedagogia dos multiletramentos, promovidas pelos sujeitos professores.

¹⁵ Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal.

¹⁶ Mestranda em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIV.

Quadro 2: Cronograma de Oficinas Formativas.

ENCONTRO (TEMA)	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>1º Oficina formativa: O roteiro.</p> <p>Orientações para a elaboração do roteiro.</p>	<p>Orientar para a elaboração do roteiro.</p> <p>Realizar a construção colaborativa do roteiro.</p>	<p>Exibição de vídeo motivador.</p> <p>Discussão sobre o processo de construção do roteiro no vídeo a fim de motivar reescrita.</p> <p>Reescrita do roteiro, discussões em grupo e orientações dadas.</p>	<p>Produções dos Sujeitos</p> <p>Vídeo Motivador</p> <p>Notebook</p> <p>Datashow</p>	90 minutos
<p>2º Oficina formativa: Planos fotográficos/ cinematográficos.</p> <p>Orientações técnicas para a produção audiovisual.</p>	<p>Os passos da produção.</p> <p>Os planos.</p> <p>O processo de edição.</p>	<p>Exibição de vídeo motivador.</p> <p>Discussão sobre o processo de construção do roteiro no vídeo a fim de motivar reescrita.</p> <p>Reescrita do roteiro, discussões em grupo e orientações dadas</p>	<p>VLOG</p> <p>Notebook</p> <p>Datashow</p>	90 minutos
<p>3º Oficina formativa: O gênero: documentário.</p> <p>Refletir para produzir.</p>	<p>O que é o gênero?</p> <p>Explorar a visão que cada um tem sobre o gênero documentário, analisando como percebem e relacionam os recursos multissemióticos ao gênero lido.</p> <p>Realizar um levantamento dos temas que interessam aos aprendizes.</p>	<p>Exibição de vídeo motivador.</p> <p>Discussão sobre o gênero documentário a fim de motivar a produção.</p>	<p>Vídeos</p> <p>Notebook</p> <p>Datashow</p>	<p>90 minutos presenciais</p> <p>90 minutos online</p>
<p>4º O desafio da produção audiovisual colaborativa.</p> <p>Produção audiovisual colaborativa a partir do tema escolhido</p>	<p>Produção audiovisual.</p>	<p>Propor que os aprendizes produzam vídeo utilizando múltiplas linguagens.</p>	<p>Websites</p> <p>Imagens</p> <p>Computadores</p> <p>Conectados à Rede</p>	<p>90 minutos presenciais</p> <p>90 minutos online</p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Ao evidenciar experiências didáticas entre professores e alunos, em um processo de formação mútua, visando à produção de conteúdo audiovisual autoral

com fins à formação docente, o pesquisador mediou o saber junto aos interlocutores, e negociou cada etapa, tomando como ponto de partida reflexões acerca da produção audiovisual responsiva na perspectiva dos multiletramentos.

A fim de construir conjuntamente o conhecimento, pesquisador e interlocutores “calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornaram-se coparceiros, consuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26) Dessa maneira, o processo deixa de ser compreendido como mera troca de tarefas e passa a ser uma atividade de estudo colaborativo em benefício de todos, uma vez que

[...] motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente (IBIAPINA, 2008, p. 96).

Sendo assim, esse procedimento tornou-se viável a este estudo, uma vez que, nesse contexto, foi oportunizado aos sujeitos envolvidos discutir, refletir e problematizar a realidade. Nessa perspectiva, assim como a observação e as entrevistas, essas sessões reflexivas geraram dados significativos, cuja análise e interpretação serão realizadas a partir do dispositivo analítico de dados qualitativos, a Análise Textual Discursiva (ATD).

2.3.6 Sob as lentes da análise textual discursiva (ATD)

No processo de construção dos dados, consideramos o conjunto de procedimentos para organizar, valorizar, compreender, interpretar os dados e articulá-los com a teoria que fundamenta o estudo (MINAYO, 2009). A análise esteve “presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta¹⁷ de dados” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 45). Exigiu do pesquisador um olhar cuidadoso quanto ao trato das informações, a fim de aprofundar a compreensão do tema investigado.

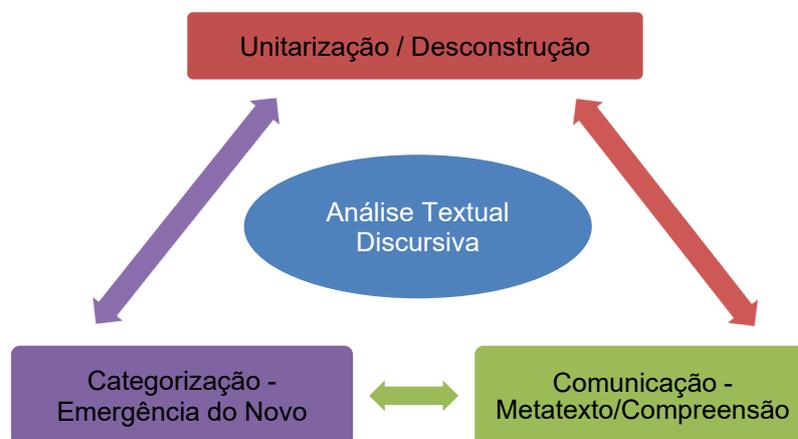
¹⁷ Sendo esta pesquisa de âmbito colaborativo, adotaremos o termo construção e não coleta de dados.

O campo investigado pode se apresentar incerto, uma vez que lidamos com contextos reais de prática docente. Sendo assim, ao analisar os dados, tomamos como metodologia de análise e interpretação a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), por a considerarmos adequada à pesquisa colaborativa, uma vez que esse tipo de análise privilegia o contexto de quem fala e permite aprofundar a compreensão sobre o tema investigado práticas sociais implicadas pela pedagogia dos multiletramentos.

Na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis, visto que “[...] ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2004, p. 199) e por que não pensar que produzem a própria realidade, realidade de discurso sempre em movimento.

Segundo Moraes e Galiazzi (2016), a ATD é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Constitui um ciclo de operações, que se organiza da seguinte forma: desmontagem dos textos (unitarização); estabelecimento de relações (categorizações); captação do novo emergente (produção de metatextos); comunicação. Na análise textual discursiva, as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas; por isso, os movimentos de pesquisa com base nessa metodologia de análise exigem a imersão nos fenômenos investigados. Conforme ilustração adaptada de Moraes e Galiazzi (2016).

Figura 2: Ciclo Analítico Com a Análise Textual Discursiva.



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

A fase inicial do ciclo de análise propõe desconstruir o conjunto de textos e/ou discursos analisados em um processo de desconstrução, isto é, de fragmentação das informações. Corresponde a mover os textos e/ou discursos, desalinhando-os no intuito de produzir conjuntos de unidades de análise que auxiliarão a segunda fase do ciclo, a categorização. Esta segunda fase tem como propósito, reestabelecer a ordem, realinhar, suscitando novas categorias e subcategorias. A terceira e última etapa, explicitada em metatextos visa concretizar a comunicação, ao enunciar a compreensão do objeto investigado (MORAES; GALIAZZI 2016).

No processo de unitarização, etapa inicial da ATD, os textos foram organizados em unidades de significado, as quais geram outras unidades provenientes da interlocução teórica, empírica e das interpretações do pesquisador, considerando tudo aquilo que os sujeitos já sabiam e também o que se configurou como “novo” para eles.

É nessa etapa inicial que realizamos o processo de desconstrução, da leitura criteriosa dos textos/discursos em um processo de identificação das unidades de análise, a partir do *corpus* construído. Focamos nosso olhar “nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica” (MORAES, 2003, p. 195), bem como nas frases ou fragmentos dos textos referentes à temática de estudo. Buscamos, então, as unidades de significação: produção audiovisual, fazer colaborativo, multimodalidade, multiletramentos, formação docente, prática pedagógica.

Esse movimento exigiu do pesquisador uma leitura minuciosa do texto/discurso dos sujeitos pesquisados e, ao mesmo tempo, exigiu dele interpretar, inferir de forma responsiva. Conforme elucidam Moraes e Galiazzi (2016, p. 75):

[...] um trabalho criativo de reconstrução de significados que os autores dos textos expressam neles. Os sentidos não se desprendem dos textos; precisam ser reconstruídos. Estas reconstruções são necessariamente afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e sua visão de mundo.

A segunda etapa da ATD está relacionada à categorização, ou seja, às “simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97). Nesse ciclo foram agrupados os recortes textuais/discursivos embasados nas categorias teóricas desta pesquisa: produção audiovisual colaborativa,

multiletramentos e formação docente. Nesse ponto, houve o aprimoramento das categorias construídas no campo empírico, com rigor científico e metodológico. Nesse caso, o pesquisador precisará mover-se da quantidade para a qualidade (MORAES, 2003). No processo, surgiram diferentes níveis de categorias e subcategorias empíricas que proporcionaram interpretações e novas compreensões (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006): hipertexto e multimodalidade, fazer colaborativo, prática pedagógica.

A última etapa foi a produção de metatextos; esta é característica central do processo de desenvolvimento dessa metodologia de análise de dados, que possibilita o exercício da escrita. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 111),

[...] A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

No processo de escrita, os metatextos foram aperfeiçoados e reorganizados, com atenção e rigor primordiais na interpretação e compreensão do fenômeno estudado. O processo não se restringiu apenas à descrição das categorias e subcategorias. Articulou a descrição à interpretação, a fim de compreender o fenômeno estudado. Nesse sentido, interpretar se configurou em

[...] construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo (MORAES E GALIAZZI, 2016, p. 57-58).

Sob esse olhar, estudar um fenômeno à luz da ATD constitui-se em um processo complexo, um movimento intenso de teorização, interpretação e produção argumentativa, com o intuito de sugerir/construir novas teorias. Tal processo se deu a partir do reagrupamento das informações em subcategorias analíticas, que surgiram

no decorrer da aplicação dos instrumentos de construção dos dados, as categorias que emergem do campo empírico, ou seja, as “noções subsunçoras¹⁸”.

Como sugere Macedo (2010, p. 138), abrigam “[...] analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhe feição mais organizada em termos de um corpus analítico escrito de forma clara [...]”. No processo de organização das informações a partir das noções subsunçoras, a triangulação de dados foi importante para combinar os dispositivos de produção dos dados, as perspectivas teóricas, as discussões temáticas, para sistematizar as fontes de dados e organizar as subcategorias analíticas, para consolidar as conclusões a respeito do objeto desta pesquisa.

Com vistas à construção do *corpus* que contribuísse para o alcance dos objetivos desta pesquisa, bem como responder ao problema que impulsionou este estudo, e na intenção de compreender como a experiência com o trabalho colaborativo entre professores e alunos, a partir da produção audiovisual, poderá potencializar os multiletramentos de professores do Ensino Médio, com vistas à formação continuada e em serviço, categorias teóricas e empíricas, isto é, as noções subsunçoras (MACEDO, 2010) se entrelaçaram para a construção do metatexto, resultado da análise e interpretação dos dados construídos colaborativamente, no campo de pesquisa:

1. Produção Audiovisual

- a) concepção de produção audiovisual dos sujeitos;
- b) as produções audiovisuais oriundas de projetos da escola;
- c) fazer colaborativo da produção audiovisual e práxis pedagógica.

2. Pedagogia dos Multiletramentos

- a) concepção de multiletramentos dos professores;
- b) o cotidiano multiletrado dos alunos e dos docentes;
- c) práticas multiletradas emergentes do processo de produção audiovisual.

3. Formação continuada e em serviço

- a) Construção de competências e habilidades para enfrentamento dos

¹⁸ De acordo com Macedo (2010) as noções subsunçoras são as “categorias”, perspectivas analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria, num processo de aprendizagem significativa.

desafios;

- b) Reconfiguração da prática pedagógica para o fazer colaborativo de conteúdos audiovisuais;
- c) Construção de arcabouço teórico acerca dos multiletramentos que emergem da produção audiovisual colaborativa.

Em relação ao processo investigativo, os dados foram construídos mediante imersão no campo de pesquisa; objetivou, além de conhecer/caracterizar a estrutura física e material escolar, acompanhar o processo de construção colaborativa de produção audiovisual, na qual alunos contribuíram com seus saberes e fazeres para a formação docente para o uso das mídias. Para realizar essa articulação, Gatti e Barreto (2009, p. 229) sinalizam que,

[...] É indispensável o contato com as escolas, sua cultura, suas práticas cotidianas, o trabalho em cooperação com seus profissionais na experimentação de novas alternativas de ensino apropriadas às peculiaridades de cada contexto.

Sendo a escola um espaço propício à formação, esta, quando pautada na reflexividade crítica, promove o entendimento da necessária relação entre teoria e prática, possibilitando autonomia (IBIAPINA, 2008). A formação docente, quando parte de questões que levem em consideração as práticas cotidianas e o trabalho colaborativo, poderá contribuir para que o professor construa uma compreensão sobre os fundamentos de sua prática, sobre a metodologia de trabalho e sobre como transformá-la, ressignificá-la.

2.4 *Locus* da Pesquisa: O Ambiente Escolar

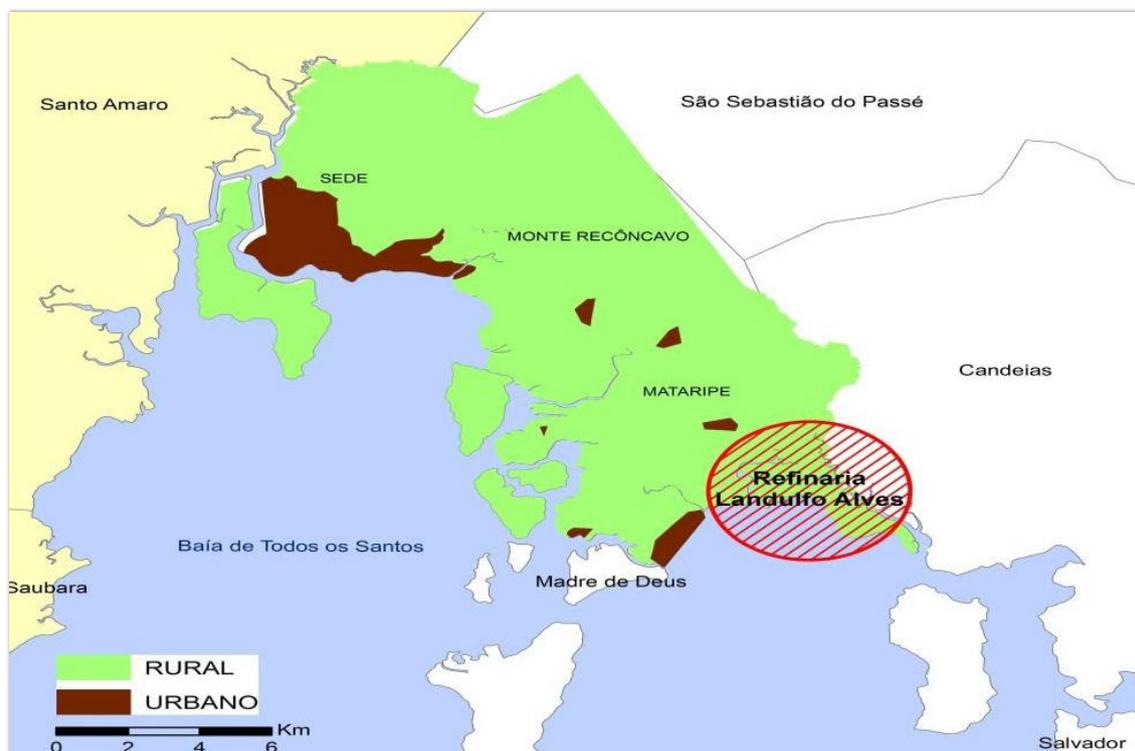
Empreender uma intervenção no espaço escolar requer considerar as condições de trabalho e a viabilidade de concretização de determinadas práticas educativas a partir de contextos reais. Desgagné (2007, p. 9) afirma que:

[...] Para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação.

Pensando nessa articulação, faz-se necessário considerar as condições socioculturais da comunidade na qual esta pesquisa foi realizada. Sendo assim, traremos a seguir algumas informações sobre o *locus* de estudo e pesquisa.

O Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, nosso *locus*, está situado no Distrito de Mataripe, no município de São Francisco do Conde¹⁹, região metropolitana de Salvador. Este se destaca por alocar em seu território a segunda maior refinaria de petróleo da Petrobrás, a Refinaria Landulfo Alves²⁰.

Figura 3: Mapa de Localização do *Locus*.



Fonte: PDDU, 2006 (apud SANTANA, 2010 p. 27).

Não obstante, conforme afirma Santana (2011, p.111):

¹⁹ São Francisco do Conde é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Salvador, no estado da Bahia. Sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2018, era de 39 338 habitantes. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,674; o Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 11 796 118 mil IBGE/2016 e um PIB per capita de R\$ 296 459,35 IBGE/2016 (duzentos e noventa e seis mil, quatrocentos e cinquenta e nove reais e trinta e cinco centavos).

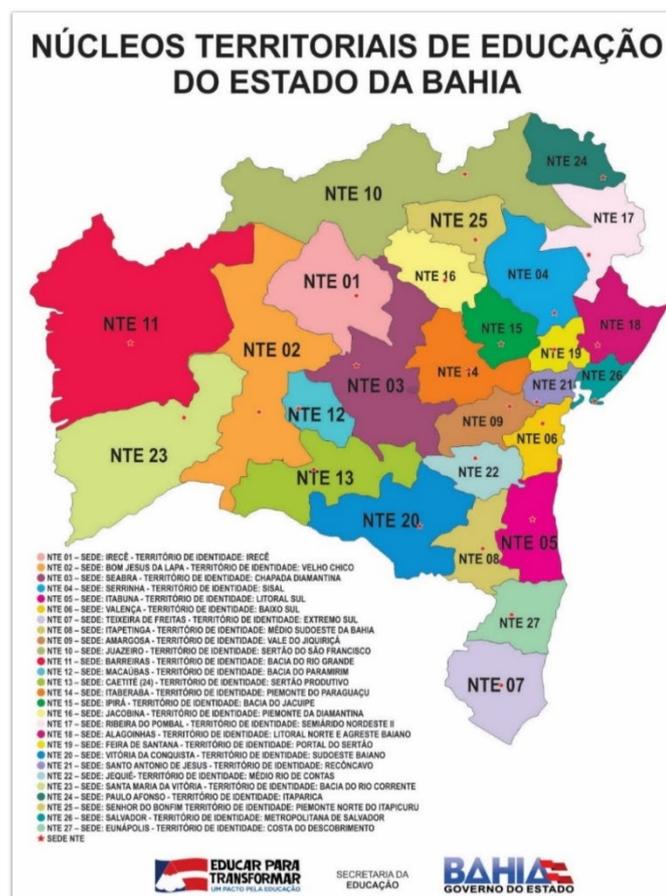
²⁰ A Refinaria Landulfo Alves-Mataripe é uma refinaria localizada no município de São Francisco do Conde, no estado da Bahia. Acessada pelo quilômetro 4 da rodovia BA-523, em Mataripe, pertence à Petrobrás e possui capacidade instalada para 323 mil barris/dia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Refinaria_Landulfo_Alves>. Acesso em: 20 abr. 2019.

[...] sua população convive com indicadores sociais muito baixos em relação a municípios com arrecadação muito inferior às receitas que a prefeitura municipal de São Francisco do Conde dispõe.

Por ser uma escola da esfera pública estadual, nas cercanias da capital, está alocado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em um dos Núcleos Territoriais de Educação, o NTE – 26.

Os Núcleos Territoriais de Educação são unidades administrativas regionais que representam a Secretaria de Educação do Estado, desenvolvendo programas e fortalecendo a ação da Secretaria junto municípios. Sua organização acompanha os Territórios de Identidade da Bahia, constituídos a partir das especificidades de cada região.

Figura 4: Localização de Nosso *Locus* no NTE 26.



Fonte: Site da secretaria de educação do governo do estado da Bahia²¹.

²¹ Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Algumas singularidades despertaram o desejo de pesquisar tal espaço:

- Na referida unidade de ensino, há um grupo de professores e alunos que, em espaços improvisados, com recursos tecnológicos escassos e obsoletos e acesso precário à internet, experimentam a construção de saberes a partir da produção audiovisual;
- Os alunos são oriundos de cinco povoados e duas ilhas. Cada um com características bem peculiares e uma riqueza cultural ímpar. O espaço escolar, então, passa a ser um lugar de interação de culturas, saberes e fazeres. Esta percepção direcionou também a escolha pela abordagem de pesquisa colaborativa.

Por considerar as condições reais de trabalho dos sujeitos, em seus contextos, como espaço fecundo ao fomento de pesquisas, elegemos, como *locus*, o espaço de atuação dos professores, a escola, tendo em vista que “[...] o estabelecimento escolar é um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e grupos em interação recíproca” (ARDOINO, 1998, p. 34). Sendo assim, delinear uma intervenção no espaço escolar requer compreender as condições sociais e culturais do grupo pesquisado. Conforme esclarece Desgagné (2007, p. 9):

Para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação.

Dessa forma, intentar a formação, em um contexto da pesquisa colaborativa, é de fundamental importância, visto que poderá propiciar aos professores, no exercício profissional, construir competências, num processo contínuo e permanente de formação, em contextos reais, sujeitos aos desafios que possam vir a surgir. Sobre o contexto desta pesquisa, será preciso compreendê-lo melhor a partir do conhecimento do *locus*, no tempo e no espaço, cenário onde se desenvolverá a pesquisa.

2.4.1 Um breve histórico da instituição

[...] assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação. (FREIRE, 1987, p. 217).

O Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT)²², campo desta pesquisa, é a segunda escola da esfera estadual, no município de São Francisco do Conde, a oferecer Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nasce da necessidade de expandir a oferta dessas modalidades a um maior número de municípios.

Desde a sua fundação, em 1997, a unidade de ensino tem como marcas identitárias lutas e resistência. Luta para se afirmar enquanto escola, uma vez que as escolas da esfera municipal tinham maior prestígio na comunidade. Com apenas cinco anos de inaugurada, já legava um estigma de alocar muitos alunos da cidade em vulnerabilidade social e indisciplinados. Para além disso, era um ponto de encontro de bairros de camadas populares com históricos de rixas e disputas.

Com a mudança de governo municipal, a nova administração resolveu polarizar o ensino, deixando sobre a competência do Estado o Ensino Médio e EJA3. Visto que as duas escolas estaduais se situavam na sede do município, uma no centro e outra na periferia, e no estudo de demanda feito pela secretaria municipal, uma única escola de Ensino Médio e EJA3 era suficiente para atender aos alunos da sede e dos povoados mais próximos, resolveu-se, em acordo com a Secretaria de Educação Estadual, à revelia da comunidade escolar, deslocar a unidade de ensino do bairro periférico para o polo II. No polo II está localizado o Distrito de Mataripe.

A mudança para o polo II foi marcada por tensões, descontentamentos e manifestações de pais, alunos, professores e comunidade geral. Entretanto, tais manifestações de descontentamento não foram suficientes para mudar o que já tinha sido acordado. Em janeiro de 2009, o CEAJAT passou a funcionar na comunidade do Caípe de Baixo, localização central do Distrito de Mataripe. Com o deslocamento, a escola perdeu 90% do corpo docente, 90% do alunado e o prédio em que estava alocada. Parte do acervo da escola fora preservado sob muita luta.

²² Dados retirados do Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade de Ensino, atualizado em 2017.

Sem espaço físico adequado e com apenas 10% do quadro composto por profissionais estaduais, em virtude da polarização, a maioria dos profissionais optou por permanecer na sede. A escola então passou a contar com 90% do quadro funcional de profissionais cedidos pelo Município, em convênio de cooperação técnica; e, em março de 2009, iniciaram-se as atividades. Em princípio, como anexo da escola da sede (Escola Estadual Martinho Salles Brasil) e com uma comunidade composta de alunos oriundos do distrito de Mataripe que compreende os bairros de Socorro, Muribeca, Santo Estevão, Caípe, Jabequara, e de duas Ilhas: Ilha do Paty e Ilha das Fontes.

A comunidade escolar recém-formada tentava se reerguer em meio ao caos a que tinha sido condicionada, mostrando interesse em fazer daquele espaço, um lugar de excelência, deixando ecoar autonomia e emancipação. Em agosto do mesmo ano, mediante discussões calorosas, relatórios, visitas à SEC e empenho da equipe gestora e da comunidade escolar, num processo de resgate identitário, a escola reafirmou-se como Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, situada à Rua do Asfalto, s/n Caípe de Baixo, Distrito de Mataripe, São Francisco do Conde – BA.

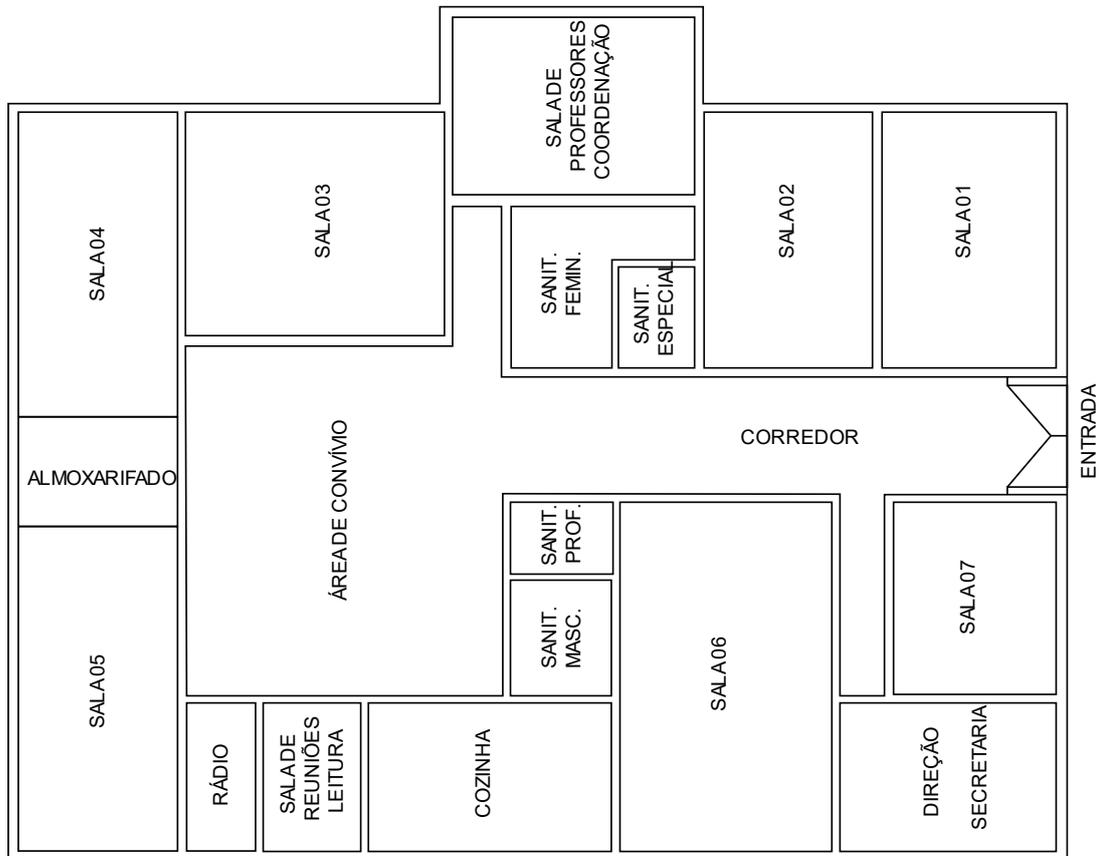
A participação da comunidade foi primordial para que a escola resgatasse sua autonomia. Como medida provisória, a unidade passou a funcionar em um prédio próprio, porém sem as condições estruturais básicas para atender às modalidades de ensino. As imagens seguintes mostram a parte frontal da escola e a área interna através da planta baixa.

Figura 5: Foto da Fachada da Escola.



Fonte: Imagem fornecida pela direção da escola.

Figura 6: Planta Baixa da Área Interna.

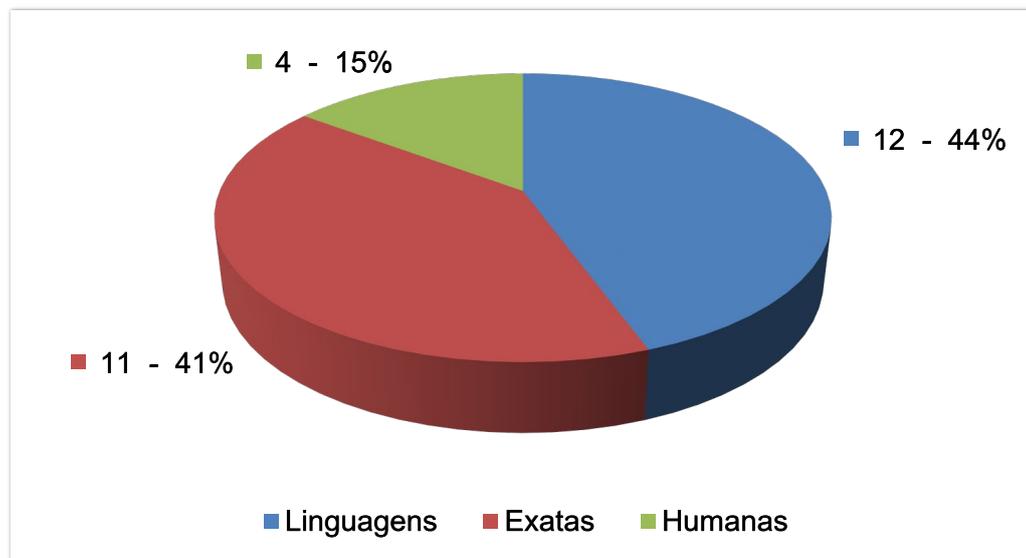


Fonte: Dados fornecidos pela direção da escola.

O espaço contém quatro salas de aulas de tamanho padrão e três salas improvisadas, um espaço de convivência que, ao mesmo tempo, funciona como refeitório e área de circulação, sanitário feminino, sanitário masculino, sanitário de professores, sanitário adaptado, uma cozinha, sala de professores e coordenação, sala de reuniões e leitura, um depósito, uma sala de rádio.

2.4.2 Estrutura organizacional

Atualmente, a estrutura organizacional da escola é composta por uma equipe gestora com dois (02) membros: um (01) diretor e um (01) vice-diretor; o corpo docente é composto por trinta (30) professores: dez (10) contratados em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, quatorze (14) do quadro efetivo do magistério e seis (06) cedidos pelo Município em Convênio de Cooperação Técnica. A escola conta também com quinze (15) profissionais de apoio, quatro (04) deles cedidos também pelo Município.

Gráfico 1: Professores Por Área do Conhecimento.

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa nos arquivos da escola.

2.4.3 Modalidade de ensino

Quanto à modalidade de ensino, a instituição educativa oferece além do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (Tempo Formativo - Eixos VI e VII). A unidade possui 702 alunos matriculados sendo 253 no matutino, 205 no vespertino e 244 no noturno. Os alunos estão distribuídos por turno da seguinte forma: 02 turmas de 1º ano, 03 de 2º ano e 02 de 3º ano no matutino; 03 turmas de 1º ano, 01 de 2º ano e 02 de 3º ano, no turno vespertino; e, no noturno, 05 turmas do Tempo Formativo 02, do Eixo VI, e 03 do Eixo VII.

Tabela 3: Mapa de Classe da Unidade de Ensino.

SALAS	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO	
	TURMAS	Nº DE ALUNOS	TURMAS	Nº DE ALUNOS	TURMAS	Nº DE ALUNOS
SALA 1	3ª B-M	29	3ª B-V	36	Tempo Formativo III Eixo VII T-EVII-A-N	45
SALA 2	1ª B-M	24	3ª A-V	27	Tempo Formativo III Eixo VI T-VII-B-N	49

SALA 3	3ª A-M	40	2ª A-V	33	Tempo Formativo III Eixo VII T-EVII-B-N	50
SALA 4	2ª B-M	36	1ª C-V	40	Tempo Formativo III Eixo VI T-VI-A-N	50
SALA 5	2ª C-M	29	1ª A-V	38	Tempo Formativo III Eixo VI T-VI-A-N	50
SALA 6	2ª A-M	35	1ª B-V	31	-	-
SALA 7	1ª A-M	27	-	-	-	-
ANEXO	2ª A-M	33	-	-	-	-
TOTAL	8	253	6	205	5	244

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE fornecido pela direção da escola.

O CEAJAT, além de nos chamar atenção pela sua história, no contexto socioeducacional do município de São Francisco do Conde, possui uma representação simbólica, constituída ao longo de sua vida escolar que marca não só o Colégio, mas também a própria comunidade: a escola mantém viva as tradições locais, evidenciando e valorizando, em seus projetos trimestrais, a memória, a história e a cultura. Os alunos se destacam na realização de projetos que envolvam distintas linguagens artísticas (visual, filmica, literária, dentre outras). As representações no campo fotografia e as produções audiovisuais criaram uma “marca” no CEAJAT, contribuindo para a formação de uma nova mentalidade cultural.

A fim de situar a relação entre pesquisa, pesquisador e objeto de pesquisa, julgamos importante descrever também o perfil dos sujeitos participantes para melhor conhecimento sobre quem são esses sujeitos colaboradores.

2.5 Os Sujeitos Partícipes da Formação

O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 96)

Os sujeitos partícipes da pesquisa, imersos no processo formativo, são professores do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho - CEAJAT que experimentam a construção de saberes a partir da produção audiovisual colaborativa. Professores que fazem uso das TD e que se mantêm curiosos, indagadores, e, numa relação dialógica aberta, mantêm com seus pares, seus alunos, uma relação de cumplicidade e troca de saberes.

A realização deste estudo nessa escola se fez relevante também, pois existe o entendimento, por parte da gestão e do corpo docente, da necessidade de formação continuada e em serviço para o uso das mídias no contexto escolar. Este entendimento, em total consonância com os objetivos dessa investigação, justificou a necessidade de pesquisador e professores assumirem o compromisso de construir, colaborativamente, os encontros de formação.

Pautados nesse desejo coletivo de formar-se, quatro professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, se dispuseram a, durante os dias de Atividade Complementar (AC) superarem a instrumentalidade das tecnologias no âmbito formativo, a partir da consolidação de uma nova cultura do audiovisual no espaço escolar.

Cientes de que no próprio espaço escolar havia potenciais formadores para o uso das tecnologias, numa necessidade de completude, representando o sentido dos multiplicadores, na perspectiva de Freire (1987), o grupo de experiência formativa em produção audiovisual – CEAJATLAB, composto por professores e alunos, delineou o foco investigativo da formação: os professores e os possíveis atuantes da formação: os alunos.

Considerando que o contato com os sujeitos envolvidos, na busca de uma compreensão, ainda embrionária, sujeita aos constantes ajustamentos, pode “influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto” (DESGAGNÉ, 2007, p.10), pensar a formação no âmbito do CEAJATLAB não exclui possibilidades outras de negociação e redimensionamento de ações que poderiam surgir.

O CEAJATLAB é um grupo formado por professores e alunos do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho que se aventuram no mundo das TD, com destaque na produção audiovisual. Nesta pesquisa, nossos sujeitos colaboradores são quatro professores. Vale ressaltar que este grupo é muito maior, porém, para dar

cabo do estudo, a seleção desses sujeitos levou em conta disponibilidade de tempo para a formação e o desejo de contribuir com a pesquisa.

Sendo assim, para compreendermos quem são esses sujeitos, qual o papel de cada um deles neste estudo, devidamente autorizado mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice D), traçamos os perfis, construídos a partir das entrevistas semiestruturada (ver apêndices A e B). Conhecer os colaboradores ajudou a compreender aspectos relacionados ao uso do audiovisual como uma proposta de inserção de práticas multiletradas na escola.

Tendo em vista a necessidade de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, num processo de negociação democrática, os nomes fictícios dos partícipes foram inspirados em uma equipe de super-heróis, os X-MEN²³. A sugestão surgiu de uma das participantes e foi abraçada pelo demais.

Os X-MEN, assim como o CEAJATLAB tem, em sua composição, membros com capacidades muito diferentes, que apresentam identidades multifacetadas, com marcas singulares, mas que se completam. Esta percepção corrobora com nossas categorias de análise. Ao se perceberem enquanto grupo, em uma sociedade imersa em uma hibridização de culturas e linguagens, os sujeitos colaboradores reforçam a ideia de formação que dialoga com a multiplicidade de saberes e que educa para a multiculturalidade. Quem são esses sujeitos? Como se relacionam com as TD? Os cúmplices dessa pesquisa, são os que se assumiram “epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996). Compreendem que, no contexto atual, as TD fazem parte da realidade dos alunos e que devem ser integradas às práticas docentes.

No intuito de preservação da identidade dos sujeitos docentes, numa construção colaborativa e de identificação, buscamos nomes fictícios ligados ao universo dos quadrinhos para alcunhar nossos sujeitos/professores. Elucidamos, neste momento, os dados sobre o perfil dos professores colaboradores.

²³ **X-Men** é uma equipe de super-heróis de histórias em quadrinhos épicas publicadas nos Estados Unidos pela Marvel Comics. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/X-Men>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Quadro 3: Perfis dos Professores Colaboradores da Pesquisa.

Fonte: Dados do arquivo da pesquisadora e imagens dos personagens dos *X-MEN*²⁴.

Detalhado o perfil dos professores, como atuaram durante o processo? Miragem, no grupo se apresentou como aquela que interage a partir das percepções dos sujeitos; ela consegue compreender o universo dos alunos e estabelecer uma relação de cumplicidade com eles. O Homem-múltiplo, o único do grupo com a formação em audiovisual, durante a pesquisa, se permitiu transmutar e sugeriu transformações significativas no processo de produção audiovisual. Seu

²⁴ Imagens dos **X-Men**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/X-Men>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

conhecimento na área primou pelo rigor técnico das produções; Fênix trouxe para o grupo conhecimentos relevantes sobre os gêneros textuais canônicos, presentes no currículo de língua materna; Fera trouxe ao grupo o comprometimento e a pesquisa. Sua dedicação e discussões bem fundamentadas agregou valor às produções.

Compreendendo as tecnologias digitais como fazer humano e não como suporte para o processo de ensino e aprendizagem, investigar práticas envolvendo as tecnologias digitais, realizadas pelos alunos, a partir da produção audiovisual, impulsionou-nos à compreensão da importância de aproximar saberes (IBIAPINA, 2008; TARDIFF, 2014): A *expertise* do aluno com as TD e o conhecimento técnico, a orientação ética e responsiva do professor. Ao se aventurarem juntos, professores e alunos podem promover uma aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa, por suas características próprias, representa um desdobramento teórico e metodológico dessas pedagogias e teorias, propiciando uma forma de ensinar e aprender que supera o paradigma tradicional de ensino. Devido às inovações científicas e tecnológicas do mundo atual, ela apresenta-se como uma abordagem diferenciada para que os aprendizes possam ter condições de manusear a avalanche de informações às quais estão expostos, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes (TORRES; IRALA, 2005).

Nesta pesquisa, a aprendizagem colaborativa ganha contornos quando sugere a interação mútua entre estudante e professor, o compartilhamento de conhecimentos entre os pares, a partir da mediação tecnológica.

Conhecer os discentes, todos eles com faixa etária entre 17 e 21 anos, que se aventuraram nesta pesquisa é fundamental, visto que um dos nossos objetivos foi identificar as contribuições dos estudantes para a formação continuada dos professores através do fazer colaborativo da produção audiovisual, com foco nos multiletramentos.

Quadro 4: Perfis dos Alunos Colaboradores da Pesquisa.



Fonte: Dados do arquivo da pesquisadora.

É sabido que as TD na educação sugerem possibilidades de comunicação mais interativas, dialógicas. O perfil inicial dos alunos colaboradores atesta o quanto eles estão imersos nesse universo conectado, quer seja para interagir, quer seja para produzir e socializar conhecimento; revela que eles detêm o conhecimento prático e a competência técnica, mas será que eles compreendem que podem atuar como criadores de sentidos? Que podem, com seus saberes e fazeres atuar na formação de seus professores? Que são “capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção?” (ROJO 2012, p. 29).

Os seis participantes fazem uso do dispositivo móvel (*smartphone*) para acessar e produzir conhecimento; realizam diversas práticas sociais de uso da linguagem ao acessarem a *Internet* para postar foto, ler/ouvir/assistir vídeos no *Youtube*, usar a *Internet como fonte de* pesquisa a serem utilizadas em sala de aula ou fora dela; aprenderam a produzir vídeos experimentando; um deles possui canal no *Youtube*, três deles produzem e divulgam em outras redes sociais como o *Facebook* e *Instagram*. Esses dados só reafirmam o empoderamento desses colaboradores frente à sociedade conectada; nesse contexto social, eles se permitem a aprender em tempo-espaço outros.

Após trilharmos todo caminho metodológico, descrevendo cada passo dado, o método, o campo empírico, os sujeitos, pensar sobre processos de formação responsivos, requer envolver seus atores na mudança e para a mudança, em seus contextos de trabalho. Sendo assim, a formação que emerge de contextos reais possibilita a autonomia dos envolvidos e o compartilhamento de conhecimentos entre os pares, no local de trabalho, pautados em suas vivências e experiências (IMBERNÓN, 2011).

Fundados nesse alicerce metodológico, apresentaremos, na próxima seção, os caminhos da formação, fazendo uma interlocução com os teóricos que fundamentaram este estudo. Desse modo, a discussão que segue objetiva lançar as bases teóricas do estudo, bem como anunciar o que esta pesquisa suscita: a formação continuada e em serviço de professores para a produção audiovisual colaborativa, com foco nos multiletramentos.

3 AÇÃO: NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (FREIRE, 1996, p. 32).

O presente capítulo tenciona lançar um olhar reflexivo sobre a formação continuada de professores para a produção audiovisual com foco nos multiletramentos. Para tanto, iniciamos os estudos sobre o objeto desta pesquisa, à luz dos construtos teóricos a respeito da formação continuada de professores para o uso das mídias digitais, para construir conhecimento sobre o uso das mídias e multimídias no campo educacional, como também as contribuições de um trabalho dessa ordem para a formação de professores da Educação Básica.

Em face do problema de pesquisa e objetivos traçados, buscamos, ao caminhar, interlocução com autores que discutem a formação continuada e em serviço de professores, a produção audiovisual colaborativa e multiletramentos, na tentativa de compreendê-las a partir dos estudos teóricos realizados dentro do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB).

Decerto, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32); logo, o desenvolvimento deste estudo começou na sala de aula, a partir da compreensão das tecnologias digitais como fazer humano e não como suporte para o processo de ensino e aprendizagem. Esse pensamento impulsionou a investigação de práticas envolvendo as tecnologias digitais – a produção audiovisual – compreendendo a importância de estabelecer relação entre a produção de saberes e a formação contínua de professores (IBIAPINA, 2008; TARDIFF, 2014). Contudo, tal ação ainda não basta; é preciso, conforme observa Imbernón (2010, p. 40):

[...] A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais.

Logo, como pesquisadores, temos um grande desafio: propiciar espaços formativos significativos aos docentes, a fim de que possam (re)pensar suas teorias e práticas, em busca de novas perspectivas. Nesse cenário que se descortina, as

tecnologias digitais podem desempenhar uma função relevante na universalização e na qualidade do ensino, o que vai implicar em uma formação mais adequada e na mudança de perfil do profissional da educação, com vistas a enfrentar os desafios para a produção das mídias (PRETTO, 2011).

Sendo assim, como pensar numa formação que envolva o professor na mudança e para a mudança? Ibiapina (2008, p. 22) sugere que e o pesquisador entenda que:

[...] O que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, a partir da reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

É preciso oportunizar ao docente recriar as suas práticas. Pensá-lo como sujeito social de suas ações, que, junto com a formação, irá contribuir para as mudanças necessárias na sua comunidade. Através de grupos de profissionais envolvidos em seus contextos de trabalho, capacidades e competências reflexivas podem ser desenvolvidas, de modo a possibilitar a autonomia dos sujeitos e o compartilhamento de conhecimentos entre os pares, no local de trabalho, pautados em suas vivências e experiências (IMBERNÓN, 2011).

Nesse contexto, a escola, sua cultura, suas práticas cotidianas e o trabalho em cooperação com seus profissionais se apresenta como um espaço de experimentação de novas alternativas de ensino apropriadas às peculiaridades de cada contexto. (GATTI; BARRETO, 2009). A sala de aula transforma-se em lugar em que, a partir das indagações e reflexões, o professor possa intervir e construir novos conhecimentos. Compreendemos, então, a sala como espaço de transformação cuja extensão extrapola os muros. Conforme enuncia Moran (2005. p. 98):

[...] hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço serão, cada vez, mais flexíveis. O professor continuará “dando aula”, de uma forma menos informativa e mais gerenciadora, utilizando as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo

fora do horário específico da aula, receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão etc. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos poderão estar motivados, se entenderem a 'aula' como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.

Ao conceituar o espaço 'sala de aula', Moran (2005) nos leva a compreender que a sua extensão ultrapassa os muros escolares. Sua evolução está em toda parte: na sociedade e na escola; gerando novos ambientes de estudo com novos recursos e com eles, o desafio de incluirmos práticas didático-pedagógicas que tornem possíveis e interativos 'todos os espaços'.

O cenário ora apresentado sugere sujeitos dispostos a transgredir em suas práticas, críticos, flexíveis, éticos, capazes de valorizar a diversidade das linguagens, sinalizando novos modos de significar, de ser e viver no mundo globalizado, híbrido, midiático, multimidiático, hipermediático e dos ciberespaços, conforme Santaella (2010, p. 89) aponta:

[...] Enfim, o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma das mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam.

Tal realidade, cuja mobilidade e ubiquidade são determinantes em contexto da cibercultura, confirma a necessidade de uma aprendizagem constante, mediante formação continuada e em serviço, que se constrói nas relações que se estabelecem na escola, por considerar que o aprender é contínuo e indispensável ao profissional. A formação continuada de professores que se estabeleceu nesta pesquisa resultou de um planejamento com os professores e não para os professores, considerando as práticas culturais que emergem da cibercultura, possibilitando-lhes tornarem-se protagonistas da sua própria formação, esta, construída em práticas colaborativas, dialéticas e dialógicas.

3.1 Docentes e Discentes: Uma Aliança Necessária ao Fazer Colaborativo da Produção Audiovisual

Experimentar novas interfaces digitais nos espaços de sala de aula, de modo a potencializar saberes construídos colaborativamente, é estar aberto às inovações que estimulam e consolidam o conhecimento. Logo, compreender e utilizar criativamente as possibilidades das tecnologias digitais poderá favorecer experiências didáticas entre professores e alunos, em um processo de formação mútua e de desenvolvimento crítico. Para Lemke (2006 apud SIGNORINI, 2011, p. 277):

[...] Ser crítico [...] não é só ser cético ou identificar operações de interesses ocultos. É também criar alternativas, fornecer bases analíticas para a criação de novos sentidos que possam encarnar as esperanças e sonhos de quem escolher não aceitar convenções tradicionais de letramento, gêneros comerciais, ou o modelo consumista de futuro. Um currículo de letramento multimidiático crítico não terá sucesso entre os alunos se for apenas sobre análise e crítica. [...] Letramento multimidiático crítico precisa ser ensinado como criação, como autoria, como produção em contexto de análise dos modelos e gêneros já existentes.

Compreendendo a concepção de “ser crítico”, como propõe Lemke (2006), e tendo a mídia audiovisual como uma categoria fundante nesta pesquisa, ao sugerir a sua produção em contextos escolares “como condição para sua recriação enquanto recurso de empoderamento” (SIGNORINI, 2011, p. 283), os professores são desafiados a ensinar e aprender na perspectiva crítico-reflexiva. Nesse sentido, o exercício de uma práxis reflexiva acerca da mídia na escola, “[...] apontou a necessidade de trabalhar os mediadores de tal relação” (FANTIN, 2006, p.48): a escola e seus professores.

Aceitando esse desafio, o professor poderá ampliar a sua atuação nos projetos envolvendo as TD, orientando os estudantes no processo individual de construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades para que eles desenvolvam processos de construção coletiva do saber através das mídias, ampliando suas percepções sobre o uso das mídias para um aprendizado mais significativo, movendo-se de uma dimensão exclusivamente instrumental para as dimensões crítica e produtiva do uso das tecnologias. De acordo com Fantin (2006, p.100):

[...]Tal pensamento crítico se traduz em duas dimensões: uma significa a capacidade de metarreflexão (saber do saber, ter consciência da estratégia que utilizou e colocar isto em jogo quando conhece) e a capacidade de questionamento (saber fazer perguntas, pois quando se faz perguntas se compreende a questão); e outra que significa a capacidade de saber fazer análise de textos (analisar, refletir, apreciar, comentar) e a produção (fazer mídias através de aprendizagem colaborativa, de resolução de problemas e de co-investigação).

Ao trazer as duas dimensões do pensamento crítico, Fantin (2006) propõe, não apenas pensar sobre algo, mas aprender, desenvolver e construir a partir de algo, a partir da ação, que integra teoria e prática de fazer-refletir educação “com os meios, através dos meios e sobre os meios”. Coadunando com a ideia de Fantin (2006), Pretto e Pinto (2006) afirmam que é necessário usar esse meio de informação e comunicação também para uma aprendizagem crítica e reflexiva, pois,

[...] não podemos nos contentar com simples apropriações dessas tecnologias, como se elas fossem, por si só, capazes de reverter situações. É por isso que precisamos enxergar que, com essas potencialidades, pululam elementos que, longe de serem unificadores, constituem-se em diferenciadores dos seres e de suas culturas, passando a polos geradores de novas articulações. (PRETTO; PINTO, 2006, p. 23).

Os autores chamam atenção para o fato de que a apropriação das mídias digitais, por si só, não é a garantia de produção de conhecimento; é necessário o uso consciente, que poderá ser viabilizado pela formação de professores que busque refletir sobre tanto o uso, quanto a produção das mídias de forma responsiva.

Sendo assim, foi preciso dialogar/refletir com os educadores sobre como a produção audiovisual contribuiu para a superação da instrumentalidade das tecnologias no âmbito da formação, consolidando-se como uma nova cultura de mediação escolar. No centro dessa discussão, os saberes e fazeres resultantes desse processo, construídos colaborativamente, validaram a atuação do professor como mediador (FREIRE, 2004). Nesta perspectiva, o professor mediador, frente a um trabalho colaborativo

[...] cria espaços para a construção mútua e responsiva no cotidiano escolar; além disso, [...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar as respostas melhores às situações problemáticas da prática [...] cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto

pela dos outros. Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Considerando a importância da formação construída em práticas colaborativas, dialéticas e dialógicas, entendemos que a construção da autonomia, da autoria, ou quaisquer ressonâncias sociais, culturais e formativas não se aplica apenas à formação dos professores, mas também à dos alunos, uma vez que, no processo de formação, quando o professor compreende que a reflexão da práxis poderá ressoar na aprendizagem dos seus alunos.

Nesse contexto, entender como esses atores/autores, nesse processo colaborativo, reinventam seus papéis, produzindo conteúdos audiovisuais, nos leva às reflexões em torno da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013). Vejamos como esses conceitos se entrelaçam neste estudo.

3.2 A Produção Audiovisual: Um Fomento à Pedagogia dos Multiletramentos

No mundo globalizado, a velocidade com que a informação e o conhecimento podem ser acessados e difundidos, trouxe mudanças significativas de ordens econômicas, políticas e socioculturais. Podemos elucidar o crescente e rápido desenvolvimento tecnológico como marca caracterizadora da Contemporaneidade. Não há como negar que a informatização trouxe como consequência grandes avanços na área das comunicações, estabelecendo uma interconexão de âmbito planetário, quebrando as barreiras da distância e acelerando o tempo histórico. Essas transformações estão provocando consideráveis movimentos na educação, nas instituições escolares. Como sugere Levy (1999, p.158):

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva.

Neste contexto de contínuos avanços das tecnologias digitais, as formas de comunicação, as relações interpessoais e a linguagem passam por mudanças significativas, exigindo diferentes usos e/ou práticas sociais de leitura e escrita. Desmitificando a ideia de um único letramento, o Grupo de Nova Londres (GNL), nos apresenta a pedagogia dos multiletramentos, ao tomar como princípio fundante o processo de construção de significados, a multiplicidade de linguagens (GNL, 1996; ROJO, 2009; 2012;2013).

A palavra multiletramentos surgiu em 1994, em um documento intitulado “Manifesto Programático”²⁵ criado em um encontro com pesquisadores das áreas de educação e linguística dos Estados Unidos, Austrália e Grã Bretanha. Esses pesquisadores formaram o Grupo de Nova Londres (GNL). Mais tarde, em 1996, foi publicado pelo grupo o manifesto, “*A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”. A partir daí o conceito de multiletramentos passou a ser difundido pelo mundo. No Brasil, Rojo (2012), uma das referências no estudo de multiletramentos, sinaliza a multiplicidade de culturas e semioses que constituem um texto:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático –que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 8)

Desta forma, o trabalho, na perspectiva dos multiletramentos, precisará tomar como ponto de partida as culturas de referência do aluno, deve contemplar a multiplicidade e variedade das práticas letradas na perspectiva crítica, envolvendo ou não as TD. Importa à escola promover práticas sociais de leitura e de escrita que rompam com atos pedagógicos excludentes e monoculturais, para incorporar ao seu currículo os diferentes modos pelos quais os sujeitos se comunicam nesta sociedade

²⁵ Segundo Cope; Kalantzis (2000, p. 3-4), os autores do manifesto são: CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, P.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C. MICHAELS, S.; NAKATA, M. Denominados de *New London Group*. Esses mesmos autores apresentam seus textos na obra organizada por Cope; Kalantzis em 2000.

atual. Coadunando com Rojo (2012), Silva e Anecleto (2018, p. 464-465) sinalizam que

A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que já fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento. Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade bem como a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar, de modo a construir propostas de ensino e aprendizagem que contemplem a linguagem interativa, transgressiva, híbrida, colaborativa, fronteiriça, mestiça; que não discriminem o uso dessa ou daquela tecnologia, mas que as tomem todas como recursos para produção de sentidos, a partir de práticas híbridas, fronteiriças e do novo *ethos* que elas implicam.

Sugerem também uma proposta de ensino e de aprendizagem pautadas em práticas sociais de leitura e de escrita, que ressignifiquem e transformem atos pedagógicos monoculturais; que considerem as transformações processadas na cultura contemporânea, bem como, os variados modos de comunicação ampliados pelas tecnologias digitais.

Ainda em concordância com a citação acima, Silva (2017) ratifica a necessidade de escola trabalhar práticas de leitura e de escrita de modo crítico e democrático, considerando as múltiplas culturas, linguagens e semioses, que podem combinar imagens estáticas e em movimento, com áudios e vídeos, cores e *links*. Sendo assim, é necessário que a escola se volte para possibilidades práticas: que seus aprendizes se transformem em criadores de sentidos e analistas críticos “capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO 2012, p. 29).

Nessa perspectiva, por compreender as tecnologias digitais como potencializadoras da produção e transformação do conhecimento e a escola, como “um cenário de ação que pode modificar-se em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação” (MORIN, 1996, p. 284-285) é que validamos a produção audiovisual com suas múltiplas formas de interação e de criatividade - “de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e

diagramação” (ROJO, 2012, p. 21), como um caminho para que a pedagogia dos multiletramentos seja incorporada à escola.

Conforme defende Grupo de Nova Londres, em um mundo no qual significados emergem de forma cada vez mais translocal, multicultural e híbrida (COPE; KALANTZIS, 2000), pensar a formação de professores *designers*, capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais é repensar possibilidades de aprendizagem, com vistas à contextualização de conteúdos, ao redimensionamento das práticas que possam conduzir professores e alunos a múltiplos e significativos aprendizados, estimular a produção de mídias e ao mesmo tempo, orientá-los para uma autoria responsiva.

Quando essas ações emergem no seio da escola, envolvendo a diversidade de linguagens, são, deveras, propulsoras de uma prática docente que integre alunos no âmbito de um processo de ensino e de aprendizagem que torne professores e alunos protagonistas de suas histórias. A produção audiovisual se apresenta como um potencial para práticas de letramentos multi-hipermidiáticos, aqui compreendido como:

[...] conjunto de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais (SIGNORINI, 2011, p. 262-263).

O potencial produtivo e inovador dos novos modos de representação e produção de sentidos favoreceram o surgimento de novos canais e espaços (multimídia e hipermídia) susceptíveis de darem voz a minorias e subculturas: pedagogia *design* (SIGNORINI, 2011). É nesse meio hipermidiático que, hoje, circula o audiovisual.

Como a pedagogia dos multiletramentos envolve três dimensões da vida social, a saber: o mundo do trabalho, a participação cívica e a pessoal, a compreensão de *design*, neste texto, está em conformidade com o que discutem Cope e Kalantzis (2009) do Grupo de Nova Londres (1996). Assim, a constituição do design, eixo estruturador de toda a teoria dos Multiletramentos, institui uma concepção dinâmica de representação da linguagem, da aprendizagem e de mundo, definida aqui como ato de construir sentido.

O conceito de Design compreende que os sentidos são construídos por vários

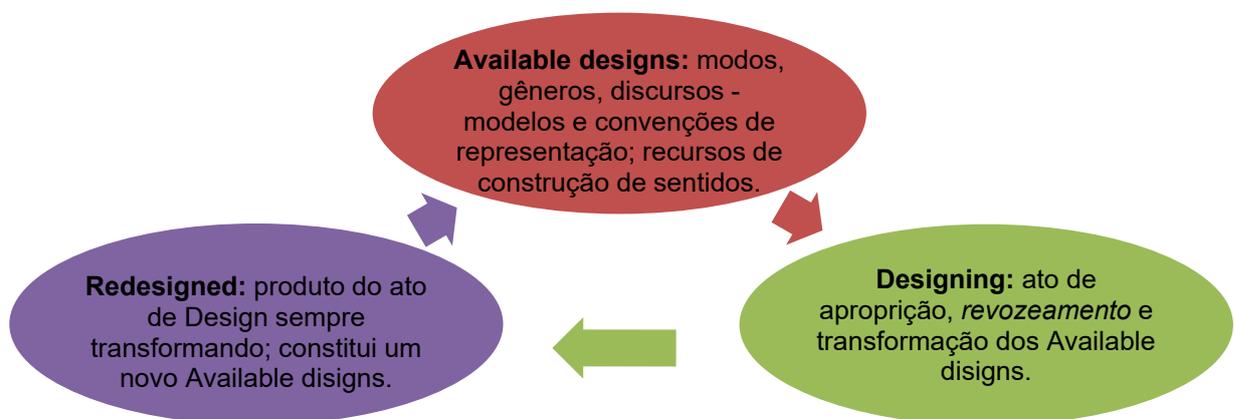
e diferentes modos, ou seja, há diferentes formas de representar o sentido: linguístico, visual, espacial, gestual, etc. Esses sentidos são constituídos por dimensões socioculturais e ideológicas, que podem variar a depender do contexto. Por isso, o conceito de Design é, conforme o GNL (1996), central para se pensar uma prática que dialogue com as novas tendências sociais e com a sociedade tecnologizada.

Conforme Cope e Kalantzis (2009, p. 175-176), o **Design** ocorre através de três processos:

- **Available Designs:** desenhos disponíveis, ou seja, recursos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo modo, gênero e discurso;
- **Designing:** o desenho, processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos Available Designs;
- **Redesigned:** redesenho, **ou seja**, o mundo transformado em novos Available Designs, que instanciam novos sentidos.

Ademais, complementam os autores, esses elementos, para a prática de ensino, não constituem um arcabouço teórico estático; pelo contrário, o **Design** “representa o sentido como sempre movente que se contrapõe às noções inertes de aquisição e competência” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177). A figura abaixo representa o conceito de **Design** em movimento de interdependência:

Figura 07: Design Segundo o GNL.

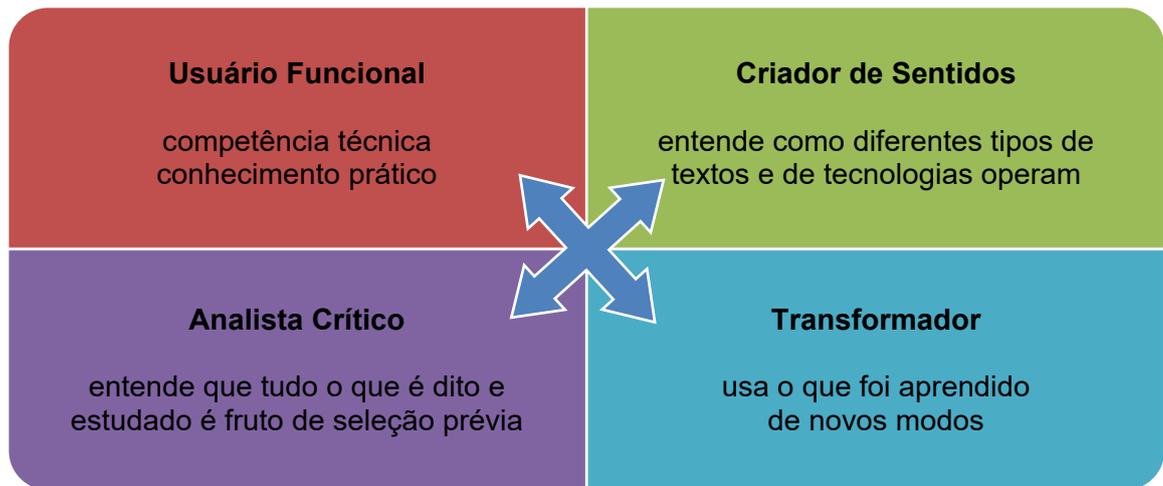


Fonte: Adaptado pela autora a partir de imagens do *google* imagens ²⁶.

²⁶ Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Partindo desses três processos, Rojo (2012) sinaliza que, em conformidade com a proposta defendida pelo Grupo de Nova Londres (1996), para que essa pedagogia seja implantada, quatro requisitos básicos precisam ser levados em consideração:

Figura 08: Mapa dos Multiletramentos.



Fonte: Retirado o livro *Multiletramentos na Escola*, de autoria de Roxane Rojo, p. 29.

A leitura do diagrama nos permite inferir que a competência funcional dos sujeitos, ou seja, sua capacidade de editar vídeo, uma imagem ou mesmo de editar um texto, só cumprirá o seu papel se o conhecimento prático e a competência técnica auxiliarem na formação de criadores de sentidos capazes de analisar com criticidade os temas abordados, com vistas à prática transformada. Tais requisitos pressupõem algumas recomendações de cunho pedagógico:

- 1) *a prática situada*: esta está diretamente relacionada às práticas socioculturais que os alunos trazem consigo, na experiência, *Available Designs*;
- 2) *a instrução explícita*²⁷: processo de apropriação do conhecimento sistemático e reflexões das vivências; ou seja, a compreensão do *Available Designs e dos processos de Designs*;

²⁷ Sempre que nos referirmos ao termo instrução, esta pesquisa, estamos querendo dizer sobre as intervenções para fundamentar atividades de aprendizagem; não significa transmissão direta, repetições, memorizações, como o termo costuma ser usado.

- 3) o *enquadramento crítico*: aqui, a criticidade dos alunos é ponto fundamental para a compreensão de “contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados” (ROJO, 2012, p. 30); a interpretação desse contexto, o *Designing*;
- 4) a *prática transformadora* com fins: a transformação da realidade, quer por meio de ações baseadas nas vivências dos envolvidos, quer por meio de seus interesses e intencionalidades, quer por ações esperadas ou previstas, o *Redesigned*.

Considerando que os letramentos são construções sociais situadas em diferentes contextos, práticas pedagógicas que tomem como ponto de partida o contexto de vida dos alunos, permeado de múltiplas linguagens e variados suportes de produção de leitura e escrita, “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 12). De que forma? Proporcionando aos seus estudantes a possibilidade de aprender utilizando-se dos gêneros textuais e discursivos, os quais podem envolver as multilinguagens e as multissemioses existentes nas sociedades cada vez mais plurais e multiculturais,

[...] nesse contexto que se deve pensar a formação de professores, tomando-os como mediadores e problematizadores do conhecimento, que precisam preparar-se para participar das práticas sociais multiletradas, de modo a desconstruir pensamentos e atos pedagógicos monoculturais e excludentes (SILVA, 2017, p.213).

Ao sugerir pensar a formação de professores na perspectiva da mediação, Silva (2017) propõe ao professor construir propostas de trabalho com a linguagem que envolvam os textos multimodais e multissemióticos, a fim de que possam, a partir de práticas pedagógicas mais contextualizadas com a realidade dos estudantes, produzir conhecimentos.

Sendo assim, múltiplas modalidades de *designs* que a produção audiovisual poderá fomentar por mobilizar processos linguísticos, visual, gestual, espacial, auditivo etc, imagem, sons e movimentos também convergem para a construção de práticas sociais de leitura e de escrita mais autoral, libertária, mais flexíveis. Nessa

perspectiva, articulando os requisitos básicos sugeridos pelo GNL (2000) com a proposta dessa pesquisa que é a produção audiovisual, o caráter multimidiático sugere instrumentos pedagógicos abertos ao plurilinguismo social. Possibilita que os significados transformados (o redesenhado) sejam trabalhados em outros contextos e espaços culturais.

No processo investigativo, temos observado que a produção do vídeo apresenta características transdisciplinares, uma vez que favorece a interação dos conhecimentos dos envolvidos em um processo mútuo de compartilhamento. Diante das leituras teóricas realizadas e das experiências vivenciadas com o grupo CEAJATLAB nos autorizamos a afirmar que as mídias são determinantes no cotidiano escolar e fora dele; constituem um desafio para que professores, em sua prática pedagógica, estimulem a produção de mídias e, ao mesmo tempo, orientem seus alunos para uma autoria responsiva.

Tecidos os fundamentos teóricos, apresentaremos, na seção seguinte, os conhecimentos construídos, a partir dos dados produzidos, no processo de imersão no campo de pesquisa. Tais dados foram analisados à luz das categorias analíticas fundamentadas na articulação dos pressupostos teóricos já delineados e se propôs a discutir formação continuada para os multiletramentos, a partir da produção audiovisual que se constitui colaborativamente e suas reverberações com vistas à prática transformada.

4 EDIÇÃO: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA SOB AS LENTES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Não haverá professores formados para o emprego do vídeo e dos demais meios audiovisuais se não houver professores formados (FERRÉS, 1996, p.35)

Esta pesquisa, teve como foco a formação continuada e em serviço de professores do Ensino Médio, com vistas ao trabalho colaborativo, envolvendo a produção audiovisual entre docentes e discentes, objetivando potencializar as práticas pedagógicas, a partir dos princípios da pedagogia dos multiletramentos. Nessa direção, discutimos a maneira como se materializam essas produções e os desafios que emergem dessa prática. Portanto, nas sessões reflexivas, refletimos sobre as contribuições dos estudantes para fomentar uma prática reflexiva de seus professores quanto ao uso das TD, gerando as oficinas formativas, considerando a relação entre o que fundamenta a teoria dos multiletramentos e a produção audiovisual colaborativa, com vistas à formação de professores.

Desse modo, com vistas a responder à questão que norteia este trabalho e visando atender aos objetivos estabelecidos, apresentamos, neste capítulo, análise e interpretação dos dados construídos colaborativamente, buscando compreender como se dão essas produções colaborativas de conteúdos audiovisuais por um grupo composto por professores e alunos do Ensino Médio, bem como as contribuições e desafios colocados, na contemporaneidade, aos professores desse nível de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica pautada nos princípios dos multiletramentos.

4.1 Manifestações do Campo Empírico

No processo de produção colaborativa emergem várias construções discursivas, num jogo de diferentes vozes. Objetivando apresentar os diálogos e interlocuções oriundos da imersão no campo empírico, esta seção, foi cuidadosamente construída a partir da articulação dos instrumentos de construção de dados. Observação Participante (OP), entrevista semiestruturada, tratará da organização, sistematização, análise e triangulação dos dados construídos.

Nesse sentido, apresentamos, nessa seção, a observação cuidadosa das discussões/comentários (gravações), realizadas durante as sessões reflexivas formativas, a análise dos comentários postados no espaço de interação em um grupo de *WhatsApp*, pelos colaboradores da pesquisa, bem como as interlocuções nas sessões reflexivas formativas. Ressaltamos que os recortes discursivos dos sujeitos foram transcritos na íntegra, respeitando, desse modo, as marcas do discurso oral.

À luz da ATD, os processos de aprendizagem multimodais, interativos e contextualizados serão analisados e interpretados com base nos elementos do design que alicerçam os multiletramentos – Available Designs, Designing e Redesign – e nos princípios da pedagogia dos multiletramentos: Prática Situada, Ensino Aberto, Avaliação/interpretação Crítica e Prática transformada.

A imersão na leitura dos recortes textuais/discursivos, durante o processo de unitarização e categorização, possibilitou uma nova compreensão do todo, guiando-nos rumo à última etapa do ciclo de análise: o metatexto.

Esta etapa foi fundamental, pois revelou as concepções dos colaboradores sobre produção audiovisual colaborativa e multiletramentos, as tensões oriundas do fazer colaborativo e as contribuições para a produção. Verificamos também as práticas multiletradas emergentes dessa produção, com foco na multiplicidade de linguagens e pluralidade de culturas.

O texto produzido foi resultado do constante entrelaçar dialógico do pesquisador e os sujeitos colaboradores da pesquisa com os teóricos que fundamentaram este estudo, gerados a partir das sessões reflexivas formativas e das entrevistas.

O que dizem os sujeitos? Como dizem? Como suas vozes ecoam nessa pesquisa? Considerando que a ação dos estudantes com seus saberes e fazeres é um elemento diferenciador nesse estudo e, conseqüentemente, na formação de professores, seus saberes foram considerados aqui, no intuito de identificar as suas contribuições para a formação continuada dos professores, a partir das entrevistas que realizamos com eles.

As contribuições dos alunos fomentaram uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor e os recortes dos diversos falares, construídos a partir das entrevistas, com professores e com os alunos colaboradores, serviram, nas sessões reflexivas, como disparadores para fomentar discussões sobre produção audiovisual, multiletramentos e formação de professores. A metodologia utilizada objetivou

compreender como esses sujeitos que já lidam, com certa habilidade, com as tecnologias digitais, poderiam contribuir, no processo colaborativo da produção audiovisual, para a formação continuada dos professores.

Cada sessão reflexiva, como já dito, foi conduzida, tomando como referencial a produção audiovisual que os estudantes já realizam no cotidiano da escola, muitas vezes à revelia dos planos/projetos de aula. Sendo assim, conhecer o trabalho que eles desenvolvem; a relação deles com as tecnologias, bem como o uso da internet, enriqueceu os debates, suscitando reflexões. Na primeira sessão, em que foram apresentados os objetivos e questões éticas da pesquisa aos sujeitos, tomamos como ponto de partida as concepções dos alunos do CEAJATLAB sobre audiovisual e sua relação com as TD, construídas nas entrevistas.

4.2 Os Saberes Discentes e a Prática Docente: Um Olhar Reflexivo

Entra em cena a primeira sessão reflexiva formativa que trouxe inquietação, surpresas e incertezas, bem como despertou a necessidade de pensar a formação de professores para os multiletramentos. Nosso escopo foi discutir junto aos sujeitos de pesquisa, os professores, as práticas dos alunos envolvendo o audiovisual, e as relações que eles estabelecem com o mundo tecnológico, com o propósito de compreender como e de que forma esta atuação discente contribuiria para instaurar pedagogia dos multiletramentos no contexto escolar, de modo que reverbere na prática do professor.

Compreendendo o sentido prático e transformador da formação continuada de professores, na primeira sessão reflexiva, apresentamos algumas falas dos alunos que compõem o CEAJATLAB, estas construídas pelo diálogo, nas entrevistas. Os recortes discursivos que seguem mostram o envolvimento dos alunos com a produção audiovisual, ainda à revelia das ações da escola, com o intuito de refletir com os professores sobre a importância de se levar em consideração os conhecimentos e potencial que os alunos já possuem para o desenvolvimento de projetos, no âmbito das disciplinas da área em questão, neste estudo – mas também em outras áreas, pois esse é um trabalho que envolve interdisciplinaridade – de práticas inovadoras na escola, envolvendo as linguagem multimodais e multissemióticas ampliadas e ressignificadas pelas TD. Os depoimentos seguintes sugerem à escola “[...] pensar as

tecnologias digitais como parte constituinte da construção do conhecimento” (SILVA, 2014, p. 282).

Ao registrarem suas implicações com o audiovisual, demonstrando-se conhecedores e produtores de conteúdos, os alunos informaram:

Sou *youtuber*! Crio vídeos para o *Instagram* e *Youtube*. Tenho um canal de dicas e de humor. (Wolverine)

Eu gosto de editar vídeos, fazer coisas no celular, com o computador [...]. Eu edito vídeos para um *Youtuber* mineiro. (Mercúrio)

[...] Na verdade, a produção audiovisual surgiu da necessidade de divulgar meu trabalho nas redes sociais. A fotografia, hoje, é meu projeto de vida! (Ciclope)

[...] Nós temos no grupo de teatro da nossa comunidade um núcleo de comunicação. Todos são alunos ou ex-alunos do CEAJAT. A divulgação das peças teatrais é realizada por esse núcleo. (Noturno)
Tecnologia me define! Uso a internet o tempo todo. Para estudar, para conhecer pessoas, assistir minhas séries prediletas, para aprender o que não consigo aprender na escola. (Tempestade)

Ao relatarem que criam vídeos, que gostam de editar coisas, que se conectam com o mundo tecnológico com desenvoltura, os alunos trouxeram, em seus discursos, saberes construídos em espaços outros, desconstruindo a ideia de que a escola é o único espaço de aprendizagem e o professor, o detentor do conhecimento.

Ao dizerem que usam a “*internet* para aprender o que não conseguem aprender na escola”, que usam a produção audiovisual para divulgar os trabalhos nas redes e para divulgação das peças teatrais realizadas pela escola, que criam vídeos para Instagram e para *Youtube*, interpretamos nas palavras desses sujeitos que eles têm um grande potencial que poderá contribuir para que a escola desenvolva e aprimore as competências que eles já têm, para projetar ações pedagógicas multiletradas, tendo os professores, como agentes dessas ações, em sua prática em sala de aula, de modo a “[...] entrelaçar o tempo escolar com o tempo vivo/vivido pelos sujeitos aprendentes” (SILVA, 2014, p. 282).

A partir das posições assumidas pelos alunos pudemos interpretar, à luz dos princípios da pedagogia dos multiletramentos que, ao produzirem conteúdos audiovisuais, os aprendizes são usuários funcionais, revelando, em seus discursos, competência técnica e conhecimento prático: “*Eu gosto de editar vídeos*”; são

criadores de sentidos e analistas críticos, ao produzirem com intencionalidade, de forma planejada: “*produção audiovisual surgiu da necessidade de divulgar meu trabalho nas redes sociais*”; “para aprender o que não consigo aprender na escola”; e também transformadores, pois já fazem uso dos conhecimentos aprendidos de novas formas: “Nós temos no grupo de teatro da nossa comunidade um núcleo de comunicação”, “Eu edito vídeos para um *Youtuber* mineiro”.

Nessa perspectiva, os professores foram convidados a refletir sobre como a produção audiovisual poderia contribuir para a prática de multiletramentos. Trazendo essa discussão para a centralidade deste estudo que é contribuir com a formação docente mediante a viabilidade do uso do audiovisual pela perspectiva dos multiletramentos, compreendemos a produção audiovisual como um caminho para que esse entrelaçar, sugerido por Silva (2014) se concretize.

A partir das entrevistas semiestruturadas, registraram-se dizeres que apontam para um saber/fazer que traz, no seu bojo, a práticas multiletradas, convidando o professor a criar situações em que seus alunos possam se apropriar das mídias de forma crítica e criativa.

Os alunos se autorizam, produzem conteúdos audiovisuais, e a escola, como tem se apropriado desses saberes? Ao tomar conhecimento sobre as *expertises* que os alunos revelam em seus dizeres, convidamos os professores a refletir sobre como poderão se apropriar dessa *expertise*, de forma a ressignificar a sua prática, tomando por base a cultura e conhecimentos dos alunos. Partindo dessa premissa, pensar a prática docente requer discutir os desafios que poderão surgir, ao se pretender dar visibilidade às práticas multiletradas oriundas do processo de produção audiovisual colaborativo, com vistas a ações pedagógicas transformadoras. Nesse sentido, precisa entrar em cena os sujeitos professores. O que dizem?

Os professores refletem sobre seus saberes e revelam suas relações com as tecnologias digitais, demonstrando possibilidades de atuarem de forma colaborativa com seus alunos.

[...]a minha graduação na universidade de Coimbra, em Portugal foi voltada para o audiovisual. Para essas novas tecnologias que estão surgindo com as artes. Para essas novas formas de comunicação que as redes sociais têm possibilitado. Esta cultura está impregnada em mim... no meu cotidiano, no meu trabalho, nas relações que estabeleço enfim... (Homem múltiplo)

[...] Esses vídeos que eu fiz foram apenas testes de enquadramento, postura, áudio... Não houve edição. Fiz uma única tomada de alguns minutos. Esse vídeo, por exemplo tem 8'28", no qual apresentei somente o conceito de argumento, citei os principais tipos e explanei sobre o Argumento de Autoridade. (Fera)

As narrativas dos sujeitos pressupõem engajamento com a sociedade conectada: “Esta cultura está impregnada em mim”. Eles vivem e participam dela e se permitem aprender e construir conteúdos também.

Em se tratando do audiovisual, podemos compreender que eles também possuem uma *expertise*: “Esses vídeos que eu fiz foram apenas testes de enquadramento, postura, áudio.”. Todos mostraram-se capazes de usar os aparatos tecnológicos (editor de texto, de vídeo ou de imagem etc.). Apresentaram uma relação com esses conteúdos, quer como produtores, quer como apreciadores e/ou colaboradores. Dominam técnicas, fazem uso delas no campo pessoal; apresentaram-se como potenciais criadores de sentidos.

4.3 De Olho no Que o Sujeito Já Produz

Iniciamos a segunda sessão reflexiva formativa fazendo uma retomada do encontro anterior; constatamos que a produção audiovisual já faz parte do contexto dos alunos e dos professores que compõe o CEAJATLAB. Seus relatos pressupõem engajamento com a sociedade conectada. Eles vivem e participam dela e se permitem aprender e construir conteúdos também. Dominam técnicas, fazem uso delas no campo pessoal, apresentaram-se como potenciais criadores de sentidos. Sendo assim, como o professor poderá, a partir da produção audiovisual, que já faz parte do contexto deles e do contexto dos alunos, contribuir para práticas multiletradas no contexto escolar, no âmbito das disciplinas que lecionam, como projetos de ensino e aprendizagem? Esse ponto foi objeto de reflexão.

O docente tem a oportunidade de recriar suas práticas ao refletir sobre ela. É necessário “[...] envolvê-los na e para a mudança” (IMBERNÓN, 2011). Este processo constitui-se desafiador, uma vez que, na sociedade da informação, com conhecimento em rede, dinâmico e interativo, o professor passa a assumir uma função que, historicamente, não lhe era destinada: a de professor que aprende. A discussão gerada por esta questão envolveu os quatro professores, que integram o CEAJATLAB.

Ao serem colocados frente à cultura que o aluno já tem, os professores foram desafiados a abrir espaços em suas práticas para explorar os desdobramentos éticos de significados situados construídos cada vez mais, através de múltiplas linguagens. Professor Fera e Professor Homem Múltiplo e professora Fênix dizem o seguinte:

[...] O aluno tem a expertise...ele edita, ele aponta caminhos...se você se aproximar dele, vai abrir a possibilidade dele colaborar com você. (Professor Fera)

[...] Precisamos valorizar o que o aluno leva pra escola. A sua cultura. Trabalhamos aqui com pessoas de várias comunidades. Cada uma com sua riqueza, com seus traços. Se nos permitirmos enxergar o potencial desses alunos, só teremos ganhos. É dentro da própria escola que iremos achar potenciais formadores. (Professor Homem Múltiplo)

[...] a gente precisa, como professor chegar mais perto do aluno, chegar mais na pessoa do aluno. (Professora Fênix)

As reflexões partilhadas pelos professores têm nos autorizado falar sobre a importância da valorização do contexto sociocultural do aluno, conforme elucida professor Fera: “*a expertise*”; “*o que o aluno leva para a escola*”, para se estabelecer uma prática pautada nos multiletramentos. Ademais, compreendem que o processo de formação não é unilateral: “*se você se aproximar dele, vai abrir a possibilidade dele colaborar com você*”. A formação aqui se constitui como uma prática reflexiva:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como uma prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, p. 56)

Os dizeres dos professores revelam que eles reconhecem que os alunos têm *expertises*, habilidades, potencial para lidar com as linguagens digitais; que eles podem aproveitar os saberes dos alunos em suas práticas pedagógicas; que a relação professor-aluno pode contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Ao afirmar: “é dentro da própria escola que iremos achar potenciais formadores”, o professor Homem Múltiplo sai da posição de detentor do conhecimento para mediador da ação pedagógica, reconhecendo seus alunos como possíveis

formadores. Nessa perspectiva, a formação como um processo reflexivo de aprendizagem contínua, por parte dos professores, tem proporcionado o reconhecimento do que o aluno traz, sua experiência e seu entendimento de mundo; tem proporcionado também estabelecer uma relação harmoniosa com o aluno, sugerindo a promoção da aprendizagem que se constrói em práticas colaborativas voltadas a um currículo responsivo social e cultural (COPE; KALANTZIS, 2009).

4.4 O Que Sabemos e o Que Precisamos Saber

Na terceira sessão reflexiva, que tratou sobre “O que sabemos e o que precisamos saber: uma proposta de formação”, o professor, em um processo de ação e reflexão, sinalizou o que precisava se ressignificado, ampliado, com vistas à produção audiovisual. Para tanto, iniciamos a discussão trazendo uma releitura do mapa dos multiletramentos, sistematizando o construído nas sessões anteriores.

A proposta, ao apresentar as diferentes vozes à luz dessa teoria, foi justificar a importância da fundamentação da prática, a partir dos construtos teóricos balizadores deste estudo. Considerando que a proposta da terceira sessão era tencionar uma produção audiovisual colaborativa, apresentamos um vídeo produzido na escola, no intuito de discutir com os sujeitos quais conhecimentos sobre a produção audiovisual precisávamos ampliar.

Como estratégia para a discussão, associamos as práticas e inferências dos sujeitos, a partir de recortes de falas, aos princípios da pedagogia dos multiletramentos, a fim de fomentar uma discussão, a partir da percepção dos sujeitos sobre multiletramentos.

Figura 09: Mapa dos Multiletramentos à Luz das Práticas e Inferências.



Fonte: Adaptação a partir de Rojo (2012, p. 29).

Os depoimentos dos professores já nos autorizam a dizer que a produção audiovisual, na perspectiva dos multiletramentos é uma realidade no CEAJATLAB; que os professores podem contribuir, a partir do que já sabem, com a produção de conteúdos audiovisuais, quer com conhecimentos técnicos, quer com o conhecimento teórico sobre gêneros textuais, pois como diz a professora Miragem: "Todos aqui, de alguma forma usam as TD para produzir conteúdos. As produções feitas na escola revelam isso". O professor Homem Múltiplo sinaliza a importância de instruir (instrução explícita) o aluno, de teorizar; professora Fênix, propõe a reflexão, com vistas à produção e consumo das mídias digitais de forma consciente e responsável; o professor Fera já traz a prática transformada, uma vez que já consegue sair dos muros do CEAJATLAB, produzindo seus próprios conteúdos didáticos.

Considerando que o objetivo da oficina foi trazer à tona o conhecimento que os sujeitos já sabem e os que precisam ser ampliados, trouxemos, além do mapa dos multiletramentos, uma produção do sujeito Ciclope e de seus colegas de turma – que também participam do CEAJATLAB –, como uma ação de um dos projetos da escola denominado “Identidade”. Ressaltamos que os professores destes alunos, que participam do CEAJATLAB não participaram desta produção.

Figura 10: Vídeo Produzido Para Projeto da Escola²⁸.



Fonte: Canal Institucional do CEAJAT.

Para melhor compreendermos como se deu esse processo, é importante elucidar que a produção de vídeos faz parte da proposta pedagógica da escola. É uma prática que tem promovido o engajamento dos alunos e tem justificado a necessidade de formação docente para uma resignificação das metodologias de ação, uma vez que a falta de engajamento da maioria não está relacionada à inabilidade do profissional para lidar com essas linguagens multissemióticas que foram ampliadas pelas tecnologias digitais, mas sim de usá-las em prol de um ensino e aprendizagem mais contextualizado, a partir de uma prática colaborativa.

A exibição do vídeo fomentou discussões relevantes à compreensão da formação de professores para o fomento de aprendizagem colaborativa, partindo da compreensão de que a produção audiovisual realizada na escola, em sua maioria, tem revelado o protagonismo do aluno, necessitando fomentar em toda comunidade

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7A4r8MjKZaY>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

escolar a prática colaborativa, na qual os alunos possam contribuir com sua *expertise* e o professor com seus saberes. Sobre este fato, os professores se pronunciaram:

[...] Vejo a necessidade de um envolvimento maior de todos os professores, orientando os alunos nas produções. Eu falei todos! Não é só o padrinho da turma. A ação é da escola, né? Os alunos adoram produzir, fotografar. A gente precisa tirar proveito disso. (Fênix)

[...] A gente precisa entender que isso é pedagógico e se é pedagógico é preciso da mediação do professor. A gente não pode deixar os alunos sem um direcionamento. A gente precisa contribuir, orientar. (Fera)

[...] A gente precisa entender que, às vezes, o professor não se engaja porque não conhece. Alguns se permitem aprender com os alunos, outros não. Aí é que entra a necessidade da formação. Gente, olhe quanto ganho nós estamos tendo ao participar desse encontro. Vamos ampliar essa discussão para além do CEAJATLAB. Fera, você e Homem Múltiplo e os alguns alunos podem ajudar os que não têm habilidade com as TD. Vamos fazer oficinas, grupos de estudo... (Miragem)

A professora Fênix sinaliza em seu discurso que é preciso um envolvimento maior dos professores, orientando seus alunos nas produções. Corroborando com Professora Fênix, o professor Fera se entende como mediador da ação pedagógica, deixando evidente a necessidade da mediação do professor para uma prática responsiva e consciente. O discurso da professora Miragem sinaliza a formação como processo reflexivo de aprendizagem contínua. Quando enuncia que o professor não faz porque não sabe, coloca em evidência a necessidade de formação continuada e em serviço para o desenvolvimento de práticas que dialoguem com as tecnologias digitais. Além disso, propõe como formadores, professores e alunos da própria escola.

Entendemos que a produção audiovisual no contexto do CEAJATLAB tem como ponto de partida as práticas significativas da comunidade, conforme sinaliza professora Fênix

A gente percebeu o potencial dos alunos, o gosto em produzir vídeos, em fotografar. Aí a gente passou a valorizar essa cultura deles e

incorporar isso em nossa prática. Eles ganham e a gente também. Costumo dizer que o CEAJAT é uma escola de *MacGyver*²⁹. (Fênix)

O depoimento da professora Fênix revela evidências de possibilidades formativas advindas de uma cultura do aluno, atualizada com as novas tendências sociais mais criativas, dinâmicas e inovadoras. Ao associar o *locus* a uma escola de *MacGyver*, a professora traz o fazer criativo que é construído em condições estruturais adversas, mas que não os impedem de se reinventar, buscar possibilidades que quebrem as barreiras da precariedade do espaço físico a que estão condicionados.

Corroborando a fala da Professora Fênix, o Professor Homem Múltiplo sinaliza que a escola tem oportunizado ao professor e aos alunos produzir conteúdos, partindo da realidade do aluno, isto é, de uma prática situada, conforme enuncia o professor:

O trabalho de imersão foi essencial. A inclusão das aulas de campo fortaleceu o trabalho. Conseguimos levar os alunos em todos os distritos [bairros]. Foi uma aula tanto para nós professores que desconhecíamos a história local, quanto para alguns alunos. Foi maravilhoso! Uma verdadeira aula de história! (Professor Homem Múltiplo)

Partindo da realidade do aluno, percebemos também que, em processo colaborativo de produção, orientar para uma prática responsiva é fundamental, porém, para instruir (entendimento consciente, analítico e sistemático) é preciso conhecer, se apropriar da teoria.

A professora Fênix, em um processo de autorreflexão, revela a dificuldade de produzir conteúdos digitais, porém destaca o potencial dos alunos em lidar com a linguagem digital. Sendo assim, seu discurso propõe que o professor esteja disposto a outros aprendizados para que, em uma produção colaborativa também possa contribuir com seus saberes.

[...] Eu tenho dificuldades em editar vídeos e produzir conteúdos em ambiente digital. Minha filha sempre me dá uma mãozinha (risos)... Mas, sei que posso contribuir aqui com o meu conhecimento técnico de gêneros textuais... posso ajudar na construção dos roteiros. (Professora Fênix)

²⁹ Personagem principal de uma série de TV da década de 80 altamente inteligente que preferia resolver os conflitos sem violência. Nunca estava armado e derrotava o inimigo com seu vasto conhecimento científico. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/MacGyver>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Dessa forma, o professor reflexivo repensa e avalia constantemente sua prática pedagógica. Ao reconhecer a inabilidade em produzir conteúdos em ambiente digital, a professora traz a aprendizagem colaborativa para o centro da discussão. Ela diz não saber fazer, mas sabe que os alunos poderão contribuir com o que sabem. Nesse processo de colaboração, cuja aquisição do conhecimento sistemático realiza-se de forma dialógica e reflexiva, a aprendizagem significativa acontece, tanto para o professor como para o aluno. Mas como entende professor, o aluno precisa da mediação da professora para se apropriar do conhecimento técnico sobre gêneros textuais:

[...] preciso trabalhar com os valores, com o que tem aqui, mas também é preciso municiar ele (o aluno) da parte teórica para ele ter a consciência da importância do trabalho que ele faz. Temos produtores de audiovisual na escola. Ele tem a expertise, mas muitas vezes falta a teoria. É isso: o aluno muitas vezes constrói muitas coisas, mas falta a ele essa teoria, esse conhecimento sistemático, daquilo que já ele faz espontaneamente. (Homem Múltiplo)

Merece destaque a questão ética. Em seu discurso, professora Fênix alerta para a importância de se buscar informações em fontes confiáveis, usar, de preferência, obras de domínio público; ter o devido respeito para com a obra do outro, inclusive com relação à cessão de imagens; fazer sempre as referências devidas³⁰.

É preciso que a gente tenha cuidado em pesquisar em fontes confiáveis. Mas a fonte confiável só acontece se tiver a pesquisa. A gente não pode se contentar em abrir o primeiro *site* e se apropriar do conteúdo como se fosse nosso. Com a cessão de imagens é importantíssimo, pois isso dá processo! É preciso ter respeito! Dar os devidos créditos a tudo que você utilizou e não foi autoral. Se a pessoa não te autorizar, não coloque, não publique! (Fênix)

A professora Fênix sugere orientar para uma produção crítico-reflexiva que dê ênfase ao contexto dos sujeitos, sua cultura – *prática situada*; que seja mediada pelas TD, com diversidade de linguagens e multissemioses; que possibilite ação e reflexão e

³⁰ A fala de professora Fênix faz referência à chamada licença criativa *Creative Commons* (CC) - organização sem fins lucrativos que disponibiliza licenças de direitos autorais gratuitas, permitindo ao leitor o acesso, uso e até mesmo modificar a obra, sem transgredir a lei do direito autoral. Disponível em: <<https://br.creativecommons.org/sobre/>>. Acesso em: 27 set. 2020.

produção de novos a partir de uma produção que se estabelece colaborativamente.

Corroborando com professora Fênix, o professor Homem Múltiplo também mostra a preocupação e o comprometimento em orientar para uma prática responsiva:

É por isso que é importante a gente usar da ética, hoje o grande avanço é a questão da responsabilidade, do uso responsivo... são bilhões de coisas que são lançadas... tudo que você precisa saber filtrar. A *internet* lhe dá muitas possibilidades... cabe a você fazer as melhores escolhas. Percebo que aluno está mais consciente e isso é resultado de um trabalho para atitudes responsivas. (Homem Múltiplo)

Ainda sobre a importância da apropriação de teorias e conceitos, o Professor Fera sinaliza orienta:

[...] Uma primeira coisa que é preciso fazer e que a gente bate demais é a pesquisa. Tem que pesquisar sobre o que é aquilo, como fazer aquilo ali [apontando para o vídeo], mais específico na questão da produção audiovisual: onde? Quem? Como vou filmar? Se é uma narrativa, vamos pensar nos elementos narrativos. Quais são os elementos narrativos: tem personagem, tem tempo, tem lugar... a gente pode encontrar os elementos dos textos narrativos na linguagem audiovisual. Preciso pesquisar o que é que eu posso utilizar para aquilo ali: a música, os efeitos sonoros, que programa irei usar para tratar as imagens... um casamento de modalidades estáticas e vivas. (Professor Fera)

O discurso do professor Fera nos leva a entender que ele pensa o ensino de linguagem para além da escrita, pois propõe “um casamento de modalidades estáticas e vivas”. De fato, são necessárias

[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz, lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação [...] multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos. (ROJO, 2013, p. 14)

A produção audiovisual constitui um campo amplo para explorar essas multimodalidades. Sendo assim, ao final da terceira sessão reflexiva, os professores, com vistas à prática transformada, assumiram o compromisso de produzir, colaborativamente, um conteúdo audiovisual com seus alunos, considerando as discussões que emergiram na sessão reflexiva. O grupo de *WhatsApp* foi utilizado para essa produção. O detalhamento da produção será discutido em seção específica.

4.5 Do Litoral ao Sisal: Compartilhando Saberes

A quarta sessão reflexiva oportunizou a troca de saberes entre professores, sinalizando as possibilidades reais de mudança advindas da formação. Os professores refletiram sobre a produção audiovisual colaborativa como um caminho para a aprendizagem significativa; a importância de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos para a ressignificação suas práticas e, conseqüentemente, da formação dos alunos; e a formação continuada e serviço como um momento real para que haja a troca efetiva de experiências.

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente consolida-se como espaços de formação mútua, ao promover troca de experiências e a partilha de saberes. Com vistas a promover essa partilha, a quarta sessão reflexiva, com duração de 90 minutos, intitulada “Do litoral ao sisal: compartilhando saberes”, objetivou partilhar as experiências, os desafios vivenciados pelos professores ao produzirem conteúdos audiovisuais com seus alunos. O professor foi convidado “a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26).

O encontro aconteceu no Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, em Serrinha – Ba, com as professoras da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Pensando em ações formadoras em que a construção de novas práticas teórico-metodológicas surge de reflexões partilhadas entre os colegas (NÓVOA, 2001), mostrar a relevância de aprender por meio da aprendizagem colaborativa, produzindo conteúdo audiovisual na escola, foi o que motivou a ação.

No primeiro momento, apresentamos às professoras a pesquisa desenvolvida na escola, os colaboradores e algumas produções audiovisuais já realizadas. A ideia foi fomentar uma discussão sobre o fazer colaborativo e os desafios que emergem dessa prática.

O primeiro questionamento das professoras foi: em que condições estruturais vocês realizam essas produções? Esse questionamento trouxe à tona as condições de trabalho dos sujeitos colaboradores desta pesquisa. A precarização da estrutura física do *locus* “[...] em franca dissonância com as sofisticadas demandas tecnológicas do âmbito social” (BUENO, 2019, p.203), detalhada pelo professor Fera:

Não é arejado, é quente pra caramba, algumas salas não têm condições para trabalhar. Não é queixa não, a gente está trazendo

essa ideia, essa realidade física pra gente ver como isso impacta no desenvolvimento deles (*alunos*), nessa questão das habilidades deles, do envolvimento deles na feitura das produções. Convencê-los a se aventurar no novo, tem sido o caminho para a produção em meio às adversidades.

A descrição sucinta, porém repleta de sentido, feita pelo professor Fera evidencia mais um desafio posto a esses professores, a estrutura escolar como um entrave para que práticas inovadoras que envolvam tecnologias digitais sejam implementadas, exigindo criatividade por parte do professor e do aluno. Viver nesse “contexto de insuficiências múltiplas” (BUENO, 2019, p. 203) requer estratégias para superar a precariedade em que estão inseridos, requer que seus atores projetem novos desenhos para o futuro, que se voltem para formação de *designers* de significados (COPE; KALANTZIS, 2009).

Figuram como pano de fundo, no discurso do professor, categorias culturais e ideológicas imbricadas na visão de mundo e no contexto em que está inserido. Ele traz, como estratégias de superação da precariedade, o interesse e a motivação.

Corroborando com o que o professor Fera diz, o professor Homem Múltiplo traz um discurso emocionante, ao externar as diversas adaptações que precisou fazer para trabalhar com seus alunos. Suas palavras colocam em evidência as condições de trabalho em que muitos profissionais que atuam na educação básica pública vivenciam:

[...] Eu trabalho com a imagem, com som, com a fotografia, com o audiovisual. Ao adentrar na escola me perguntei: o que posso fazer aqui? A escola não tem *internet* para todos... Até o sinal lá é ruim. Foi desafiador para mim. Como é que eu vou trabalhar com o audiovisual? São tecnologias que precisam supostamente de sinais digitais: internet, câmeras, ou seja, tecnologias modernas, certo? Fui na contramão, se não temos, vamos criar, certo? Se eu não tenho esse equipamento o que irá substituir? Se eu não tenho internet como posso trabalhar? Sem internet? Como é que posso trabalhar a imagem? A gente tem uma escola que não tem esse espaço interno aprazível, mas a gente tem externamente espaços belíssimos, nós moramos perto de ilhas, atrás de nossa escola é uma maré, tem uma área de manguezal, olhe aí o potencial. A gente começou a trabalhar com essa parte externa. A gente começou a fazer vídeos, fotografias, a gente sabe que a gente tem um cenário belíssimo, a gente sabe que quando a gente publica alguma coisa as pessoas perguntam: poxa, que lugar belíssimo? Onde é que fica? A gente começou a valorizar o que o aluno traz, a comunidade. Tudo lá está adaptado a nossa realidade. Se não tem laboratório de internet, a gente usa os *smarthphones*, se não tem como trabalhar *online*, a gente busca

aplicativos para desenvolver atividades *offline*. Nós estamos o tempo todo sendo desafiados! Lá [na escola] eu me reinvento.

Mais uma vez, o discurso do professor Homem Múltiplo, leva a compreender a prática reflexiva como primordial para que a mudança aconteça. Está construída a partir da observação: “[...] Ao adentrar na escola me perguntei: o que posso fazer aqui?”; da experiência: “[...] A gente tem uma escola que não tem esse espaço interno aprazível, mas a gente tem externamente espaços belíssimos”; da apropriação do sujeito: “[...] Fui na contramão, se não temos, vamos criar, certo?” para o trato com a intervenção transformadora: “[...] Se não tem laboratório de internet, a gente usa os *smarthphones*, se não tem como trabalhar *online*, a gente busca aplicativos para desenvolver atividades *offline*.”

Aqui há uma quebra de paradigmas, uma vez que desconstrói a ideia de que munir a escola de aparatos tecnológicos é garantia de práticas inovadoras, envolvendo tecnologias digitais. Seu discurso sugere a imersão em práticas significativas em sua comunidade de aprendizes, considerando as necessidades socioculturais e suas identidades, com vistas à prática transformada.

Ainda nesse movimento, vale destacar o discurso aguerrido e politizado da professora Miragem:

[...] A gente continua brigando por um espaço digno, a comunidade chega junto. A gente já parou várias vezes a pista para pedir aos nossos governantes que olhem com carinho e respeito para nós. Não somos acomodados! Nós não queremos perder em qualidade, por isso estamos sempre nos reinventando. A adversidade tem feito a gente primar pela qualidade. Somos inconformados! A gente não se conforma com a escassez. A gente corre atrás.

O discurso da professora nos leva a uma reflexão: não podemos parar de lutar. Precisamos continuar em busca do espaço digno em que as transformações já visíveis “no fazer dos docentes, sejam acompanhadas das transformações estruturais e administrativas importantes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras” (SILVA, 2019, p. 203). A professora traduz em seu discurso a voz da comunidade. Percebe-se, em sua fala, que o fazer colaborativo, nesta comunidade, é uma prática cotidiana e isso tem fortalecido o trabalho pedagógico, motivando os professores a transgredirem em suas práticas.

4.6 Ação: A Produção Colaborativa do CEAJATLAB

Ao longo desse trabalho colaborativo, desenvolvido com os professores, refletir sobre a formação em contextos reais de trabalho foi enriquecedor e apontou transformações. Concordamos com Imbernón (2011), quando diz que uma proposta de formação ofertada aos educadores precisa partir das necessidades formativas dos professores. Quando elas partem da necessidade, contribuem para a ampliação de saberes. No intuito de mostrar a relevância de aprender por meio da aprendizagem colaborativa, os professores colaboradores, mediadores da ação pedagógica, se propuseram a realizar uma oficina para o CEAJATLAB. As oficinas foram organizadas por eles, de forma a atender alunos e professores do CEAJATLAB, conforme cronograma já descrito no capítulo metodológico.

A oficinas aconteceram no próprio *locus*, em três momentos distintos e partiu das necessidades indicadas pelo grupo. Os professores, no processo de ação-reflexão-ação, pensando em contribuir com a produção audiovisual colaborativa sugeriram, como devolutiva da formação, produzir um vídeo. Para tanto, sentiram a necessidade de desenvolver ações pedagógicas com vista à produção. As oficinas aconteceram no próprio *locus*, porém a produção audiovisual ocorreu a partir da mediação dos professores no grupo de *WhatsApp*. Traremos alguns aspectos que evidenciem as categorias de análise discutidas nesta pesquisa.

A primeira oficina, mediada pelo professor Fera, discorreu sobre a produção de roteiros. O professor sinalizou a importância do planejamento na construção do roteiro. Enriqueceu o encontro com vídeos e atividades práticas de construção de roteiro (apêndice C). Trouxe também os gêneros multimodais, explorando as múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem de linguagem.

[...]o roteiro seria um documento narrativo que serve como diretriz para direcionar uma produção audiovisual. Essa produção audiovisual pode ser qualquer coisa que utilize som, imagem. Se é uma narrativa vamos pensar nos elementos narrativos. Quais são os elementos narrativos? Tem personagem, tem tempo, tem lugar... isso tudo faz parecer essa linguagem ... a gente pode encontrar os elementos dos textos narrativos na linguagem audiovisual.

A segunda oficina, mediada pelo professor Homem Múltiplo, discorreu sobre técnica para produção audiovisual, os diversos planos de filmagem:

[...] É um aprendizado... durante a produção: gravar a cena de acordo assim considero excelentes, foram feitas com o celular. Todos! Exatamente para quebrar esse paradigma que foto boa é feita em uma câmera...Eu posso fazer o vídeo de minutos e posso pegar cinco segundos de vídeo ... o que é que vai, o que é que muda em um vídeo de um minuto. O que muda é a dinâmica, os interesses são outros, a linguagem que eu quero passar será diferenciada. Se eu quero contar uma história, no roteiro você vai contar uma história, você vai transmitir uma mensagem, e essa transmissão de mensagem é necessário que você reveja. Eu acredito que a imagem hoje é tudo... Ela praticamente substitui hoje a linguagem escrita. É bom considerar que nossos alunos, praticamente todos usam o celular, ficam o tempo todo mandando mensagens, maioria das mensagens são trocadas através de imagens. Só que eles estão sabendo usar a imagem? (Professor Homem Múltiplo)

O professor Homem Múltiplo, desenvolveu um VLOG³¹ (apêndice D) para falar sobre os diversos planos de filmagem. Iniciou a oficina destacando a multiplicidade de linguagens, para além da cultura grafocêntrica, assim como a necessidade de se orientar para uma produção responsiva. Isso é visível quando questiona se os alunos estão sabendo usar as imagens. Trouxe à reflexão que trabalhar na perspectiva dos multiletramentos têm exigido novas práticas, que conectem cenários multiculturais e mutissemióticos.

A terceira oficina, mediada pela professora Fênix discorreu sobre gêneros audiovisuais, com vistas à produção de um documentário.

“[...] a gente tem que sentar primeiro, conversar com o pessoal, ver quem vai filmar? Então vamos dividir: fulaninho filma, fulaninho fotografa, então tem os roteiristas que são aquelas pessoas que vão escrever.” (Professora Fênix)

A professora iniciou a oficina apontando os elementos constitutivos do documentário (apêndice E) e como diferenciá-lo de outros gêneros audiovisuais, como o filme de ficção e a reportagem jornalística na TV, dentre outros. Apontou o caráter autoral como marca singular deste tipo de gênero, uma vez que a sua construção parte da visão do documentarista e o processo criativo ao produzir, editar e montar como um importante índice de autoria.

Trazendo a autoria para o contexto de práticas colaborativas, Homem Múltiplo, como participante das oficinas, destaca o fazer autoral compartilhado em atividades colaborativas:

Ganham todos, entendeu e a questão da autoria também é muito discutida nesse tipo de produção, porque não é mais um autor, são vários autores. Quando você abre, para um trabalho colaborativo, por exemplo, se eu cedo as imagens que eu fiz, mas você cedeu a voz, outro, cedeu a montagem, então não é apenas um autor, temos uma autoria compartilhada. (Homem Múltiplo)

Logo após a realização das oficinas, sugerimos construir conteúdo audiovisual colaborativamente. Para tanto, promovemos também 90 minutos de discussão online, através do grupo de *WhatsApp*. Vale ressaltar que os momentos online extrapolaram os momentos estipulados na oficina, visto que, neste ambiente, interativo e dinâmico o tempo ganha novos contornos. Foi nesse espaço de interação entre professores e alunos, com vista à produção audiovisual colaborativa, que pudemos acompanhar a produção.

No processo de construção, os professores Homem Múltiplo e Miragem e os alunos Ciclope e Mercúrio interagiram com maior intensidade no grupo de *WhatsApp*.

Mercúrio: Gostei muito dessa!

Professor Homem Múltiplo: Bem, já fiz uma análise da captação de imagens feitas pelos alunos, percebi uma certa rapidez na passagem das imagens.

Aluno Mercúrio: Gostei da trilha sonora coloquei pra ver como ficava.

Professora Miragem: Casou com o tempo da filmagem. Muito bom! Agora veja se consegue uma música que representa o recôncavo e dialogue com o tempo em que as imagens aparecem.

Aluno Mercúrio: Maria Betânia é uma boa música!

Professora Miragem: Dorival Caymmi também deve ter alguma boa.

Professor Homem Múltiplo: Dorival, acho original e foge do lugar comum, voz de pescador.

Professor Homem Múltiplo: Adorei!

Professora Miragem: Mas na minha mente só toca o canto da sereia...

Professor Homem Múltiplo: Não precisa da música, construa o vídeo com as imagens, conte uma história, veja sugestão de roteiro que colocamos aqui.

Aluno Mercúrio: Eu usei o programa do meu computador, um APP chamado *power director*.

Professor Homem Múltiplo: Essa música já é domínio público? Músicas com autoria, não basta apenas citar o autor e fonte, mas é preciso ter a liberação deles.

Aluno Ciclope: Acho que no momento que as músicas estão em sites e ainda disponíveis, acredito que já tem uma liberação...

Professor Homem Múltiplo: Não! Os *sites* tem a liberação para veicular as músicas. Qualquer obra pra ser utilizada tem que pagar direitos autorais ou liberação pelo autor. Por escrito. Temos que entrar em sites de domínio público e ver o acervo. Com certeza tem coisas boas e liberadas.

De acordo com a lei do direito autoral, os direitos patrimoniais do autor falecido têm o prazo de 70 anos, contando a partir do primeiro dia do ano seguinte ao ano do falecimento.

Aluno Ciclope: MINHA JANGADA VAI SAIR PRO MAR...

Professor Homem Múltiplo: Canto ao pescador é o nome da música.

Professora Miragem: Achei na voz de Jau e Pierre.

Professor Homem Múltiplo: Tá como domínio público a música?

Professora Miragem: O nome da música é suíte do pescador.

A conversa girou em torno da escolha da trilha sonora. Julgamos relevante socializar este diálogo interativo, pois nele o professor orienta para a prática responsiva discutida na terceira sessão reflexiva. Podemos observar que o aluno Ciclope entende que tudo que está nas redes é de livre acesso; porém, o professor desconstrói essa visão ao trazer as questões legais que envolvem os direitos autorais. A troca de ideias propiciou a construção do aprendizado coletivo para uma prática responsiva. Podemos ver resultado dessa produção a seguir.

Figura 11: Produção Audiovisual Colaborativa³¹.



Fonte: Canal Institucional do CEAJAT.

Segundo Ibiapina (2008), a formação quando pautada na reflexividade crítica, promove a relação teoria e prática, gerando autonomia e a prática consciente. Sendo assim, o processo de produção colaborativa foi o momento de verificar, na prática, como esses professores e alunos constroem conteúdos audiovisuais, colaborativamente. Os desafios que eles encontram ao fazer uso da diversidade de linguagens e cultura. Nesse processo de interação, percebemos a importância da mediação para uma prática responsiva.

³¹ Disponível em: <<https://youtu.be/N47Olq-eGhw>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CONSIDERAÇÕES E TRILHAS PARA NOVOS DEBATES

A produção audiovisual não termina quando as gravações são finalizadas, assim como a pesquisa não termina quando o pesquisador é convocado a colocar um ponto final provisório no texto. Há uma pós-produção, momento de voltar à cena, de trazer o começo dos muitos recomeços, de cuidar de cada detalhe em busca de outras descobertas, de outros questionamentos, de outras produções. Há um material bruto à espera de seu momento de estreia, um produto inacabado, com ruídos, imagens turvas, pronto para ser burilado. Na condição de porta-voz das muitas vozes dessa grande equipe de pós-produção, sigo escre(vi)vendo aqui as inferências sobre as reflexões partilhadas durante este caminhar na tentativa de concluir, o que insiste em continuar dizendo.

Apresento as conclusões sobre o cenário iluminado, a inquietação, ação movente desse estudo: as produções audiovisuais desenvolvidas por um grupo de professores e alunos do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho. Inquietou-me conhecer os desafios dessa produção; compreender como a experiência com o trabalho colaborativo entre professores e alunos, a partir da produção audiovisual, poderia potencializar a formação continuada e em serviço de professores do Ensino Médio com vistas aos multiletramentos.

Considerando a formação como alicerce para práticas pedagógicas mais autorais, e a relevância dessa temática, adentrei ao campo com o intuito de capturar o objeto, a fim de compreender os desafios vivenciados pelos professores ao fazerem uso da diversidade de linguagens e culturas por meio da produção audiovisual colaborativa. A proporção que a implicação com o objeto foi se materializando, os objetivos foram ganhando contornos, em uma combinação dialógica e colaborativa.

Guiados por uma abordagem metodológica que privilegia a formação docente e a pesquisa colaborativa, num movimento de ação-reflexão-ação, percorremos nosso itinerário com uma câmera na mão e muitas inquietações, descrevendo com minúcias os achados do campo empírico, as práticas multiletradas do fazer colaborativo com a produção audiovisual.

No foco da ação, as interlocuções teóricas sobre *formação continuada* para os *multiletramentos*, a partir da *produção audiovisual* que se constitui *colaborativamente*, revelaram as categorias basilares deste estudo: a formação continuada de

professores; pesquisa colaborativa; *multiletramentos* e pedagogia dos *multiletramentos*; produção audiovisual como processo de ensino e de aprendizagem.

Os dados construídos mediante imersão no campo de pesquisa, a partir de encontros que ocorreram sob a forma de sessões reflexivas formativas, trouxeram diálogos, percepções dos colaboradores do estudo, desafios, produções e propostas de futuros desdobramentos para um trabalho alicerçado nos princípios da pedagogia dos multiletramentos,

Compreendendo o professor como mediador do conhecimento, e o aluno como sujeito construtor de suas aprendizagens, nossa primeira ação de pesquisa foi discutir, colaborativamente, os desafios que os professores e alunos encontram ao fazerem uso da diversidade de linguagens na produção audiovisual. Nos dizeres dos professores, inferimos o quanto é desafiador fomentar em toda comunidade escolar a prática pedagógica fundada na ideia de colaboratividade, na qual os alunos possam contribuir com sua *expertise* e o professor com seus saberes. Inferimos que a estrutura escolar ainda se constitui um entrave para a realização de práticas inovadoras que envolvam tecnologias digitais; e tendo em vista essa realidade, professores e alunos têm se desafiado a recriar, reinventar a partir do que o meio lhe oferece. Concluímos, portanto, que as lacunas em termos estruturais não os tem paralisado; ao contrário, os impulsionam a mover-se de uma dimensão exclusivamente instrumental para as dimensões crítica, produtiva e autoral do uso das tecnologias digitais.

Ao sinalizarem a necessidade da mediação do professor para uma prática responsiva e consciente, revelaram-se capazes de engajar os alunos em práticas de análise e (re)construção de significados pautadas nos multiletramentos; mostraram-se potenciais formadores ao sugerirem grupos de estudo no fomento à pesquisa na escola e ao colaborar com seus saberes nas oficinas formativas realizadas durante a pesquisa, para a produção audiovisual, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

A segunda ação de pesquisa pretendeu identificar as contribuições dos estudantes para a formação continuada dos professores através do fazer colaborativo da produção audiovisual, visando aos multiletramentos. A partir dos diálogos e interações gerados por essa discussão, chegamos à conclusão, pelo que revelaram os discursos dos professores, que eles reconhecem a *expertise* do aluno quanto ao fazer, porém, precisam envolver-se como mediadores para que esses fazeres possam ser direcionados para uma prática fundamentada, crítica e reflexiva das TD.

Sobre a ação de pesquisa referente à proposta de produção de vídeos por docentes e estudantes, com vistas à formação continuada de professores, focada nos multiletramentos, os professores junto com seus alunos, de fato, aventuraram-se em uma produção colaborativa. Nessa ação, os professores aceitaram o desafio de abrir espaços em suas práticas para explorar os desdobramentos éticos de significados situados construídos através de múltiplas linguagens, integrando ao já sabido, o novo; e, aos seus projetos de ensino, novos modos de representação da linguagem.

Nesse contexto, a produção do audiovisual apresentou características transdisciplinares, favorecendo a interação dos conhecimentos dos envolvidos em um processo mútuo de compartilhamento; as mídias se mostraram determinantes no cotidiano escolar e fora dele; o trabalho empreendido no espaço-tempo de pesquisa desafiou os professores a abraçar outras práticas sociais, para desenvolver um currículo vivo, transgressor, ao estimular a produção de mídias e, ao mesmo tempo, orientar seus alunos para uma autoria responsiva.

E os desafios da pesquisadora, ao caminhar? Nesse momento em que as luzes estão prestes a se apagar e as cortinas prestes a fechar, sinto-me motivada a voltar ao ponto inicial, onde tudo começou: o chão da escola. Dos sinuosos caminhos por mim trilhados.

Este projeto nasceu do desejo e da ousadia de pensar em tecnologias digitais, escola pública e formação de professor. Tecnologias digitais e escola pública nem sempre andam de mãos dadas. São tantas propostas que entram porque não existe acessibilidade tecnológica, porque a estrutura escolar não permite, porque à escola pública foi legado o fracasso. Mas como esta, tem um quê de ousadia, ela resistiu. Resistiu porque não caminhou sozinha, porque é fruto de um trabalho colaborativo. Ainda, na forma embrionária, esta pesquisa mudou de *locus*, enfrentou oito meses de reforma, redução de carga horária da professora pesquisadora, rodízio escolar, manifestações. Todos esses desafios vivenciados só fortaleceram o trabalho que está prestes a estrear.

Este estudo levou à conclusão de que as tecnologias digitais são relevantes, no contexto da Educação Básica, para o desenvolvimento de práticas inovadoras que envolvem várias linguagens e culturas; que a formação continuada e em serviço, quando ocorre de modo colaborativo e reflexivo, considerando os saberes já construídos pelos professores, tem propiciado ressignificação da práxis pedagógica; que a produção audiovisual, como exercício de autoria, embasado nos princípios da

pedagogia dos multiletramentos, possibilita a construção de espaços mais dialógicos entre professores e alunos, nas ações pedagógicas cotidianas de sala de aula, contribuindo para o fazer/pensar, o saber/fazer, com ênfase na pluralidade de saberes e de culturas, em que o professor é considerado como mediador do conhecimento e o aluno como sujeito construtor de suas aprendizagens.

Durante esse período, não perdemos o foco. Compreendemos que, a inquietação que moveu este estudo foi respondida ciente de que contribuímos para ressignificar o lugar e o discurso de professores e alunos que intentam práticas inovadoras no contexto da escola pública.

Essa experiência formativa nos levou à compreensão de que a escola constitui um espaço profícuo para o fomento de práticas colaborativas envolvendo professores e aluno, propiciando a ambos a construção de espaços mais dialógicos e alternativos contribuindo para o fazer/pensar, o saber/fazer, com ênfase na pluralidade de saberes e de culturas.

REFERÊNCIAS

ADORNO. T.W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Adriano César Cabral. Luz, câmera, história e educação: o cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na perspectiva dos multiletramentos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – Biblioteca Depositária: CDC/ UFPB, 2018, 212f.

ALVES, José Luís Oliveira. Audiovisual: possibilidade do seu uso como recurso na sala de aula da educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense – IFSUL, Pelotas, 2017.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15ª Ed. Campinas: Papyrus, 2008.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial(plural) das situações educativas e formativas. Tradução de Rosângela B. de Camargo, BARBOSA, Joaquim G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

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

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa de gestão da aprendizagem escolar gestar II – língua portuguesa:** Guia Geral. 76p. Brasília: MEC, 2010.

BUENO, Simone Borges de Silva. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias:** tercendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura: In: FERRAZ, Obdália; (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2019. p. 203.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.7-12.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. COPE, Bill; Mary KALANTZIS. New media, new learning. In: D. R. Cole and D.L. Pullen (eds), **Multiliteracies in motion: current theory and practice**. Routledge, London, 2009, Chapter 5.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, mai. / ago., 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gladis, S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Jeffersson Dias. Produção textual potencializada em espaço digital: tessitura da viabilidade dos multiletramentos na escola. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Biblioteca Depositária: CDC/ UNEMAT/ Sinop, 2018, 145 f.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2010.

FANTIN. **Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação**. Revista Estudos Universitários. Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 89-104, 2010. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/464/465_Fantin_2006.pdf/. Acesso em: 30 MAI. 2019.

FANTIN, **Crianças, cinema e educação: além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.

FANTIN. **Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural**. Revista Currículo Sem Fronteiras. Brasil, v. 12, n. 2, p. 437-452, mai. / ago., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2019.

FANTIN, Mônica e GIRARDELLO, Gilka. **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papyrus, 2008.

FANTIN, Mônica e RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Mônica e RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Mônica. **O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores**. Revista Educação. Brasil, v. 37, n. 2, p. 291-306, mai. / ago., 2012. Disponível em: <<http://fihttps://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4864/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRÉS, Joan; BACCEGA, Maria Aparecida. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: Sancho, Juana Maria. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária**: conceitos e práticas diversas cimentadas por uma causa comum. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. Brasília, v. 18, n. 1, 2012.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo Gonçalves. **Um rigor outro**: a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GANDOLFO, M.A.P. **Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GATTI, A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Prefácio. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade (Orgs.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa**: tecendo relações entre universidade. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação**: desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Brasil, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan. / abr., 2012. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/F%C3%A1bio/Downloads/920-157-1540-1-10-20170901.pdf/>. Acesso em: 01 jun. 2019.

JENKINS Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JUNIOR, Sérgio Alberto Rizzo. **Educação audiovisual**: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil. 01.05.2011. 150f. Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais. USP/SP. Biblioteca Depositária: Escola de Comunicação e Artes.

KENSKI, Vani M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna P. de (orgs.) **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: PAPIRUS, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, jul. / dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

LEMKE, J. **Toward critical multimedia literacy**: technology, research, and politics, in: International handbook of literacy and technology. Londres: LEA, 2006.

LEMOES, Tatiane Chagas. **Luz, câmera, mediação**: a produção de audiovisual na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV. 2015.

MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARQUES, Mario Osorio. **A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma**. Contexto e Educação. Ijuí, Ano 15, n 59, p. 113-128: Ed. UNIJUÍ, jul. / set., 2000.

MINAYO, Maria C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b, p. 61-77.

MINAYO, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. In: (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre/RS: Ed Universidade UFRGS, 1999.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação. São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação: desafios da televisão e do vídeo à escola**. Secretaria de Educação a Distância, SEED, 2005.

MOREIRA, J. António (Orgs). **Tecnologias e aprendizagens**: delineando novos espaços de interação. Salvador: EDUFBA, 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília; Unesco, 2000.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review. USA, p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola (online)**. Revista Nova Escola. São Paulo, v. 16, n. 142, p. 13-15, Mai., 2001.

OLIVEIRA, Sandra Noeli Rezende. **Multiletramentos no ensino médio: a prática do professor de Língua Portuguesa e a avaliação da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Três Lagoas, 128 fl.

Pedagogies. An International Journal. Nanyang Walk. USA, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

PRETTO, N. DE L. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, 2008.

PRETTO, N. de L. **O desafio de educar na era digital**: educações. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 24, n. 1, 2011, p. 95-118. Disponível em: <<http://www.aredo.inf.br/edicao-n-69-maio-2011/4813-capa-b-edicao-69>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PRETTO, Nelson de Luca; PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação. Brasil, v. 11, n. 31, jan. / abr., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

QUEIROZ et al. **Observação participante na pesquisa qualitativa**: conceitos e

aplicações na área da saúde. Revista Enferm UERJ. Rio de Janeiro, abr. / jun., 2007.

Revista diálogo educacional. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set. / dez., 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=235&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Mônica e RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTANA, Jaciara. **São Francisco do Conde e o enigma da riqueza e pobreza no recôncavo baiano.** 159f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.

SIGNORINI, I.; FIAD, Raquel S. (orgs). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 283-303.

SILVA, Lizemanuelle da Cruz. Produção colaborativa: potencialidades para o (re)significar do aprendiz e das práticas na sala de aula. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – Biblioteca Depositária: CDC/UFCG, Campina Grande, 2018, 118 f.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (des)afios. In: ALVES, Lynn; Moreira, J. Antonio (Orgs.). **Tecnologias & aprendizagens: delineando novos espaços de interação.** Salvador: EDUFBA, 2017 p. 213-241.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações.** 345 fl. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, 128 Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias:** In: LIMA, Elizabeth G.; Cardoso, Verbena. M.R (Orgs.). Curitiba: Arte& Letra, 2014. p. 273-290.

SOUZA, J. **Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada**: para além do discurso. 133f. Universidade Federal do Piauí – Teresina. 2012.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion.; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano F. **Grupos de consenso**: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino- aprendizagem. Brasil, 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=57>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Prezados (as),

Esta pesquisa, intitulada **LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO**, aborda a formação docente para a produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos valorizando seu potencial pedagógico, bem como as contribuições dos estudantes para a formação continuada dos professores. Sua contribuição poderá ajudar-nos a refletir sobre produção audiovisual colaborativa, multiletramentos e formação de professor.

O conteúdo deste questionário poderá ser utilizado, somente, para fins acadêmicos, como apresentação em eventos, seminários, simpósios, sob a forma de comunicação, com o compromisso de preservar sua identidade.

Grata por sua contribuição!

1. Sexo () Feminino () Masculino () Não-binário

2. Idade () Até 24 anos de idade () De 25 a 29 anos de idade

() De 30 a 39 anos de idade () De 40 a 49 anos de idade

() De 50 a 54 anos de idade () 55 anos ou mais de idade.

3. Formação acadêmica

() Graduação em _____

() Graduação e Especialização .

() Graduação e Mestrado.

() Graduação e Doutorado

() Graduação e Pós-Doutorado

4. Há quanto tempo atua como docente?

() menos de 1 ano () entre 1 e 5 anos

() entre 5 e 10 anos () mais de 10 anos

5. Em quantas Escolas você trabalha atualmente?

() Apenas nesta escola. () Em 2 escolas.

() Em 3 escolas. () Em 4 ou mais escolas

6. Qual a sua carga horária semana de trabalho na área educacional?

- Menos de 20 horas. 20 horas. 40 horas. 60 horas.
 Mais de 60 horas.

7. De acordo com a carga horária informada acima, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse - Formação e estudos, planejamento e produção de recursos e materiais didáticos?

- Nenhuma
 Até 1/3 da carga horária, inclusive
 Mais de 1/3 da carga horária

8. Quais os principais recursos utilizados em sua prática pedagógica para potencializar o aprendizado dos alunos? Permite marcar mais de uma opção.

- Livro didático Jornais e Revistas Whatsapp Jogos
 Vídeos Músicas Facebook Áudio books
 Blogs Infográfico Imagens

9. Possui conhecimentos sobre Multiletramentos? Incluindo leituras e/ou formação continuada que tenha realizado?

- sim não

10. Em caso afirmativo, onde obteve conhecimento do tema?

- curso de graduação cursos de extensão palestras
 curso de especialização mestrado doutorado
 leituras independentes

11. Com que frequência utiliza o audiovisual em sala de aula?**12. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, capacitação, etc.) nos últimos dois anos?**

- Sim Não

13. Você utiliza os conhecimentos adquiridos através de atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?**14. O que você entende por audiovisual?****15. E a sua relação com o audiovisual:**

A) Na sua vida é uma relação presente?

B) Quanto a sua formação, já participou de alguma formação para trabalhar com o audiovisual?

16. Existe alguma dificuldade em se trabalhar o audiovisual na escola? Em caso afirmativo, quais?

17. Você seleciona conteúdos audiovisuais para trabalhar em suas aulas? Em caso afirmativo, com que propósito?

18. Além do uso do audiovisual, você já experimentou produzir algum conteúdo audiovisual com seus alunos? Em caso afirmativo, quais?

19. Já tentou produzir conteúdo audiovisual de forma colaborativa com alunos e/ou colegas de trabalho? Em caso afirmativo, como foi a experiência?

20. Você acredita que ao produzir conteúdo audiovisual colaborativamente, você pode auxiliar de forma dialógica e criativa o desenvolvimento de habilidades ao explorar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade; visuais (imagens, fotografias) e gestuais?

21. As produções audiovisuais podem ser potenciais recursos educacionais com vistas aos multiletramentos? De que forma?

22. Você considera que a produção audiovisual como uma opção de trabalhar a formação para os multiletramentos?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DISCENTES

Prezados (as),

Esta pesquisa intitulada **LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO**. Aborda a formação docente para a produção audiovisual, valorizando seu potencial pedagógico, bem como as contribuições dos estudantes para a formação continuada dos professores através do fazer colaborativo da produção audiovisual, visando aos multiletramentos;

Sua contribuição poderá ajudar-nos a refletir sobre produção audiovisual colaborativa, multiletramentos e formação de professor.

O conteúdo deste questionário poderá ser utilizado, somente, para fins acadêmicos, como apresentação em eventos, seminários, simpósios, sob a forma de comunicação, com o compromisso de preservar sua identidade.

Gratos por sua contribuição!

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Escola : _____

Série _____ Turma _____

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data de nascimento: / / _____

Sexo: () masculino () feminino

Naturalidade: ____ Número de irmãos: ____ Naturalidade dos pais: _____

Escolaridade dos pais: _____ Ocupação ou emprego dos pais: _____

Você reside com:

() pais. () com colegas. () outros. (Especifique: _____)

Onde você mora?

Município: ____ Bairro: _____

Zona: () Urbana () Rural.

Você possui algum dispositivo móvel (*smartphones, tablet, etc*)? Qual(is)?

2. TRAJETÓRIA ESCOLAR

Com que idade ingressou na escola? _____

Sempre estudou nesta escola? Se não, onde mais estudou?

Estudou em escola privada? Durante quantos anos?

Você já foi reprovado(a)? Quantas vezes? Em qual(is) série(s)?

Você está satisfeito(a) com o desempenho dos professores da sua escola?

estou completamente insatisfeito(a). () ()estou um pouco insatisfeito(a).

estou razoavelmente satisfeito(a). () ()estou completamente satisfeito(a).

Quantas horas dedica, fora da sala de aula, ao estudo das matérias?

nenhuma, apenas assisto às aulas. () ()uma a duas horas por semana.

três a cinco horas por semana. () () cinco a dez horas por semana.

() mais de dez horas por semana.

Em que lugar da sua casa você estuda? ____

Utiliza-se do computador e da Internet para realizar seus estudos?

Você gosta aulas que explorem **imagens, fotografias e gestos?**
Justifique.

Como seria uma boa aula para você (tema, atividade, atitude do professor, etc)?

3. CULTURA E HOBBIES

O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

O que você gosta de assistir?

Filmes. (Que tipo? _____)

Telenovelas. (Quais? _____)

Séries de TV. (Quais? _____)

Programas de TV. (Quais? _____)

Vídeos nas redes sociais. (De que tipo? _____)

Canais do YouTube. (Quais? _____)

Outros. (Quais? _____)

Se você gosta de filmes, com que frequência assiste?

Onde você costuma assistir a filmes?

() No cinema. () Na televisão () Na internet.

Como você se informa a respeito dos acontecimentos do Brasil e do mundo?

() Livro didático () Jornais e Revistas () Whatsapp () Jogos

() Vídeos () Músicas () Facebook () Áudio books

() Blogs () Infográfico () Imagens

4. SOBRE O AUDIOVISUAL

O que você entende por audiovisual?

E a sua relação com o audiovisual:

A. Na sua vida é uma relação presente? Comente.

B. Quanto a sua formação, já participou de algum curso para trabalhar com o audiovisual? Quais?

C. Existe alguma dificuldade em se trabalhar o audiovisual na escola? Em caso afirmativo, quais?

D. Além do uso do audiovisual, você já experimentou produzir algum conteúdo audiovisual? Em caso afirmativo, quais?

E. Já tentou produzir conteúdo audiovisual de forma colaborativa com seu professor e/ou colegas de sala? Em caso afirmativo, como foi a experiência?

F. Na sua opinião, produzir vídeos na sala escola pode melhorar a aprendizagem? Justifique

APÊNDICE C

Prezado (a) Professor (a)

Temos a satisfação de convidá-lo (a) para participar da formação continuada **A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO**, a qual faz parte da pesquisa **LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo. Sua contribuição poderá ajudar-nos a compreender as possibilidades de atuação dos estudantes na formação continuada e em serviço dos professores do Ensino Médio, no fomento à produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos.

Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Asseguramos que o conteúdo será utilizado, somente, para fins acadêmicos, como apresentação em eventos, seminários, simpósios, sob a forma de comunicação, com o compromisso de preservar sua identidade. Solicitamos a especial gentileza de enviar a Declaração de autorização da Direção da Escola onde você atua, para fins de compor os procedimentos éticos da pesquisa em questão.

Gratos por sua contribuição.

Cordialmente,

Raquelina de Almeida Couto – Mestranda
Obdália Santana Ferraz Silva – Professora Orientadora

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante:

RG nº: _____ Sexo: F() M() Data de Nascimento:
____/____/____

Nome do responsável legal: _____ RG
nº _____

Documento de Identidade nº: _____ Telefone: (____) _____

Endereço:

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: ____

Telefone: (____) _____/(____) _____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO: LUZ, CÂMERA, AÇÃO: ENTRE SABERES E FAZERES,
A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO.

OBJETIVO:

Compreender as possibilidades de atuação dos estudantes como protagonistas da formação continuada e em serviço dos professores do Ensino Médio, no fomento à produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos.

ESPAÇO: Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho

SUJEITOS: Professores e alunos do Ensino Médio

III - INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) Senhor(a), seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa LUZ, CÂMERA, AÇÃO: ENTRE SABERES E FAZERES, A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO, de responsabilidade da pesquisadora RAQUELINE DE ALMEIDA COUTO, docente da Universidade do Estado da Bahia. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer experiências exitosas por se declinar em práticas de multiletramentos que emergem das produções audiovisuais desenvolvidas por seu filho (a), no ambiente escolar, com a mediação do professor. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a), ele(a) será entrevistado e participará das sessões reflexivas, contribuindo com seus saberes e fazeres, com a formação continuada e em serviço dos professores. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a), apresento a descrição da proposta, que depois de lida, deve ser assinada.

Para a realização dessa pesquisa, selecionaremos professores e alunos que já produzem colaborativamente conteúdos audiovisuais no contexto escolar.

Tais conteúdos são desenvolvidos durante o ano letivo, nos projetos estruturantes do lócus da pesquisa e publicado livremente em sites e canais do próprio lócus. Vale ressaltar que esta pesquisa visa analisar os conteúdos já produzidos com vistas aos multiletramentos e a participação de seu filho(a) contribuirá para entender os fazeres e saberes dos estudantes para a formação continuada e em serviço do professor. Para tanto, a coleta de dados será mediante aplicação questionários, entrevistas, sessões reflexivas em ambiente virtual (grupo de *WhatsApp* específico para a pesquisa) e em encontros presenciais no espaço escolar.

- **Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:**

O desenvolvimento dessa investigação pauta-se na perspectiva colaborativa de pesquisa e busca compreender a relação de parceria e coautoria entre professores, alunos e pesquisadores no processo de construção de conhecimento. Esse processo dialético e dialógico pressupõe a participação ativa dos estudantes partícipes na construção dos saberes oriundos do processo investigativo. No entanto, algumas etapas desta investigação serão realizadas em grupo, envolvendo discussões, debates e confronto de opiniões. Neste sentido, não é descartada a hipótese de desconforto ou possível estranhamento de ordem intelectual, cultural e/ou social. Sendo assim, os possíveis riscos decorrentes dessas tensões serão evitados e/ou minimizados com acolhimento, escuta, parceria e coautoria entre sujeitos e pesquisadora no processo de construção de conhecimento.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Assim como não haverá nenhuma sanção, nem penalidade por parte da pesquisadora, nem das instituições envolvidas no estudo, em caso de desistência. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e se compromete em guardar os dados coletados em arquivo pessoal por cinco anos. A identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente. Desta forma, a imagem se seu filho será

preservada.

Os resultados da pesquisa serão publicados sob forma de artigos em revistas especializadas, congressos e encontros científicos, bem como em trabalhos finais de pós-graduação.

Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

Considerando a formação docente como alicerce para práticas pedagógicas mais autorais, a temática em questão torna-se relevante, uma vez que reflete sobre processos de ensino e aprendizagem mais inventivos que emergem da prática pedagógica de professores do Ensino Médio que experienciam com seus alunos a produção audiovisual colaborativa.

Esta pesquisa trará contribuições significativas tanto para a instituição proponente e para os sujeitos envolvidos, quanto para a comunidade científica em geral.

III. ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

A ida ao campo será iniciada assim que esta pesquisa for devidamente autorizada pelo comitê de ética Universidade do Estado da Bahia – UNEB, podendo ser iniciada dentro do período letivo de 2019, bem como prorrogada até janeiro de 2020;

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando, dessa maneira, nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
 - Os encontros serão filmados e gravados em áudio e usados somente para transcrição;

- Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr., caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclarecemos ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. CONTATO DOS PESQUISADORES

- Raqueline de Almeida Couto – Rua Nossa Senhora Madre de Deus, nº160, Centro – Madre de Deus/Ba. Cep: 42.600-000 Tel.: (71) 98304-6703 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Obdália Santana Ferraz Silva – Rua da Primavera, nº 141, Centro – Serrinha/Ba Cep: 48700-000 Tel.: (75) 99963-8577 (Orientadora do curso de mestrado)

V. Endereços CONEP e CEP

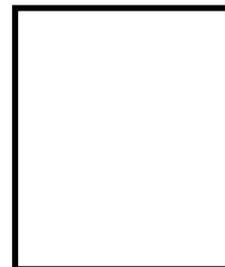
- Conselho Nacional de Saúde. Esplanada dos Ministérios, Bloco G. Edifício Anexo, Ala B, 1º andar – Sala 103B – CEP:70058-900 – Brasília, DF.
- Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB. Prédio da Reitoria – 1º pavimento. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa LUZ, CÂMERA, AÇÃO: ENTRE SABERES E FAZERES, A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados

obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que para mim.

_____, _____ de _____ de _____.



Assinatura do participante da pesquisa

Raqueline de Almeida Couto
Coordenadora da Pesquisa

Obdália Santana Ferraz Silva
(Orientadora)

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO**, de responsabilidade da pesquisadora RAQUELINE DE ALMEIDA COUTO, docente da Universidade do Estado da Bahia. Seus pais permitiram que você participe. Queremos compreender as possibilidades de atuação dos estudantes como protagonistas da formação continuada e em serviço dos professores do Ensino Médio, no fomento à produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos. Caso aceite, você será entrevistado e participará das sessões reflexivas, contribuindo com seus saberes e fazeres, com a formação continuada e em serviço dos professores. É possível que não queira continuar participando. A pesquisadora irá respeitar sua vontade, em caso de desistência. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois você poderá construir junto com o seu professor para um modelo autoral de produção audiovisual.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e se compromete em guardar os

dados coletados em arquivo pessoal por cinco anos. Os possíveis riscos decorrentes de tensões que poderão surgir na interação entre os pares serão evitados e/ou minimizados com acolhimento, escuta, parceria e coautoria entre sujeitos e pesquisadora no processo de construção de conhecimento.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para tirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Raqueline de Almeida Couto – Rua Nossa Senhora Madre de Deus, nº160, Centro – Madre de Deus/Ba. Cep: 42.600-000 Tel.: (71) 98304-6703 (Mestranda responsável pela pesquisa)

• **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB**, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa

LUZ, CÂMERA, FORM(AÇÃO): A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura do participante da pesquisa

Raqueline de Almeida Couto
Coordenadora da Pesquisa

ANEXO A

ROTEIRO DE OFICINA 1

Roteiro para vídeos
Objetivo: Orientar para a elaboração do roteiro.
Professor mediador: Professor Fera
Duração: 90 min
Recursos: vídeos produzidos na escola; Vídeo Motivador Notebook Datashow
<p>Etapas : 1Discussão sobre o processo de construção do roteiro no vídeo a fim de motivar reescrita.</p> <pre> graph LR Roteiro[Roteiro] --> Argumentos{{argumentos}} Argumentos --> A[forma escrita de qualquer produção audiovisual] Argumentos --> B[documento narrativo usado como diretriz para apresentações de cinema, programas televisivos...] Argumentos --> C[Texto do filme, os argumentos, a ideia central, adaptado com falas e cenas para filmes...] </pre>
<ul style="list-style-type: none"> • O que é um roteiro de filmagem? • Para que serve? • Tipos de vídeos: documentários, <i>vlogs</i>, tutoriais, vídeos educacionais...
<p>Etapas importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa – sobre o tema do vídeo, lugares, pessoas, músicas... • Técnica brainstorm – registrar de ideias em pedaços de papel e organizá-las dentro de uma sequência • Escrita do roteiro de filmagem • Decupagem • Transcrição <p>Referências: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/11/producao_de_audio_e_video_processo_de_criacao_roteiro_audiovisual.pdf</p>

ANEXO B

PLANOS FOTOGRÁFICOS

OFICINA FORMATIVA: PLANOS FOTOGRÁFICOS/ CINEMATOGRAFICOS.
Objetivo: Dar orientações técnicas para a produção audiovisual.
Professor mediador: Professor Homem Múltiplo
Duração: 90 min
Recursos: VLOG Notebook Datashow
<p>O plano fotográfico é a organização dos elementos no enquadramento. De acordo com o conceito cinematográfico, os planos podem ser divididos em planos gerais, planos médios e primeiros planos. Esta divisão é baseada no distanciamento entre a câmera e o objeto fotografado. Em uma mesma fotografia, podemos ter elementos em diferentes planos, porém ela será classificada no plano em que está o seu assunto principal.</p> <p>O fotógrafo será o grande responsável para se utilizar destas diferenças e fazer imagens inovadoras. De uma maneira geral, quando há algum elemento na foto que não é o assunto principal, mas nos chama a atenção, dizemos que está em segundo plano. Vejamos, pois, a definição de cada um:</p> <p>PLANO GERAL: o objeto ocupa a maior parte da imagem, e o espaço a menor. Há contudo uma interação entre o objeto e o ambiente (espaço em que se encontra) formando ambos um “todo” que se completa. São fotos ideais para evidenciar o sujeito no espaço em que se encontra.</p> <p>Há ainda o GRANDE PLANO GERAL, utilizado para evidenciar o ambiente como elemento principal. Nele a área enquadrada é preenchida em sua maior parte pelo ambiente, e o sujeito ocupa um pequeno espaço na foto.</p> <p>PLANO MÉDIO: Geralmente utilizado para fotografar pessoas, este enquadramento engloba desde os pés até a cabeça do sujeito, podendo variar até o enquadramento</p>

cuja linha inferior da fotografia faz um corte na cintura do sujeito. Neste caso, o sujeito ou assunto ocupa a maior parte da área enquadrada, e os demais elementos são informações adicionais que ajudam no equilíbrio do enquadramento.

PRIMEIRO PLANO: Este enquadramento é utilizado para evidenciar expressões, semblantes, gestos, fisionomias e emoções. Consiste, pois, no isolamento do sujeito, pouco importando o ambiente em que se encontra. Popularmente chamado de “close”, tem a função principal de registrar emoções, já que fecha o quadro no sujeito. Quando se trata de pessoas ou animais, geralmente enquadra o rosto e mais alguns detalhes que o fotógrafo julgue interessantes para contribuir para o equilíbrio da foto.

Há, ainda, o chamado **PLANO DE DETALHE**, que capta, evidentemente, os detalhes do assunto: parte do rosto ou corpo (mãos, olhos), ou mesmo partes de objetos ou itens da natureza. Este plano é interessante para evidenciar detalhes mais minuciosos, que normalmente em um contexto mais geral não são tão bem notados. Em algumas situações, pode chegar a criar uma imagem quase abstrata.

- O Material audiovisual sobre o tema foi todo detalhado em VLOG organizado pelo professor formador.

Créditos:

<https://www.infoescola.com/fotografia/planos-fotograficos/>

ANEXO C

OFICINA DE GÊNERO AUDIOVISUAL

O GÊNERO: DOCUMENTÁRIO

Objetivo: Explorar a visão que cada um tem sobre o gênero documentário, analisando como percebem e relacionam os recursos multissemióticos ao gênero lido.

Professor mediador: Professora Fênix

Duração: 90 min

Recursos:

Vídeos
Notebook
Datashow

		
<p>É um gênero do cinema que tem como objetivo a apresentação de uma visão particular da realidade por meio da tela.</p>	<p>Como se produz um documentário?</p> 	<p>Qual tema escolher?</p> 

<p>Pensem juntos o tema do documentário.</p> <p>Mais interessante será se for um tema que chame a atenção do público.</p>	<p>Pesquise sobre o tema</p>  <p>Procure saber o máximo possível sobre o assunto. Encontre dados, informações e fontes confiáveis.</p>	<p>Definindo funções</p>  <p>Finares Operar as câmeras ou editá-las</p> <p>Realizares Escrever um esboço de guiã para toda a equipe, é o filme escolhido anteriormente, cada uma, cada pessoa a ser apresentada.</p> <p>Pesquisares Pesquisar pessoas a serem entrevistadas e lugares a serem filmados.</p> <p>Ediores Editam todos os vídeos filmados de maneira interessante para que o espectador se interesse pela narrativa. Fazem música de fundo, efeitos e um título.</p>
<p>Dando a largada</p> 	<p>ANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - estabelecer o público-alvo; - pesquisar sobre o tema escolhido; - elaborar um pré-título, especificando as cenas, depoimentos e outras necessidades; - elaborar contratos e declarações para a concessão de imagens e direitos; - agendar as gravações. 	<p>DURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - seguir as cenas de acordo com o pré-título; - seguir as entrevistas com as pessoas escolhidas; - seguir os depoimentos preestabelecidos; - seguir as cenas de acordo com o objetivo do documentário; - seguir as gravações que faltam para a construção do documentário.

