



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV**

INAIARA LIMA DE SOUZA NUNES

**A PRODUÇÃO DE WEBDOCUMENTÁRIO NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL SITUADA**

JACOBINA

2017

INAIARA LIMA DE SOUZA NUNES

**A PRODUÇÃO DE WEBDOCUMENTÁRIO NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL SITUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa: 01 – Formação, Linguagens e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes

Coorientadora: Prof.^a. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa

JACOBINA

2017

INAIARA LIMA DE SOUZA NUNES

**A PRODUÇÃO DE WEBDOCUMENTÁRIO NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL SITUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa: 01 – Formação, Linguagens e Identidades.

BANCA DE EXAMINADORA

Prof. Dr. – Antenor Rita Gomes - Orientador
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. – Ricardo Amorim – Membro Interno
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr.– Paulo Brazão – Membro Externo
Universidade da Madeira– UMa

JACOBINA

2017

Dedico este trabalho à minha família, às minhas sócias da assessoria e amigos, pela paciência que tiveram comigo durante a escrita deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é meu, é nosso!

Inicio meus agradecimentos evidenciando que o resultado desta pesquisa não é fruto apenas de trabalho isolado ou de diálogos surreais com teóricos, nem mesmo de noites mal dormidas, por causa de leituras e produções teóricas. Mas é, acima de tudo, trabalho feito “com” várias pessoas. Pessoas maravilhosas e fundamentais que com suas respectivas características colaboraram com a minha história profissional. Todas ocupando lugares de destaque, sem qualquer tipo de hierarquia, haja vista que todas foram extremamente importantes. Dentre essas pessoas, destaco:

Meus queridos pais, Paulo e Iracema, que me deram o bem maior, a vida e o privilégio da educação. Meu irmão Iacilton por todo carinho e admiração. Eliana e Paulo Henrique (meus sogros), cunhados/as pelo incentivo e orações;

Ao meu esposo Paulo Henrique e à minha filha Ananda, que com serenidade, paciência, zelo, todo carinho e amor, me apoiaram e acompanharam todas as tormentas e vitórias;

À professora Denise Sousa, por ter proporcionado o meu ingresso no mestrado e ter conduzido os meus passos iniciais;

Ao meu MARAVILHOSO orientador Antenor, que com seus conhecimentos, profissionalismo e atenção, guiou-me, segurando-me sempre com mãos e coração de quem protege uma criança;

Todos os meus professores do curso: Ana Lúcia, Jerônimo, Juliana Salvadori, Jane Adriana, Emanuela, Jacy Bandeira e Ricardo Amorim pela formação e crescimento profissional;

Os meus amigos da turma de 2015, (não poderia deixar de citar os nomes) Kátia, Hilderlândia, Virgínia, Camila, Síria, Cleves, Dorinha Silvimar, Joice, Pascoal, Benedito, Jedinei, Rafa, Jeovângela, Maikson, Laudicéia, Eliata, Maikson, Sabrina, Vívica, Lara, pelo apoio incondicional e companheirismo;

Aos colegas da turma de 2014, em especial à Henrique que caminhou comigo desde o início até agora.

À professora Carolina Ruiz, Kívica Carneiro, Kilvia Gadelha, Josy Santos, Ueslaine, Rafael Dourado, por terem me conduzindo nesse mundo audiovisual.

Aos amigos Soraia, Ubiratan, Gerly, Joseni (Katatal), Vanessa, Karol, Luciana, Gisele, Dja, Selma, Naiara, pela amizade e por todo amor, essenciais durante este percurso.

Aos professores Ricardo Amorim e Paulo Brazão pelas considerações prestadas ao trabalho na banca examinadora.

Por isso, só me resta dizer que este trabalho foi feito **com** (a)migos!

RESUMO

Este estudo objetivou compreender como a produção do webdocumentário pode se constituir numa experiência formadora como prática educacional situada no âmbito do Colégio Crescenciano Fernandes Pires, Itaitu – Jacobina – Bahia, desdobrando-se em objetivos específicos, a saber: conhecer os tipos de *webdocumentários*, evidenciando suas características pedagógicas; analisar as possibilidades de prática educacional situada na produção do gênero *webdocumentário*, analisando aspectos, como: autonomia, interatividade e cooperação; elaborar com professores e alunos a produção cooperada de *webdocumentários* situados, visando compreender o caráter formativo da experiência. Este estudo é pautado nas seguintes categorias: cultura visual; aprendizagem situada; educomunicação; e webdocumentário. Trata-se de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, sendo o método científico o estudo fenomenológico, por tratar-se da descrição e compreensão do fenômeno, centrando nos sujeitos que vivenciam a experiência de pesquisa e seus significados, sob a luz de uma concepção hermenêutica.

Palavras-Chave: Cultura Visual. Webdocumentário. Prática Educacional Situada.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the production of the webdocumentary can constitute a training experience as an educational practice situated within the scope of the School CrescencianoFernandesPires, Itaitu - Jacobina - Bahia, unfolding in specific objectives, as: to know the types of webdocumentaries, evidencing their pedagogical characteristics; analyze the possibilities of educational practice situated in the production of the webdocumentary genre, analyzing aspects such as: autonomy, interactivity and cooperation; elaborate with teachers and students the cooperative production of webdocumentaries situated, aiming to understand the formative nature of the experience. This study is based on the following categories: visual culture; situated learning; educommunication; and webdocumentary. It is a participatory research, with a qualitative approach, being the scientific method the phenomenological study, because it is the description and understanding of the phenomenon, focusing on the subjects who experience the research experience and its meanings, in the light of a hermeneutics conception.

Keywords: Visual Culture. Webdocumentary. Situated Educational Practice.

LISTA DE SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

WEBDOC – Webdocumentário

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Bahia

Figura 2 - Vista da vila de Itaitu

Figura 3 - Equipe 1 realizando a gravação na “rua de trás”

Figura 4 - Entrevista equipe 2

Figura 5 - Planejamento do *webdocumentário*

Figura 6 - Manuseio de equipamentos

Figura 7 - Aula teórica com a professora Carolina Ruiz (UNEB)

Figura 8 - Aula técnica com a professora Carolina Ruiz (UNEB)

Figura 9 - Roda de Conversa

Figura 10 - Entrevista realizada com “Seu Tó”

Figura 11 - Entrevista com D. Aurora

Figura 12 - Entrevista com D. Marinalva

Figura 13 - Início da trilha para a cachoeira Véu de Noiva

Figura 14 - Entrevista com Marcelo Rocha

Figura 15 - Documentário introdução

Figura 16 – Documentário história

Figura 17 – Documentário culinária

Figura 18 – Documentário belezas naturais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
1.1. Problemática	
2. DISCUTINDO CONCEITOS	12
2.1. A cultura visual: uma discussão central para a área do conhecimento	
2.2. Educação situada: ressignificando a prática educação na escola	
2.3. Educomunicação: aproximando a escola das práticas comunicativas na sociedade	
2.4. <i>Webdocumentário</i> : conhecendo a ferramenta	
3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS _ CAMINHOS A SEGUIR	25
3.1. Pressupostos epistemológicos e Metodológicos	
3.2. Sujeitos e lócus da pesquisa	
3.2.1. O município de Jacobina	
3.2.2. Distrito de Itaitu	
3.2.3. Colégio Crescenciano Fernandes Pires	
3.3. Percurso metodológico	
3.4. Dispositivos norteadores	
4. A PRODUÇÃO DE WEBDOCUMENTÁRIO NA ESCOLA	
4.1. <i>Webdocumentário</i> como ferramenta de multiletramento	
4.2. A produção de <i>webdocumentário</i> como produção colaborativa	
4.3. Aprendizagem técnica como conhecimento situado	
4.4. A produção de <i>webdocumentário</i> como valorização da escola e sentimento de pertencimento	
5. O PRODUTO WEBDOCUMENTÁRIO “ITAITU E TU”	33
REFERÊNCIAS	34
APÊNDICE	3

1. INTRODUÇÃO

Toda e qualquer ação humana, pensada e feita em sociedade, está atrelada inextricavelmente à dinâmica cultural. Mais do que uma manifestação do que aprendemos ao longo da vida, a cultura se configura como o nosso próprio estar no mundo, manifestando-se nas nossas interações e estratégias cotidianas mais diversas. Nesse sentido, podemos afirmar que toda prática social assume uma dimensão cultural (MOREIRA; CANDAU, 2008), mais especificamente, não podemos conceber uma prática social, em sua diversidade, sem conceber seu caráter multicultural.

Nesta perspectiva, entendemos que o universo escolar é demasiadamente complexo e interpenetrado por relações de tensão e reconstrução múltiplas. Ao adentrarmos no universo escolar, notamos que urge uma tomada de consciência dessa complexidade, uma vez que, só por esse caminho, poderemos encarar com maior compromisso ético e intelectual a miríade, sempre inconclusa, das desigualdades e desconexões no acesso e na produção de bens culturais por diferentes indivíduos e grupos – historicamente demarcados por suas posições de classe social, raça, gênero e diferenças culturais.

Assim, compreender a escola como espaço de diferentes relações socioculturais significa encará-la sob uma perspectiva cultural, partindo de um olhar mais denso, que considera a dimensão do dinamismo no fazer cotidiano, levado a efeito por diferentes práticas e sujeitos sociais, compreendidos como atores na e da história. Pensar a escola como espaço sociocultural marcado pela diferença implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social e, especificamente, no fazer cotidiano – seja ele educativo ou não.

Qualquer contexto social é demarcado por ações materiais e simbólicas interpenetrantes. Enquanto indivíduos ativos, cada sujeito demarca sua posição no contexto social a partir de uma complexa rede de construções e interações socioculturais. Tal postura se demarca por uma série de singularidades que, quando em interação com o todo, compõe a escola enquanto ambiente complexo e conflitante. Daí afirmarmos que a escola se constitui com base na sua pluralidade.

No entanto, embora se apresente como um espaço complexo, criado considerando uma multiculturalidade intensa, a escola como instituição apresentava e apresenta dificuldades em lidar com a diversidade. Em outros termos, o fazer educativo contemporâneo, encharcado de vontades de verdade (FOUCAULT, 1999) tende a silenciar discursos, comportamentos e criatividade. Talhada por uma tradição formalista, a escola pende ao controle, no sentido de

neutralizar a emergência do diferente, enquanto potência da alteridade e das diversas identidades.

Preconiza-se, assim, uma pedagogia dos modelos, afeita à homogeneização e à padronização. Em outros termos, a escola reproduz um saber homogeneizado e que se quer asséptico e “aplicacionista”. Moreira e Candau (2008) afirmam que abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o entrelaçamento de culturas constitui o grande desafio que a escola precisa enfrentar. Na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, a diferença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada.

Defendemos, então, uma educação que se constitua numa intervenção real no contexto escolar, criando, para isso, processos práticos capazes de interferir, dialogar e buscar a valorização dessa diversidade, permitindo aos sujeitos ali presentes a construção de um processo de inclusão ou reafirmação das identidades. Para tanto, reafirmamos que isto somente será possível através do (re) conhecimento e da análise desse universo plural do qual fazemos parte.

Destarte, partimos do pressuposto de que a escola precisa desenvolver estratégias formativas capazes de trazer para o centro do debate a questão da diversidade. Não se trata, no entanto, de colocar esta temática de maneira verticalizada, dos professores para os alunos, como tradicionalmente é conduzido o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, todo e qualquer processo formativo deve estimular o envolvimento dos sujeitos a partir de uma perspectiva de protagonismo, ou seja, é indispensável que eles tenham uma participação ativa, criativa e propositiva, na qual interação do indivíduo com o meio possa ser uma ação efetiva “... que permite um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo” (MATURANA, 1997, p. 23) – conhecimento situado.

Faz-se necessário, portanto, promover processos educacionais que transformem a escola em um espaço mais aberto à alteridade. Neste sentido, retomo minha experiência profissional e, conseqüentemente, a minha implicação com este tema durante meu processo formativo. Ainda na graduação em Letras Vernáculas, desenvolvi, em 2011, um projeto cultural de incentivo à leitura, no Ponto de Cultura¹ “Balaio Cultura: Feira de Arte e Cultura e Meio Ambiente de Itaitu”, espaço informal, em Itaitu, Jacobina-Bahia, para 30 jovens de 11 a 14 anos, vulneráveis socialmente, selecionados por demanda espontânea durante a

¹ Compreende-se que os Pontos de Cultura são elos entre a sociedade e o Estado que possibilitam o desenvolvimento de ações culturais sustentadas pelos princípios da autonomia, protagonismo e empoderamento social, integrando uma gestão compartilhada e transformadora da instituição selecionada com a Rede de Pontos de Cultura, previstos na Lei Cultura Viva, do Ministério da Cultura. Para maior aprofundamento, ver portal do MINC: <http://www.cultura.gov.br/>.

apresentação do projeto, no Colégio Crescenciano Fernandes Pires (único espaço escolar formal do distrito), sendo pré-requisito dominar as habilidades de leitura e escrita. O principal propósito era construir, por meio de contextos significativos para os sujeitos envolvidos, situações de aprendizagem que estimulassem a produção de textos escritos a partir de diversos gêneros. Esses textos compuseram o livro *O Estético e o Lúdico na Literatura Infanto-Juvenil: Escritas de Itaitu*, que foi lançado na culminância do projeto para toda comunidade local. No momento da culminância, houve a participação da comunidade escolar como um todo, além dos alunos e pais, estiveram presentes funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, e, durante a “sessão de autógrafos”, ouvi muitos questionamentos a respeito da produção intelectual desses alunos escritores, já que, grande parte destes, possuíam sérias dificuldades de aprendizagens, segundo o relato de seus professores. O ponto central das indagações feitas pelos docentes era: como os alunos conseguiram produzir diversos tipos de gêneros textuais num ambiente informal se no espaço formal – a escola – a maioria desses estudantes não conseguia produzir frases simples?

Após ouvir tantas falas nesse sentido, comecei também a me questionar e, pensando em ampliar o alcance do projeto realizado, julgo importante voltar à comunidade e realizar um projeto de pesquisa e intervenção no Colégio Crescenciano Fernandes Pires, localizado no distrito de Itaitu – Jacobina – Bahia, a fim de experienciar com alunos e professores novas reflexões e práticas pedagógicas.

Itaitu é um distrito do município de Jacobina, localizado a 27 km da sede, possui mais de 2.000 habitantes, destacando-se no cenário regional por ser integrante do Parque das Cachoeiras, no Piemonte da Diamantina, tendo em vista sua variedade de mananciais e belezas naturais. Porém, ainda se consolida como uma região de vulnerabilidade social, com dificuldades nas áreas de infraestrutura, transporte, educação, saúde e lazer.

Na sede do distrito, está situado o Colégio Municipal Crescenciano Fernandes Pires, que funciona nos três turnos, ofertando a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no turno matutino, Ensino Fundamental II, no turno vespertino, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno, totalizando 323 alunos, conforme Censo Escolar de 2015, da sede e das comunidades: Lagoa, Fazenda Campestre, Alto Bonito, Piancó, Lázaro, Alto Alegre, Covas, Muniz, Charneca e Coreia.

Esse arco-íris multicultural, a comunidade escolar, torna os trabalhos dos sujeitos envolvidos no fazer educacional mais complexo. Demanda atender os alunos dentro das suas diferenças. Tal processo não se pode constituir com o menosprezar ou a invisibilização dos

muitos movimentos da cultura enquanto processo vivo. Por isso, buscamos propor um processo de pesquisa e intervenção que contemple as especificidades de grupos e sujeitos distintos, problematizando as relações que ocultam situações de opressão, ou seja, que não reconhece a multiplicidade de identidades e manifestações culturais, por meio do silenciamento e, acima de tudo, catalisando um processo educacional mais aberto e dialético.

Nesse sentido, precisamos ressaltar que adentramos numa dimensão política, uma vez que, ao encararmos aqueles que não pertencem à classe hegemônica e aos padrões culturais dominantes, nos deparamos com a deficiência do nosso próprio fazer educativo. Aceitando esse ponto de vista, nos movimentamos em direção a um estudo que não somente se compromete com uma pragmática simplista: se não há como negar a estreita relação entre as práticas escolares e a diversidade cultural, não podemos negar, de igual sorte, as reverberações políticas e sociais que esses processos carregam.

É no contexto da popularização de tecnologias digitais da informação e comunicação, bem como do acesso à internet em Itaitu, nos parece razoável considerar que um recurso pedagógico que consiga utilizar estas ferramentas dentro da escola, tenha o potencial de promover mudanças significativas nos processos educacionais. Nessa perspectiva de pensar a escola como um espaço “multi”, buscamos uma alternativa que, apresentando um caminho interventivo, ligado a própria prática educacional, constitua-se como uma possibilidade educativa em mundo cada vez mais tecnológico e múltiplo em suas relações.

Esse entendimento primeiro é crucial para o estudo proposto neste projeto, uma vez que a prática comunicativa e educacional que nasce da nossa pesquisa e intervenção não se constitui como um objeto manipulável asséptico e simplesmente aplicável. Sendo assim, com o advento dessa realidade social e educacional em constante movimento, propomos um processo de construção que, aliando a característica transformadora da internet e do formato audiovisual, repense o processo educativo a partir de uma postura ativa. Mais especificamente, propomos a construção compartilhada e em colaboração de um webdocumentário que, enquanto possibilidade educacional, seja o vetor para a estruturação de processos formativos mais amplos.

Essa ampliação, partindo de uma proposta prática de intervenção, não se integra apenas a um processo facilitado de aquisição técnica. Mais do que um compêndio prático de atuação educativa por meio da construção audiovisual como produto, defendemos que o processo interativo, envolvendo ambientes educacionais e comunicacionais, deva ser fortalecido, pois confiamos na ideia de que “o ser humano constrói e é construído pelo

processo no e pelo processo cultural” (FÍGARO, 1991), considerando então, que ele é um sujeito produtor e produto de cultura.

Tal procedimento, acreditamos, constitui-se como uma práxis que se vincula ao movimento imprevisto e formador da própria construção antropossocial, privilegiando o desenvolvimento humano e o trabalho crítico com a interrelação fecunda entre educação e a comunicação. Através da produção de *webdocumentário*, orientado pelo paradigma da educomunicação, é possível intercalar duas reverberações práticas em direção a novas reflexões e ações pedagógicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem situada.

Logo, a produção colaborativa do *webdocumentário* pressupôs uma união indissociável entre o produto de uma atividade, a cultura e o contexto no interior onde ele é construído (THERRIEN e LOIOLA, 2001), ou seja, de forma “situada” ele se constituiu como uma possibilidade de transformação ativa, aberto à possibilidade de influências diversas e regeneradoras. Exatamente por isso, essa pesquisa não pode se inserir numa proposta que compreenda o contexto antropossocial como um lócus estático. Afinal, entendemos que o contexto, segundo Therrien e Loiola (2001), não pode ser visto como um ambiente neutro, pois ele molda as atitudes, postura e ações do indivíduo. Desse modo, a construção do conhecimento não pode ser considerada exclusivamente como um fenômeno mental e individual, mas um fenômeno construído por relações entre pares em uma situação específica.

É nessa perspectiva que apresentamos a pergunta central desta pesquisa: como a produção do *webdocumentário* pode se constituir em prática educacional situada?

Coadunando com essa perspectiva, procuraremos: compreender como a produção do *webdocumentário* pode se constituir numa experiência formadora como prática educacional situada, além disso, ii) conhecer os tipos de *webdocumentários*, evidenciando suas características pedagógicas; iii) analisar as possibilidades de prática educacional situada na produção do gênero *webdocumentário*, analisando aspectos, como: autonomia, interatividade e cooperação; iii) elaborar com professores e alunos a produção cooperada de *webdocumentários* situados, visando compreender o caráter formativo da experiência.

Desta forma, este estudo é pautado nas seguintes categorias: Cultura visual; Educação Situada, *Webdocumentário* e Educomunicação.

Sendo assim, o presente trabalho versa sobre a produção de *webdocumentário* como prática educacional situada. Tratando-se, portanto, de um estudo de abordagem qualitativa, buscando o que Merleau-Ponty (1999) aponta como sendo a essência dos fenômenos sociais. Utilizaremos de técnicas interpretativas e descritivas que favoreçam a inserção do pesquisador

no campo-sujeito-objeto onde se encontra a produção dos sentidos dos fenômenos e do mundo social. Logo, a nossa opção metodológica nos leva à construção de um estudo fundamentado por um caminho fenomenológico fecundo e rigoroso, sob a luz de uma concepção hermenêutica. Sendo o método a pesquisa participante, uma vez que implicará essencialmente na participação, tanto do pesquisador no contexto a ser estudado, quanto dos sujeitos que estão submergidos na ação de pesquisa.

Para tanto, este trabalho está organizado em quatro capítulos: intitulado *Discutindo Conceitos*, discutimos os conceitos da cultura visual, de educação situada ressignificando a prática educacional na escola, de educomunicação aproximando as práticas comunicativas na sociedade, e do gênero *webdocumentário*; no capítulo *Pressupostos Metodológicos* apresentamos nossas escolhas metodológicas e epistemológicas por meio de uma descrição e sistematização das itinerâncias da pesquisa e dos dispositivos utilizados durante o percurso. No terceiro capítulo analisamos *A produção de Webdocumentário na escola*, posteriormente, no quarto capítulo apresentaremos o nosso produto: Webdocumentário Itaitu e Tu.

2. DISCUTINDO CONCEITOS

2.1. A Cultura visual: uma discussão para a área do conhecimento

A construção desta pesquisa inevitavelmente se liga à tradição de pesquisa e intervenções na área da cultura e, mais especificamente, da cultura visual, onde “o termo cultura visual é usado atualmente para designar o mundo das imagens que influenciam o indivíduo, sua forma de pensar e de viver” (MAGALHÃES, 2012, p.42). Nesse sentido, quando vinculamos a construção do nosso *webdocumentário* a um movimento de cultura visual, mais do que um procedimento de leitura de imagens, estamos nos referindo a uma dinâmica que se perfaz a partir de um contexto complexo, no qual não a tratamos como um conglomerado de competências técnicas, massim, o lugar onde a vida se configura imageticamente e a existência contemporânea ganha alguns dos seus mais importantes sentidos (DIAS, 2011).

Deste modo, tratamos aqui de uma cultura visual (ou audiovisual) como potência formativa, onde a ênfase está nas “múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (DIAS, 2011, p. 54), o que se configura quando não é o território erudito das obras de arte ou das grandes produções do cinema, tampouco está plasmado num conhecimento elitista ou na promoção de uma excelência técnica. Como qualquer outro âmbito da cultura humana, ela desce ao nível do ordinário; vai à vida dos indivíduos e de seus grupos para criar uma intervenção viva. Em outras palavras, os meios visuais entraram para compor em nosso percurso de pesquisa e intervenção, uma essencial noção de cultura audiovisual complexa, em que foi criado, num movimento incessante, significados moventes e inspiradores.

Assim, é nesse vórtex cultural que se construiu a nossa experiência formativa. O nosso *webdocumentário*, encharcado com as idas e vindas de símbolos e materiais dos sujeitos e de suas vidas cotidianas. Essa experiência cotidiana, muitas vezes mercantilizada, do visual não poderia se conformar sobre égides fixas. Precisamos compreender que a cultura visual, como a entendemos em nossa pesquisa, se transforma constantemente – está em movimento. Por isso, nos autorizamos a falar numa cultura visual e audiovisual que se recria a partir de intenções e pendores inseridos dialeticamente num contexto social também em movimento. Aqui mesmo falando de uma peça fílmica, também estamos falando de uma construção social,

subjetiva e objetiva, em que não se encontram moldes pré-fabricados ou movimentos criativos imutáveis e pré-determinados. Dessa forma:

Do mesmo modo que os estudos culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam dar sentido ao consumo na cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, interessas e pelos acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e/ou prazer conectados com a tecnologia visual (SARDELICH, 2006, p. 462).

Logo, a concepção cultural que trazemos aqui rompe com tradição moderna e com um racionalismo cartesiano que, por muito tempo na humanidade, definiu a prática social como uma agenda de fazeres engessados, presos à primazia do indivíduo. O que, como diagnosticou Maffesoli (2010), podemos afirmar que a cultura funda-se na decaída de um individualismo míope e enviesado.

Nas sociedades de massa do nosso tempo, as relações sociais que perpassam a formação de uma cultura visual retoma a barbárie criadora das subjetividades e das paixões como elementos de coesão dos grupos em sua complexidade. Não há mais espaço para a lógica binária que, separando sujeitos e objetos, por séculos de tradição filosófica, separou também espírito e matéria; alma e corpo.

De toda maneira, sob qualquer denominação que se lhe dê (emoção, sentimento, mitologia, ideologia), a sensibilidade coletiva, ultrapassando a atomização individual, suscita as condições de possibilidade para uma espécie de *aura* que vai particularizar tal ou tal época: como a *aura* teológica na idade média, a *aura* política no século XVIII, ou a *aura* progressista no século XIX. É possível que se assista agora à elaboração de uma *aura estética*, na qual se reencontrarão, em proporções diversas, os elementos que remetem à pulsão comunitária, à propensão mística ou a uma perspectiva ecológica. O que quer que possa parecer, existe uma ligação sólida entre esses diversos termos. Cada um, à sua maneira, dá conta da organicidade das coisas, desse *glutinum mundi* que faz com que, apesar da (ou por causa da) diversidade, um conjunto constitua um corpo (MAFFESOLI, 2010, p.42).

Eis que no advento dessa nova “aura estética”, a cultura visual se move para uma genealogia dos sujeitos presentes, em que homens e mulheres, ao rés do chão, criam suas estratégias e, como bem afirmou Crimp (1999, p.85), se inserem nos discursos sem se isentar “das questões de historicidade, do ego e do outro”. Dessa forma, a cultura visual está

suscetível às muitas identidades; aos muitos lugares; aos muitos prazeres e às muitas feições que brotam dos sujeitos e dos objetos.

Nossa noção de cultura e, por consequência, de cultura audiovisual nos remete a um contexto antropossocial, fluido e metamórfico. Tal contexto, como sugeriu Bourdieu (2004), é uma tessitura complexa de espaços sociais e simbólicos que, imersos numa realidade empírica e subjetiva, historicamente situada e datada, que se conforma em ambiências diversas – em lugares onde práticas e representações brotam num terreno vasto e, não raro, tortuoso de possibilidades.

Homens e mulheres impregnados com as materialidades e simbolismos do contexto antropossocial são individuais, específicos, coletivos e solidários. Eles compõem uma miscelânea complexa, um mosaico fluido relacionado com possibilidades muitas; com as realidades e alteridades diversas. O todo em sua complexidade, a sociedade, enquanto construto anterior às pessoas, tem regras e modelos. Porém, os sujeitos, ativamente, fazem usos diferenciados dessas regras: eles as interconectam com suas experiências, seus contextos, suas interpretações. Criam bricolagens, estratégias, golpes contra o dado.

Dessa forma, não poderíamos pensar numa “intervenção audiovisual” sem que entendêssemos que ela também se perfaz como um sistema de símbolos significantes² e integra uma prática cultural maior dos sujeitos sociais. A cultura visual presente no nosso webdocumentário se conforma como parte de um sistema complexo que se conecta sobre nossos comportamentos e experiências. Tal constatação coloca nossa prática como algo a mais do que a constituição de uma gramática ou de uma leitura de códigos imagéticos.

Como define Sardelich (2006, p.466):

Essa proposta ampla e aberta enfatiza que o campo de estudos não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e ou sujeitos, mas sim de seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades. Para Hernandez, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e de suas funções sociais, como também de suas relações de poder, indo além da apreciação ou do prazer que as imagens nos proporcionam.

Dessa forma, entendemos que a cultura e sua complexidade, como defende Clifford Geertz (1989), está irremediavelmente presa aos significados e significações que sujeitos e

² Para Geertz esses símbolos significantes são qualquer coisa que, afastada da simples realidade, seja usada para impor um significado à experiência. Nesse contexto, não só a fala, mas gestos, vestuário, sons musicais, artefatos e tantos outros elementos fornecem os “apoios” que regem programas simbolicamente mediados, “dirigentes” dos comportamentos e “organizadores” as experiências de homens e mulheres singulares em sociedade. Para maior aprofundamento vide nas referências a obra do autor.

objetos concorrem para criar. Sim, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, e a cultura é o fio sustentador dessas teias. Sejam em contextos educacionais, ou nas demais práticas sociais dos sujeitos, a cultura visual está ligada às práticas sociais dos sujeitos e dos seus grupos, não estando dessa maneira presa à frieza dos rótulos ou às pompas das autoridades.

Nesta perspectiva, “nas últimas décadas, impulsionados pelos Estudos Culturais, a imagem tem despertado o interesse da Educação enquanto produção cultural capaz de representar o homem em suas múltiplas conexões com o tecido social”(GOMES; SILVA 2013, p.453). Dessa maneira, concordando com os autores, a cultura visual vem ganhando força ao participar do “movimento de ruptura com os velhos paradigmas de produção do conhecimento”. Logo:

Isto cria para a educação o compromisso de compreender como as imagens operam, enquanto produtoras de conhecimento e se distanciam das práticas escolares tradicionais de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, é perceptível que uma nova roupagem vem sendo dada à produção do conhecimento com ênfase na dialogicidade e nos sentidos ante hegemônicos. Isto faz com que a educação formal ganhe maior inte(g)ração com o mundo e valorize as redes conectoras, que possibilitem aprendizagens significativas³.(GOMES; SILVA 2013, p.452).

A cultura visual, portanto, interpela as imagens além de sua aparência, procurando, também, compreender a sua função social na existência da cultura. Assim, ao refletirmos acerca da concepção visual, numa produção audiovisual, como processo de aprendizagem, estamos adotando a ação do olhar como estratégia de elaborar uma reprodução, e através dela, demonstrar visões de mundo. Por meio da assimilação imagética, os sentidos vão sendo processados e difundidos em nexos cognitivos. Nesta lógica, das aprendizagens significativas, em meios visuais, trataremos a seguir da produção do *webdocumentário* como forma de aprendizagem situada.

³Para Ausubel (1963, p. 58), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. Para maior aprofundamento vide nas referências a obra do autor.

2.2. Educação situada: ressignificando a prática educacional na escola

A sociedade pós-moderna, tendo como elemento fundamental a globalização, caracteriza-se, principalmente, pela fragmentação, diversificação e pluralidade dos sujeitos. Os valores e as crenças, nos quais nos incluímos, muitas vezes tem pouca ou nenhuma relação com a história dos locais em que vivemos, sejam essas relações conjuntas ou individuais. Assim, estão em crescimento, atualmente, a descentralização, a comunicação, a internacionalização e a flexibilidade das identidades, afetando com isso, a nossa própria identidade, colocando-nos em um período de transformação.

O sujeito adota identidades diversificadas em distintos períodos, identidades que não são unificadas diante de um ser lógico, coerente. Dentro de cada sujeito há identidades conflitantes, conduzindo-se em diferentes direções, de tal maneira que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. A influência dessas transformações nas identidades pessoais é perceptível, uma vez que de sujeito unificado passou a fragmentado, (re)construindo identidades, inquietando, dessa forma, a ideia que o próprio sujeito tem de si. Hall (1997, p. 9) aponta:

Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Essa chamada “crise de identidade”, trazida por Hall, é vista como peça-chave de ação da mudança, que está desarticulando as principais construções e alicerces das sociedades modernas, abalando a referência que oferecia aos sujeitos um estável e linear mundo social. Desta forma, com todo esse processo de mudança estando tão abrangente, é conveniente indagar se não é a própria modernidade que está em constante transformação, já que, a identidade, conforme Hall (1997), ocupa o espaço entre o “interior” e o “exterior”, estando entre o “mundo pessoal” e o “mundo público”, contribuindo para manter numa mesma linha os sentimentos pessoais com o lado material, ocupado no mundo social e cultural, estabilizando, tanto os indivíduos quanto os mundos culturais que eles residem, tornando-os mutuamente mais integrados:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. (HALL, 1997. p. 12)

O próprio método de identificação, através do qual são projetadas as identidades culturais, tornou-se mais passageiro, mutável e improvável. Devido a questões dessa ordem, se produz o sujeito pós-moderno, como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade deve continuar flexível e sempre passível de experimentação e mudança” (BAUMAN, 2003, p. 61). A identidade torna-se, portanto, instável, formada e transformada continuamente, sendo definida de acordo com a história e não com a biologia. O sujeito adota outras identidades em diversos tempos, identidades que não são agregadas a um “eu” coerente:

Uma vida dedicada à procura da identidade é cheia de som e de fúria. Identidade significa aparecer: ser diferente, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides que possam, em conjunto, pendurarseus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar osritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos também assustados eansiosos. É discutível se essas “comunidades-cabide” oferecem o que se espera queofereçam – um seguro coletivo contra incertezas individualmente enfrentadas(BAUMAN, 2003, p. 21).

Neste sentido, de pensar nas identidades fragmentadas dos sujeitos, cheias de incertezas, em constante mudança, vislumbrando a realidade multicultural das escolas, buscando respeitar as diferenças, é que realizamos a nossa pesquisa e intervenção, compreendendo a prática educacional, na perspectiva de uma revisão crítica, onde a escola não é encarada como um lugar de regeneração social, mas como parte formadora de uma práxis situada, em que o processo educacional está encravado, situado nas conformações da sociedade:

Não há prática humana que não seja precedida por um modo de compreensão da realidade. Toda práxis é precedida por uma determinada visão do mundo. A visão de mundo que temos informa nossa prática política, econômica, cultural e social (OLIVEIRA; MATTA; ROCHA, 2016, p. 272).

Logo, na nossa ação, não buscamos uma homogeneização, ou, mesmo, a construção de uma prática planificadora ou que estivesse separada das mazelas e questões sociais. Aqui o processo educativo se fez como parte de um processo social maior e mais complexo. Um processo no qual estamos enredados e do qual não podemos escapar. Diante disso, o que propomos foi uma participação na comunidade⁴ que se traduziu numa intervenção educativa real e consistente, se configurando não numa posição epistemológica e metodológica asséptica, separada da dinâmica do cotidiano de homens e mulheres do presente. Mas, sim, numa prática que se mesclava; que se engajava; situada:

O conceito de aprendizagem situada contribui para um crescente corpo de pesquisa no campo das ciências humanas e explora o caráter situado do entendimento humano e da comunicação. Ele tem como foco as relações entre aprendizagem e as situações sociais em que esta ocorre. Em vez de defini-la como a aquisição de conhecimento proposicional, Lave e Wenger situam a aprendizagem em certas formas de coparticipação. Em vez de perguntar que processo e estruturas conceituais estão em jogo, eles perguntam que tipos de engajamentos sociais oferecem contexto próprio para que a aprendizagem ocorra. (HANKS, 1998, p.14)

Uma prática educacional situada⁵ exige, então, contínua negociação de significados, de modo que, os atores sociais envolvidos não são meros observadores daquilo que está sendo feito, nem são somente receptores de informações fornecidas por uma outra parte. Ele é um ator que se engaja na produção da obra. Ou seja, ao produzir um *webdocumentário*, ele projetou entendimentos do processo, e tais entendimentos, tem significados celebrados em práticas sociais no interior da comunidade, gerando conhecimento. Segundo Setzer (2001), o conhecimento não pode ser descrito, visto que demanda uma vivência do objeto do conhecimento, diferentemente da informação que pode ser descrita, porque esta só depende de uma interpretação pessoal:

A informação foi associada à semântica. Conhecimento está associado com a pragmática, isto é, relaciona-se com alguma coisa existente no ‘mundo real’ do qual se tem uma experiência direta (SETZER, 2001).

O saber, dessa forma, é socialmente distribuído. Não é algo cristalizado em normas definitivas. É um fluir de conhecimentos que se estruturam em função das práticas sociais que lhes dão vida:

⁴ “A comunidade caracteriza-se por ser um espaço em que cruzam diversas referências que darão origem a saberes distintos daqueles que circulam nas instituições” (FAGUNDES, N.C.; FRÓES BURNHAM, 2005, P.107).

⁵ Não estamos tratando aqui de prática educacional situada como uma modalidade educacional, como, por exemplo, a educação contextualizada, mas um qualificativo para as práticas educacionais.

Essa perspectiva sugere que não há atividade que não seja situada. Ela implica ênfase num entendimento compreensivo que envolve toda a pessoa, em vez de recepção de um corpo de conhecimento factual a respeito do mundo; ela implica ênfase na visão de que os agentes, atividades e mundo constituem-se mutuamente um ao outro. (HANKS, 1998, p.33)

Sendo assim, não poderíamos realizar nosso trabalho como uma prática separada dos movimentos e transformações da sociedade; ou como um produto resultante do trabalho de um corpo de especialistas. Nossa pesquisa pressupõe a possibilidade do contato e da construção coletiva. Buscamos transformá-la numa prática cultural vinculada e implicada à diversidade social.

Em nossa visão, a aprendizagem não é mera prática situada – como se ela fosse independentemente reificável que apenas calhou de estar localizado em algum lugar, aprender é uma parte integral de prática social generativa do viver-no-mundo. (HANKS, 1998, p.35)

Assim, entendemos a educação como parte da dinâmica desse “viver-no-mundo” – desse posicionamento frente ao incontrolável movimento da nossa existência enquanto sujeitos e grupos sociais. E é exatamente esse fluxo continuado, de uma educação entregue à formação como experiência, a base para a concretização do nosso estudo. Partimos, então, de uma perspectiva de educação situada que vê na educomunicação uma possibilidade de ressignificação da prática educacional compreendida como prática social, logo, cultural.

Nesta perspectiva, afirmamos que a nossa proposta, partiu de uma prática educacional voltada à existência e às experiências dos sujeitos. Em outros termos, defendemos que o *webdocumentário*, pensado como experiência educ comunicativa formadora, somente poderia se efetivar a partir de uma prática que se colocasse para valorização dos pontos de vista ou mesmo das opções dos atores sociais envolvidos.

Tal entendimento se consolidou como um compromisso ético com o outro; com suas vivências; o seu “mundo da vida”. Dizemos, portanto, que ao colocarmos a nossa experiência e o nosso percurso de pesquisa e intervenção nessa perspectiva, assumimos um movimento de contextualização do nosso objeto; valorando com maior abertura as experiências que brotam da alteridade e que são capazes de construir experiências educ comunicativas realmente participativas. Aprofundaremos a seguir, a respeito do conceito de educomunicação.

2.3. Educomunicação: aproximando a escola das práticas comunicativas na sociedade

O termo Educomunicação surge, a partir da década de 1970, quando alguns importantes teóricos, ao refletir sobre os estudos da recepção em diversos estudos sobre comunicação, como Jesús Martín-Barbero (1995) e Ismar Soares (1999), percebem que o processo educativo está umbilicalmente ligado a uma interrelação entre educação e comunicação. Mais especificamente, esses teóricos, ao observar o uso educativo de recursos informacionais, percebem que tal atividade pode construir uma relação dialética e formadora e fecunda.

O nosso trabalho também nasce dessa interface possivelmente fecunda entre educação e comunicação. Ao propor a construção de um produto audiovisual, veiculado através da potência da Internet, e colocado enquanto uma possibilidade educativa contextualizada, estamos trabalhando basicamente com a possibilidade de uma formação educacional ativa e crítica. Como já nos havia indicado Santana e Vidal (2010), acreditamos que a integração da comunicação com a educação pode ser o estopim de uma experiência formativa fecunda: uma experiência em que, numa sociedade cada vez mais midiática e sob a influência crescente das chamadas novas tecnologias da comunicação e da informação, a escola se torne locus de ressignificação dos conhecimentos construídos.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a nossa pesquisa é uma proposta educacional por natureza, pois, como definira Soares (2002), também se dedica a criar “condições para o fortalecimento de ecossistemas comunicativos francos e abertos” em ambientes educativos. Dessa forma, nos colocamos o desafio de estimular uma cultura do trabalho colaborativo, onde se repense a possibilidade de expressão não só de educadores e educando, mas, sim, da própria comunidade como um todo. Dessa forma, o fio condutor é sustentado na promoção da participação como possibilidade formativa.

Com a utilização da educomunicação estudamos e trabalhamos em cima de nossas atitudes, em nossos comportamentos, em nossos valores, e nossas decisões considerando as relações com o mundo e com os fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. Nesse sentido, desafio é como inserir na escola e na educação, conteúdos comunicativos que contemplem

experiências culturais heterogêneas, através das novas tecnologias da informação e da comunicação (SANTANA E VIDAL, 2010, p.09).

A estratégia da construção colaborativa de um webdocumentário se coloca exatamente no cerne desse desafio. Pois, ao se assumir como uma prática educativa situada e, por isso, implicada, essa estratégia de pesquisa e intervenção não se furta em assumir sua postura educ comunicativa transformadora. Nesse sentido, vale frisar que, para Soares (2009 s.p), a “educ comunicação surge na América latina por meio de um grupo de pessoas que se reúnem para usar os recursos da informação na defesa de seus interesses a partir da perspectiva freiriana da comunicação dialógica”. Em outras palavras, movidos por um compromisso formativo político e distanciado das práticas educativas tradicionais, tais atores e atrizes assumem um desafio educativo novo: pensar como a construção comunicativa engajada e participativa pode gerar uma nova práxis educacional, ligada à um ideal de co-participação:

Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos (FREIRE, 1969, p.45).

Nesse sentido, retomamos outro conceito importante: o que diferencia uma educ comunicação “para os meios e pelos meios”. A uma educ comunicação para os meios se liga a uma compreensão ligada à importância de uma educação meramente instrumental ou instrutiva. Digamos que essa prática se volta à capacitação e à construção de um senso crítico para a mera leitura dos meios de comunicação.

Trata-se, portanto, de uma educ comunicação que privilegia o lugar receptivo do sujeito, que não empodera os atores e atrizes para a ocupação de uma posição de produção discursiva. Em outras palavras, essa prática educ comunicativa (apesar de relevante), não insere as pessoas no âmbito da emissão, não os considera como co-participantes do pólo primeiro da emissão/ensino.

Nosso estudo e intervenção se guiou à construção de uma **educ comunicação pelos meios**, uma vez que compreende que educadores, em seus lugares e não-lugares sociais, compreendem os meios de comunicação como capazes de educar, se transmutando num instrumento importante para alunos e professores ocuparem um lugar outro na práxis educ comunicativa e na própria relação ensino e aprendizagem.

Essa importante interrelação se dá “a partir do momento em que consideramos a informação como um fator fundamental para a educação, reconhecendo a interrelação entre

comunicação e educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional.” (SILVA; SILVA; ALVES; GUIMARÃES, 2014, p. 23). É justamente nesse sentido que realizamos o presente trabalho: construir uma intervenção educacional relevante para a construção de uma outra prática social e educacional.

A educomunicação entendida como esse entrecruzamento formador entre os campos da educação e da comunicação é o principal mote deste trabalho. Na sua potência, acreditamos ser possível, pela flexibilidade prática da internet e do próprio *webdocumentário*, se constituir um ambiente comunicativo aberto, criativo, colaborativo, educativo e menos hierárquico no processo de construção do saber. (SCHAUN, 2002).

Percebendo a educomunicação desta maneira é possível vislumbrá-la como uma área de intervenção social, propícia a momentos reflexivos aos mais variados temas. Para Soares (2004), pensar em ações que envolvam a comunicação e a educação se tornam palpáveis, a partir do momento que é possível perceber o quanto as configurações mais recentes das “novas práticas comunicativas evidenciam um uso cada vez maior das tecnologias de comunicação (rádio, televisão, Internet etc.) pelas organizações comunitárias” (SOARES, 2004, p. 04). Assim, a partir de iniciativas de educomunicação, se torna possível transmitir mensagens através da mídia ampliando o debate a novos emissores, e, conseqüentemente, a uma real democratização da comunicação. A construção do que o autor chama de “sociedade da comunicação” seria pautada, então, por uma formação que estimula outras interpretações de mundo.

Conforme um estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem) da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), no ano de 2004, o Brasil já era medido como uma dos países mais audiovisuais do mundo. Com a criação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), em 1966, a educomunicação surge como um elemento para resolver conflitos e buscar alternativas criativas, interpretativas e crítica, procurando participar dos processos de produção de materiais e estímulo à expressão comunicativa dos indivíduos.

A educomunicação trabalha com temas transversais, valoriza o conhecimento como um todo, e não apenas dados compartimentados. Nesse processo, as tecnologias têm um papel essencial: elas não são meros utensílios para melhorar a performance dos atores da educação e da comunicação; elas devem ser usadas para melhorar a performance de todos, sejam professores; sejam alunos; seja a própria comunidade. Porém não podem ser vistas apenas

como instrumentos; o cenário e o ambiente em que atuam também devem ser considerados, ou seja, a tecnologia deve ser vista como mediação (RODRIGUES, 2009, p. 4).

Nesse contexto, a Educomunicação que propomos procurou-se estruturar como um conjunto de ações que se voltassem a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos dentro de uma “fauna e flora mais extensa: os espaços educativos (sejam eles presenciais ou virtuais), para tanto, devemos consideramos o conceito de gestão comunicativa” (SOARES apud RODRIGUES, 2009, p.2), que, para além de uma construção ideal, problematiza os campos da comunicação e da educação, de forma a criar ecossistemas comunicativos abertos e eticamente comprometidos.

Tal compromisso ético é fundamental para que tais ecossistemas se constituam e permaneçam enquanto elementos fundantes de uma práxis educativa estruturada. Em outras palavras, com a nossa proposta interventiva, através de um necessário fundo político, acreditamos ser possível formar uma competência educomunicativa mais abrangente – que se ligue à formação do cidadão enquanto indivíduo atuante em seu contexto (RODRIGUES, 2009).

Os estudos em Educomunicação possibilitam não somente um benefício a uma pequena casta de privilegiados. “O objetivo é mudar o processo” [...] “promover a educação emancipatória, aquela que prepara o sujeito para pensar, desenvolver sua consciência, seu senso crítico” (RODRIGUES, 2009, p.3). Propomos uma interação, uma troca. “Isto quer dizer que o domínio da Educomunicação, mais do que um objeto a ser investigado, é um campo de relação entre saberes. É um espaço de questionamentos, de busca de conhecimento e construção de saberes” (SOARES, 2006 s.p).

Desta forma, dentre as possibilidades da educomunicação, nesta perspectiva da cultura visual, apresentaremos a seguir, as características de nossa ferramenta de trabalho nesse estudo: o webdocumentário.

2.4. Webdocumentário: conhecendo a ferramenta

Não podemos tratar do conceito de *webdocumentário*, sem antes abordarmos a respeito do gênero que antecede esse conceito: o documentário. Sendo importante ressaltar, que as produções feitas e intituladas como documentário contribuem de forma significativas para a história do cinema.

O cinema surgiu com o filme documentário no final do século XIX, mais precisamente em 1895. Foi esse gênero, cujos produtos eram caracterizados pela não ficção e chamados “filmes de atualidade”, o responsável pelas primeiras exposições da imagem em movimento. “Os filmes rodados na época reproduziam cenas do cotidiano, eram flagrantes feitos nas ruas que registravam as atividades humanas naturais que aconteciam no dia a dia” (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA, 2002).

O termo documentário é usado, normalmente, para nomear um filme de caráter documental, porém essa nomenclatura pode ter uma definição equivocada, uma vez que a maior parte dos filmes apresenta características documentais. Concordando com Penafria (1999), “... o filme documentário é aquele que, pelo registro do que é e acontece, constitui uma fonte de informação para o historiador e para todos os que pretendem saber como foi e como aconteceu. Logo, o filme documentário é presumivelmente caracterizado pelo registro daquilo que é considerado “o real”.

Nichols (2005, p. 47), porém, ressalta que “a definição de documentário não é fácil”, ou pelo menos não tão objetiva assim. Prefere descrevê-lo como “uma representação do mundo em que vivemos”, por se tratar de uma determinada visão que podemos nunca ter visto antes, mas que seus aspectos sejam familiares na sociedade.

[...] podemos afirmar que o documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados. (RAMOS, 2008, p.22).

Em sua maioria, os documentários não adotam um conjunto de técnicas fixas, e não apresentam apenas um grupo de estilos ou formas. Neste sentido, Nichols identificou as principais formas de organização dos documentários e as classificou em “modos”: modo poético, modo expositivo, modo observativo, modo participativo, modo reflexivo e modo

performático. Esses modos também ajudam a diferenciar o documentário de outros tipos de filmes.

Os modos adquirem importância num determinado tempo e lugar, mas persistem e tornam-se mais universais que os movimentos. Cada modo pode surgir, em parte, como reação às limitações percebidas em outros modos, como reação às possibilidades tecnológicas e como reação a um contexto social em mudança. Entretanto, uma vez estabelecidos, os modos superpõem-se e misturam-se. Os filmes, considerados individualmente, podem ser caracterizados pelo modo que mais parece ter influenciado sua organização, mas também podem combinar harmoniosamente os modos, conforme a ocasião. (NICHOLS, 2005, p.63).

Assim, é indiscutível a potencialidade do documentário demonstrada ao decorrer da sua história, do seu crescimento e desenvolvimento pelo mundo, seu valor e a função que desempenha junto aos sujeitos confrontados e deslumbrados com as visões dos fatos que os cercam.

A concepção de um novo formato midiático deu-se pelo grande progresso tecnológico e social vivenciado ao fim do século XX. Com o desenvolvimento das tecnologias é demonstrável a relação em que o documentário pode estabelecer e usufruir dos novos suportes digitais.

De acordo com Barbosa (2005, p. 25), os Webdocumentários são “realizados diretamente para a transmissão via Internet e que se utilizam de tecnologias multimídias para produção e veiculação”. De uma forma mais simplificada, o Webdocumentário é um modo de documentário criado para ser veiculado em um *site*.

O webdocumentário se aproveita da linguagem documental criada para o cinema e para a televisão e a adapta para a web. Acrescenta a capacidade de interação e participação típicas da web e rompe com a linearidade da narrativa, já que o internauta pode escolher o que ver e em que ordem ver. (PEREIRA; MORAES, 2013, p. 252).

Para o filósofo francês Pierre Lévy (1999) essa interatividade entre as pessoas, o acesso livre a todo tipo de informação, mudou os hábitos da sociedade:

A internet veio transfigurar absolutamente a cultura e a forma como vivemos em sociedade e, com esse novo recurso tecnológico, modificou não apenas a linguagem, mas a maneira como seus usuários se relacionam com o mundo. (LÉVY, 1999 p. 192).

A nova tecnologia por ser flexível, multidirecional, livre, transforma as vidas das pessoas, assim como também as pessoas transformam a tecnologia, o que afirma Castells:

Como nossa prática é baseada na comunicação, e a Internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-las de muitas maneiras, nós transformamos a própria internet. (CASTELLS, 2001, p. 10).

Diferentemente do documentário, o *webdocumentário* é capaz de fazer uma conjuntura de textos, vídeos, fotografias e áudios de uma forma que os usuários tenham uma estrutura multidirecional na forma de acessar os conteúdos interconectados por *links*; é o usuário quem vai decidir qual será o rumo para fazer suas próprias conclusões. “No modelo convencional analógico, o espectador tem um caminho único e linear de fruição. Com o *webdocumentário*, ele passa a ter várias possibilidades de acesso e aprofundamento pelo conteúdo” (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA; 2002 p. 15). A Web rompe a linearidade então proposta pela televisão e o cinema e proporciona um novo jeito de acesso ao conteúdo audiovisual. Desse modo não poderíamos rotular um *webdocumentário* como um filme, uma vez que o termo “filme” refere-se a uma sequência linear de sons e imagens; “o “filme” é apenas um dos vários elementos que pode fazer parte de um *webdocumentário*”. (PENAFRIA, 2014, p. 23).

Em termos de distribuição e acessibilidade, o *webdocumentário* ganha vantagem em relação ao formato do documentário original, pois, ele fica disponível na internet e pode ser acessado de qualquer parte do mundo. Com essa disponibilização pela internet e sua junção com outros formatos midiáticos, dá possibilidades de unificação de competências fílmicas com as competências de aprofundamento das informações disponíveis em áudios, fotos, gráficos e textos. No capítulo a seguir, apresentaremos os nossos pressupostos metodológicos para a realização do nosso trabalho.

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS _ CAMINHOS A SEGUIR

3.1. Pressupostos epistemológicos e metodológicos

A presente pesquisa e intervenção versaram sobre a produção de um webdocumentário enquanto prática educacional situada. Tratando-se, portanto, de um estudo de abordagem qualitativa, que, como defendem Moreira e Caleffe (2008) escapa da frieza de uma observação meramente técnica ou numérica. Assim sendo, nosso estudo procurou adentrar no terreno de uma construção social movente, onde o dado não foi apenas algo construído estaticamente, mas que se estabeleceu pelas experiências, falas e discursos. Assim, o dado com o qual trabalhamos em nosso percurso de pesquisa e intervenção “é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação” (MOREIRA; CALLEFE 2008, p. 73), sendo a nossa fonte direta de dados o ambiente em permanente construção e reconstrução, o contexto.

Realizamos, dessa forma, um estudo pautado numa abordagem que, mesmo adentrando no terreno dos fazeres de competência técnica, não supervalorizou a quantidade ou o tecnicismo e, exatamente por isso, retomou a subjetividade dos sujeitos.

Com base em Richardson (1999), Pope e Mays (1995), procuramos ultrapassar um olhar mais frio da realidade, buscando aquilo que Merleau-Ponty (1999) já apontava como sendo a essência dos fenômenos sociais:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 01).

Para que alcançássemos tal intento epistemológico e metodológico, utilizamos de técnicas interpretativas e descritivas que favoreceram a inserção do pesquisador no campo-sujeito-objeto aonde se encontrou a produção dos sentidos dos fenômenos e do mundo social.

Nessa perspectiva, concordando com Bogdan e Biklen (1994), o nosso interesse foi maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (que, ressaltamos, também é parte importante da pesquisa e da intervenção). Logo, o nosso método científico nos levou à construção de um estudo fundamentado por um caminho fenomenológico fecundo e rigoroso.

Nesse sentido, é válido ressaltar que o fenômeno ao qual nos referimos se ligou a uma tessitura complexa. O *fenômeno*, com o qual nos defrontamos, se ligou aos sentidos e experiências moventes, e a como eles se mostraram ou se manifestaram no contexto multifacetado das edificações antropossociais. Foi nesse movimento; no seio desta complexidade que o nosso estudo buscou suas primeiras bases. É daí que nasceu a intencionalidade dessa pesquisa.

Os procedimentos [...] são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, *a priori*, categoria, intersubjetividade. (BICUDO, 1999, p. 17)

Partindo desse pressuposto, o pensar fenomenológico nos levou para um processo de intervenção e pesquisa que não prescindiu da práxis, ou seja, da experiência vivida no “mundo-vida”. Sob a luz de uma concepção hermenêutica, apoiamos nosso estudo num processo que nos permitiu compreender e interpretar questões ideológicas, políticas e científicas presentes na vida dos atores sociais. Dessa forma, acreditamos que foi possível compreender de forma mais plena, as interdependências e influências mútuas, enquanto características genéticas da própria construção do conhecimento científico em educação.

Filiamo-nos, assim, a uma concepção que partiu da centralidade dos significados e interpretações para a construção de uma reflexão (e, claro, de uma ação) crítica sobre a realidade. Defendemos, desde o início desse trabalho, uma construção metodológica rigorosa em sua qualidade, pautada basicamente numa investigação direta e de um exercício interpretativo fundamental. Nesse sentido, podemos dizer que procuramos construir uma descrição metodologicamente acurada dos fenômenos ligados à vida e às experiências das pessoas, enquanto atores sociais competentes.

Partimos, assim, para a construção de uma pesquisa “autorizante” (MACEDO, 2012 p. 104), onde encaramos os outros sujeitos como atores e autores competentes. Exatamente por isso, podemos dizer que a nossa pesquisa foi situada e implicada. Pois, através do seu fazer

buscamos constituir um processo de empoderamento dos sujeitos envolvidos. Um empoderamento que não se deu pelo mero exercício da caridade egoísta, mas sim pela construção de competências autorais:

Na ideia de *autorização* está a possibilidade de ser *autor*, o seu sentido fundante. Constituir-se coautor de si mesmo e da sua existência social está no cerne do pensamento que arquiteta a *autorização* como um conceito filosófico maior, que trata da emergência do sujeito como alguém que perspectiva acrescentar (MACEDO, 2012, p. 104).

A possibilidade de acrescentar através do lugar e pontos de vista de outros sujeitos empoderados foi o norte desta pesquisa e intervenção. A construção colaborativa de um webdocumentário como prática educacional situada, que apresentamos nesse trabalho, mais do que a elaboração de um produto, se focou em um processo de implicação dos atores sociais competentes.

Em outras palavras, “não sendo os atores sociais idiotas culturais” (MACEDO, 2012, p. 105), assumimos a possibilidade de uma epistemologia e de um trajeto metodológico socialmente implicado, em que o fazer coletivo, em colaboração ganhou contornos ainda mais decisivos. Ao reconhecermos isso, entendemos as falas, ações, textos, posicionamentos e diversos aspectos da nossa intervenção não como um objeto estático, mas, sim, como constituições significativas que exigiram uma interpretação desde o início, ou seja, a partir das visões e relacionamentos das pessoas que interagiram para a organização complexa da realidade social.

Neste sentido, podemos afirmar que o nosso estudo foi desenvolvido como uma pesquisa participante, uma vez que, como o próprio nome sugere, implicou essencialmente na participação, tanto do pesquisador no contexto a ser estudado, quanto dos sujeitos que estiveram submergidos na ação de pesquisa. Em outras palavras, ao se constituir como um processo autorizante a nossa pesquisa buscou através de uma interação material e simbólica, fomentar a participação enquanto elemento interventivo central. Dessa forma, os sujeitos, ao participar da produção do conhecimento por meio de uma pesquisa militante (SILVA, 1991), puderam tomar posse desse mesmo conhecimento guiando para a transformação de suas próprias perspectivas.

Em outras palavras, nossa pesquisa e intervenção partiu de um processo em que pesquisador e demais sujeitos da pesquisa, mesmo vivendo em condições e posições diferentes, entalharam suas construções simbólicas e práticas discursivas a partir da força do contato e da influência. A intervenção educativa, enquanto prática situada pressupõe esse

contato – um contato em que as experiências não estão colocadas como átomos isolados, mas como parte de um processo complexo em que visões de mundo e fazeres antropossociais se complementam entre si. Assim, podemos dizer que o nosso estudo e intervenção se fundaram pela colaboração. Uma colaboração que permeou nosso fazer desde a construção de dados até a análise, planejamento e intervenção na realidade.

Nessa relação de pesquisa horizontalizada entre sujeito-sujeito, foi necessário que caminhássemos rumo a uma “revisão” do papel do pesquisador enquanto sujeito interventor dentro do processo. Ao longo da nossa jornada de pesquisa e intervenção, percebemos passamos a ter mais consciência da nossa implicação no campo sujeito-objeto investigado. Não estávamos isentos. Apesar de uma postura objetiva frente aos aspectos indispensáveis da pesquisa, nosso o rigor e objetividade também foram construídos pela nossa implicação. Conforme aponta Thiollent (1987), não partimos de uma posição metodológica e epistemológica unidisciplinar. Unicidade cedeu lugar às intersecções, aos pontos de contato e à lógica de que ao atuarmos e interpretarmos um contexto, estamos sempre transitando entre formas de ver e fazer o mundo.

Assim, ao ser situado, esse trabalho assumiu o seu caráter interdisciplinar, no sentido de que mesmo sob os grilhões que a ciência e suas tradições impõem, abriu espaço para o diálogo com uma diversidade formadora e formada pela potência das diversas formas de vivência o contexto social e cultural. Em verdade, percebemos que o próprio fazer do Webdocumentário nos abriu a essa flexibilidade formadora. Afinal, o Webdoc parte da pertinência dos fazeres audiovisuais diversos; ele se constrói pela liberdade (inclusive por parte de quem é expectador) e, por isso, não poderia ser foco de uma pesquisa monocromática ou inodora.

É nesse sentido que colocamos, como abordagem do nosso fazer de pesquisa, a “tripla dimensão” da abordagem colaborativa apontada por Serge Desgagné (2007). Partindo de um **processo de co-construção** (primeira dimensão) do objeto de conhecimento (o *webdoc*), pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa associam, numa segunda dimensão, a **produção de conhecimentos e o desenvolvimento dos sujeitos em suas cotidianas**. Tratando-se de uma intersecção poderosa que levou esses mesmos sujeitos a adentrarem numa via de **mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade escolar (terceira dimensão)**. Em outras palavras, ao construirmos um *webdoc* como prática educacional interventiva e situada, nosso grupo construiu um objeto de conhecimento colaborado – um

objeto de conhecimento impregnado pelas interveniências de um contexto dialético, amplo, e, acima de tudo, compartilhado.

Desta forma, essas opções metodológicas e epistemológicas apresentadas foram o norte para que esse estudo se constituísse como uma prática educativa e comunicativa pautada sobre uma *démarche* colaborativa, onde a cultura se manifestou não como objeto estático, mas como fruto de um processo complexo, enviesado e discursivo. Portanto, *webdoc* como prática educacional ultrapassa, assim, a promoção de novas técnicas ou tecnologias. Sua metodologia remete a um fazer de conjunção – um fazer gregário onde o pano de fundo da educomunicação se coloca com a força de um compromisso ético. Ou seja, para além da técnica, o processo de construção do nosso Webdocumentário esteve ligado à própria dinâmica da vida. Essa dinâmica foi o principal traço metodológico que apresentamos nesse trabalho. Foi nela residuiu a potência educativa que procuramos. Podemos, então, afirmar que percurso foi educomunicativo por natureza, um processo edificante implicado no próprio contexto dos sujeitos, como um movimento de ruptura discursiva.

A seguir, apresentaremos os sujeitos participantes e lócus escolhido onde esta pesquisa foi realizada.

3.2. Sujeitos e lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com 20 estudantes do 9º ano do turno vespertino, de 13 a 15 anos, e 01 professor de artes e 01 professor de português, do Colégio Crescenciano Fernandes Pires, no distrito de Itaitu, em Jacobina-Bahia. Formamos 02 grupos colaborativos, com 10 alunos e 01 professor em cada grupo, para o momento de produção do *Webdocumentário*.

A adesão foi feita por demanda espontânea, de acordo com os interesses individuais de cada um, após apresentação da proposta, porém, só puderam participar da pesquisa mediante autorização dos pais e da assinatura no termos de CONSENTIMENTO DO MENOR, conforme recomendações do Comitê de Ética.

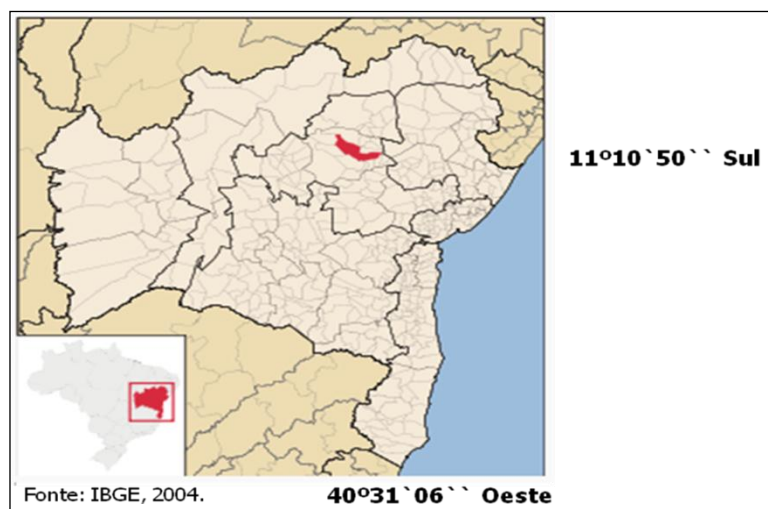
Os critérios de exclusão foram: Alunos que não estivessem no 9º ano do Ensino Fundamental; alunos que não estivessem matriculados regularmente na escola; alunos que não tivessem disponibilidade de participar das oficinas aos sábados e em horário diferente do seu turno escolar e alunos que não tivessem autorização dos pais.

Vistos os sujeitos, aprofundaremos a seguir a respeito do nosso lócus, especificamente o município de Jacobina, cidade sede onde nosso estudo foi realizado.

3.2.1. O município de Jacobina

Jacobina é um município que se localiza na porção nordeste do estado da Bahia, estando inserido no sertão baiano e também no território Piemonte da Diamantina. Suas coordenadas geográficas são $11^{\circ}10'50''$ de latitude Sul e $40^{\circ}31'06''$ de longitude Oeste (Figura 2). Encontra-se a 463 metros de altura em relação ao nível do mar, estando a 330 km da cidade de Salvador e abrangendo uma área de 2328,92 km² (IBGE, 2004). O acesso terrestre pode ser feito através das rodovias BA-131, BA-368, BA-373 e BR-324. Para o acesso aéreo, o Município dispõe de aeroporto para aeronaves de pequeno e médio porte.

FIGURA 1 – Mapa da Bahia.



Fonte: IBGE, 2004.

Jacobina além de seus povoados possui 5 distritos: Junco, Novo paraíso, Lages do Batata Caatinga do Moura e Itaitu. Este, foi o distrito no qual a pesquisa se desenvolveu, e que será apresentado a seguir.

3.2.2. Distrito de Itaitu

O distrito de Itaitu (figura 2) fica a 27 Km da cidade de Jacobina sendo os 10 primeiros quilômetros percorridos por estrada asfaltada em boa conservação e os 17 Km restante percorridos por estrada de chão.

Figura 2 – Vista da Vila de Itaitu



Fonte: Fotografia Saulo Côrte, 201.

Com mais de 2.000 habitantes, o distrito de Itaitu se destaca no cenário regional por ser integrante do Parque das Cachoeiras, no Piemonte da Diamantina, tendo em vista sua variedade de mananciais, é destaque no tocante ao número de cachoeiras e belezas naturais possuindo mais de 30 quedas d'água já catalogadas, inserindo-se na área de amortecimento do “Parque Estadual de Sete Passagens”, recentemente, vem se destacando no programa turístico em desenvolvimento na região. Porém, ainda se consolida como é uma região de vulnerabilidade social, com dificuldades nas áreas de infraestrutura, transporte, educação, saúde e lazer.

Como espaços educacionais, Itaitu possui o “Ponto de Cultura Balaio Cultural: Feira de Arte e Cultura e Meio Ambiente de Itaitu” e o Colégio Municipal Crescenciano Fernandes Pires.

A seguir, apresentaremos o Colégio no qual desenvolvemos a pesquisa.

3.2.3. Colégio Crescenciano Fernandes Pires

O Colégio Municipal Crescenciano Fernandes Pires, funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, ofertando do infantil ao quarto ano do fundamental I, no turno matutino, do quinto ao nono ano do fundamental II no turno vespertino e no turno noturno o EJA de primeira à quarta série do fundamental I e duas salas multisseriadas de quinta e sexta, sétima e oitava séries do fundamental II. As aulas do matutino acontecem das oito horas da manhã ao meio dia. Durante o turno vespertino as aulas acontecem das treze às dezessete e trinta horas, e no período da noite das dezenove às vinte e duas horas, de segunda a sexta-feira.

O Colégio possui uma área de 1683 m², dividida em oito salas, uma cozinha, dois almoxarifados, uma direção, uma sala dos professores, uma secretaria, seis banheiros, uma biblioteca, uma sala de informática, um auditório, um refeitório e um pátio.

No total são 35 funcionários, subdivididos em professores, diretor, vice-diretor, secretária, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, porteiro, agente administrativo e auxiliar bibliotecário.

A população atendida são crianças a partir de dois anos à terceira idade, englobando a vila de Itaitú e as comunidades no entorno: Lagoa, Fazenda Campestre, Alto Bonito, Piancó, Lázaro, Alto Alegre, Covas, Muniz, Charneca e Coreia.

E, foi nesse contexto, nesse espaço, que desenvolvemos a nossa pesquisa e intervenção.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico que representa o caminho que seguimos para a realização deste trabalho.

3.3. Percurso Metodológico

A pesquisa foi realizada em 05 momentos essenciais que se complementaram:

- 1) Momento de apresentação da proposta de pesquisa e formação do grupo colaborativo;
- 2) Momento de estudos, aprofundamento teórico e planejamento das oficinas;
- 3) Momento de realização da oficina e produção do *webdocumentário*;

- 4) Momento de análise, sistematização e socialização dos resultados;
- 5) Momento de lançamento do produto *webdocumentário* colaborativo.

O 1º Momento consistiu numa reunião com a comunidade escolar, no dia 25 de outubro de 2016, do turno vespertino, com os alunos do 9º ano, professores, técnicos de apoio e gestores, para apresentação da nossa proposta de pesquisa, com ênfase nos objetivos e pressupostos teórico-metodológicos. Nesta reunião, formamos o grupo colaborativo.

O 2º Momento teve como principal objetivo aprofundar os estudos teóricos sobre os conceitos básicos da investigação: tipos de *webdocumentários* (conceitos, panorama histórico e funções), discussão a respeito da cultura local, costumes e história. Além disso, foi o momento de planejamento das oficinas de produção de *webdoc*, no qual amadurecemos o PLANO DE CURSO, conforme conta no apêndice.

O 3º Momento consistiu na realização de 60h de oficinas de produção de *webdocumentário* colaborativo, mediado pela professora Carolina Ruiz, da Universidade Estadual da Bahia.

O 4º Momento consistiu na análise, sistematização e socialização dos resultados com o intuito de buscar possíveis respostas aos questionamentos levantados, e alcançar os objetivos específicos deste trabalho.

O 5º Momento está previsto o lançamento do *webdocumentário* “Itaitu e Tu”, nos dias 04 e 05 de agosto de 2017, onde faremos duas apresentações do produto: uma no Colégio Crescenciano Fernandes Pires, nos três turnos, para toda a comunidade escolar; e no Ponto de Cultura Balaio Cultural: Feira de Arte e Cultura e Meio Ambiente de Itaitu, para toda a comunidade.

Aprofundaremos as atividades realizadas durante a pesquisa no capítulo 4 – “A produção de *webdocumentário* na escola”. A seguir, trataremos dos dispositivos utilizados para a construção dos dados.

3.4. Dispositivos norteadores da pesquisa

São muitos os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados em pesquisas qualitativas. Utilizamos três, que auxiliaram na realização desse estudo, tais como: observação participante, oficinas de produção de *Webdocumentário*, e entrevistas semi estruturadas.

No contexto desta pesquisa, consideramos relevante a observação participante como instrumento para que conseguíssemos alcançar o nosso objetivo de compreender como a produção do *webdocumentário* pode se constituir numa experiência formadora como prática educacional situada. Um dos alicerces de teorização presentes nos pressupostos epistemológicos da observação participante “é que a ciência social é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinados momentos históricos” (MACEDO, 2004, p. 29), isto posto, a suposta neutralidade política da ciência não é capaz de garantir a sua cientificidade. Logo, essa falsa neutralidade da ciência, segundo Macedo (2004, p.30), ajusta-se “à falsa neutralidade do seu método, ou métodos, particularmente nas ciências sociais”. Portanto, a área da subjetividade não deve se fundar como um mero epifenômeno, não se tratando apenas de um fenômeno ligando a outros, sem provocar influências mútuas, mas, como agentes de princípios substanciais dos resultados obtidos. Logo, em todos os momentos da pesquisa, entendemos que o seu processo deve e foi construído duplamente entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, como definem Schwartz e Schwartz (1995):

Um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1995, p.345).

Nesta perspectiva, afirmamos que pesquisador e pesquisado precisam se engajar para formar um *corpus* motivado na procura do conhecimento: “o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita” (MACEDO, 2004, p. 30).

Assim, acreditamos que ao nos lançarmos no trabalho de campo⁶, adentramos no mundo dos sujeitos, não como uma pessoa que é detentora do saber, mas como alguém que quer aprender e que procura saber o que é ser como o sujeito, buscando ganhar a aceitação deste, não como um fim em si, mas como uma possibilidade de atingir os objetivos da investigação (GEERTZ, 1978).

Como tratamos do processo de produção do *webdocumentário*, um outro dispositivo que foi imprescindível para o levantamento dos dados foram as oficinas de produção do *webdocumentário* videogravadas.

⁶Na concepção de Ghedin (2011, p. 193), “o trabalho de campo constitui um conjunto de ações orientadas dos procedimentos de pesquisa a ser realizada em determinado contexto com um objetivo de compreender um objeto de investigação”.

Com o progresso dos recursos tecnológicos permitiu-se uma melhoria na ação de observação, pois os pesquisadores vêm aprofundando o levantamento de dados de suas pesquisas por meio da videogravação. A filmagem passou a capturar imagens e sons que restringem muitos aspectos que podem intervir na fidedignidade da coleta dos dados observados (PINHEIRO, KAKEHASHI, ANGELO, 2005). Com a filmagem podemos sinalizar aspectos que muitas vezes não são percebidos durante a observação, e ampliar a qualidade dos dados coletados. A imagem oferece à prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar (MAUAD, 2004). Além disso, houve a possibilidade de colocar o observado para analisar os dados registrados, por meio das imagens filmadas, dos recortes, dos sons, dos comportamentos, reforçando a ideia do método de pesquisa participante que propomos: que o pesquisador e sujeitos da pesquisa, apesar de estarem em posições diferentes, participaram colaborativamente, juntos, desde o levantamento de dados, até a análise, planejamento e intervenção na realidade.

É questionada a presença da filmadora durante o processo de investigação, por, talvez, intervir na conduta dos participantes. Porém, autores como Heacock, Souder e Chastain (1996) explicam que, apesar de haver alteração no comportamento, esta será por um curto período de tempo, e que minutos depois, os participantes se acostumarão com o equipamento e voltarão a agir naturalmente, e foi o que aconteceu durante as oficinas: devido o uso frequente, os alunos se acostumaram com a presença do equipamento fílmico.

Após as oficinas de produção de *webdocumentário*, realizamos 7 entrevistas semiestruturadas com alunos e professores: 5 com alunos e 2 com professores, aqueles que se interessaram em manter o compromisso de acompanhar as etapas finais, juntamente com a construção do produto. Porém, durante todo o processo, a pesquisadora manteve a conversa como elemento constitutivo da observação participante, ao se relacionar, estabelecer o diálogo com todos os sujeitos participantes da pesquisa, na medida em que participava das atividades, pedia informações, esclarecimentos, pedia indicações, etc. As entrevistas realizadas nos deram base para as análises e nos permitiram certo aprofundamento de pontos levantados durante as observações, principalmente em relação ao caráter formativo da experiência.

Optamos pela entrevista “aberta ou semiestruturada” devido:

[...] à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que uma entrevista padronizada ou um questionário. (FLICK, 2009, p. 143).

Vale ressaltar, contudo, que mesmo de caráter flexível, recomendado nas pesquisas em educação, o uso da entrevista semiestruturada seguiu uma orientação, partindo de direção relacionada ao tema proposto neste estudo, uma vez que se trata de um recurso intencional, projetado e guiado pelas questões base desse estudo: “o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome e as coisas existem através das dominações que lhes são emprestadas” (MACEDO, 2004, p. 60). Sendo assim, entendemos que a entrevista semiestruturada, consistiu como um rico e pertinente instrumento metodológico, que nos deu subsídios para apreender os sentidos e significados das relações humanas, na medida em que toma como axioma inevitável que a realidade é sempre resultante de uma formação.

Esclarecidos os nossos dispositivos de levantamento de dados, apresentaremos a seguir a nossa análise da experiência.

4. A PRODUÇÃO DE *WEBDOCUMENTÁRIO* NA ESCOLA

Na quarta parte deste trabalho, apresentaremos análises e discussões das informações produzidas na pesquisa, cujo objetivo foi compreender como a produção do *webdocumentário* pode se constituir numa experiência formadora como prática educacional situada, a qual foi realizada com vinte alunos e dois professores, um de Artes e um de Português, do 9º ano, do Colégio Crescenciano Fernandes Pires, no distrito de Itaitu, Jacobina-Bahia, no período de outubro a março. Cabe salientar que o estudo foi desenvolvido como uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, que se utilizou de técnicas interpretativas e descritivas, com o intuito de favorecer a inserção do pesquisador no campo-sujeito-objeto, onde se encontra a produção dos sentidos dos fenômenos e do mundo social.

As análises foram realizadas embasadas na triangulação dos instrumentais como observação participante, oficina de produção de *webdocumentário*, entrevistas semiestruturadas, também, com escolha de episódios dos videoteipes de aulas filmadas e fotografias.

Para compor a análise, organizamos os dados em categorias, denominadas de: 1 – *Webdocumentário* como ferramenta de multiletramentos; *Webdocumentário* como produção colaborativa; Aprendizagem técnica como conhecimento situado; A produção de *webdocumentário* como valorização da história e sentimento de pertença.

4.1. *Webdocumentário* como ferramenta de multiletramentos

Quando falamos em letramento, temos a falsa ideia de que letrar é o ato de alfabetizar, ou seja, o ato de desenvolver nos alunos a capacidade de codificação e decodificação das palavras. Entretanto, concordando com Soares, (1998) “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Podemos dizer então que as práticas sociais de letramento que exercemos, nos diferentes contextos de nossas vidas, vão construindo um pouco da nossa relação e interpretação do mundo, ao passo que consolida nossos níveis de alfabetismo ou desenvolvimento de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, podemos dizer que as práticas

escolares têm lugar a ser observado, o que para Kleiman (1995), esse lugar seria o da mera alfabetização, ou aquisição de competências individuais:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Entretanto, sabemos que a realidade escolar se mostra muito mais complexa, Segundo Bakhtin (1992) a sala de aula é um espaço de conflitos de vozes e valores diferentes. E isso tem que ser valorizado dentro da sala de aula para que a diversidade não se torne apenas uma questão social, onde os indivíduos fiquem estagnados com seus saberes e suas opiniões guardados para si.

Neste sentido, temos uma visão na qual o docente, além de ministrar disciplinas disseminadoras de qualidades técnicas, deve pensar na construção de uma educação política, cidadã, onde se oportuniza ao aluno o conhecimento das “características fundamentais do ambiente em que estão inseridos nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência à uma cultura” (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, a versão do enfoque ideológico de letramento de Street (1993), mais próxima da versão freireana, discutida em Freire (2003) de alfabetização, se configura para Soares (1998) como a versão “forte” do letramento, que seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da auto estima, para a construção das identidades fortes, para a potencialização dos seus poderes (empoderamento) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (SOUSA SANTOS, 2005).

Assim, em consonância com Rojo (2009), afirmamos que um dos objetivos da escola é justamente “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais, que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, considerando as múltiplas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, fotográfica, audiovisual, corporal, etc.), os produtos culturais tanto da cultura

escolar/dominante quanto da cultura local/popular (multicultural), sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, ideologias e intenções.

Levando em consideração a produção do *webdocumentário* na escola, podemos afirmar que os alunos tiveram acesso à várias práticas de letramento, desde o início das oficinas até o manuseio da plataforma final, o site. Logo nos primeiros momentos, antes de entrarmos na teoria a respeito de documentário, experienciamos uma atividade de produção audiovisual com o uso do celular, nas ruas, ao entorno do Colégio, com o objetivo de aproveitar a potencialidade do celular na sala de aula como recurso audiovisual, já que durante a pesquisa, observamos que a maioria dos alunos utilizava constantemente esta ferramenta tecnológica nas aulas, mas sem um cunho educativo, e por isso, existia uma constante apreensão de celulares, por parte da direção.

Desta forma, dividimos a sala de aula em duas equipes (1 e 2) e temas. Os temas escolhidos foram: a “rua de trás” (do Colégio), chamada também de “favelinha”, uma rua estreita, de casas pequenas, local em que os alunos identificaram ter uma arquitetura diferenciada do restante da Vila; e a cobertura da quadra esportiva, localizada em frente ao Colégio, identificada, também, como diferente do contexto local, por sua estrutura ser muito grande, na cor vermelha, destoante do verde da natureza que configura o cenário local.

Ao nos aproximarmos de cada grupo, observamos que na equipe 1 existia uma curiosidade em saber como fora construída, planejada (talvez) a “rua de trás”. Os alunos se questionavam a respeito de quem tinham sido os primeiros moradores, qual origem da rua e como pensaram naquela estrutura. Com base nesses questionamentos, percorreram a rua, filmando e entrevistando os moradores com o intuito de obterem as respostas dos seus questionamentos. Alguns moradores os receberam e comentaram a respeito do que sabiam, outros, simplesmente falaram que não tinham aquelas informações.

Mesmo com um momento de planejamento inicial, conforme ilustrado na figura 3, esses alunos relataram que, apesar de acharem fácil a atividade, sentiram dificuldade com a sua condução, por não terem elaborado um roteiro, por acharem que as perguntas davam margens para respostas com apenas um “sim ou não”, e por não terem um conhecimento mais aprofundado de como fazer um documentário.

Figura 3 - Equipe 1 realizando a gravação da “rua de trás”



Fonte: Acervo da Pesquisa

Já a equipe 2, o interesse era de produzir um audiovisual com reportagem e entrevista, entre eles, moradores, para discutir os benefícios, ou não, da cobertura da quadra, conforme ilustrado na figura 4. As perguntas da entrevista foram: O que você diz a respeito da quadra? Quais são as partes positivas? E as partes negativas? Ela deveria ser em outro lugar? Você acha que seria melhor atrás do colégio? E para que fizessem suas análises e reflexões acerca do tema abordado, gravaram a entrevista com o aluno *Santuário*⁷, o que respondeu com base nas suas impressões e discussão do grupo:

A quadra foi um projeto da prefeitura para poder ajudar a todos que praticam esportes... a parte positiva é que protege do sol e não alaga a quadra que nem antes, mas essa quadra, ela deveria ser também dentro do Colégio, porque aqui fica tapando toda a visão da região, das serras, os morros, as casas, a visão do povo daqui que mora nas casas (...).

Então, ao observamos os resultados dos vídeos gravados com uso do celular, percebemos que, depois de estimulados, esses alunos puderam emitir suas opiniões, fazerem

⁷Os nomes dos alunos foram substituídos por nomes de cachoeira, seguindo as recomendações do comitê de Ética.

análises do seu entorno, de algo que viam, mas que ainda não tinham se dado conta, não tinham se despertado criticamente.

Figura 4 – Entrevista da Equipe 2



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Na avaliação desta atividade, a equipe 2 destacou que apesar de ser uma tarefa prazerosa de fazer, sentiram-se tímidos em frente às câmeras e sentiram dificuldades na condução da entrevista, por não terem feito um roteiro prévio. Para o nosso objetivo da atividade, consideramos positiva a avaliação destes alunos e saímos com a sensação de que conseguimos instigar neles o desejo de participação nas oficinas e a curiosidade para lidar com a ferramenta *webdocumentário*.

Conforme mencionamos, diferentemente de tratarmos o letramento como perspectiva de alfabetização, trabalhamos com diversos textos, formatos, linguagens, na perspectiva do letramento como prática social, relacionada ao contexto, procurando desenvolver no aluno uma “bagagem extensiva de conhecimento” (PALINCSAR, 1986), a qual, deve vir de uma experiência extensiva de cognição situada nas diversas relações sociais. Para isso, desenvolvemos outra atividade, só que dessa vez de leitura do livro-reportagem *Do Coração de Jacobina: relatos e retratos de Itaitu*, da autora Verusa Pinho de Sá (2009), na qual, concordando com Rojo (2009):

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas com um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos, muito além dos fonemas e grafemas (ROJO, 2009, p.77).

Procuramos, então, além de estimular as habilidades de leitura, apresentar um pouco da história daquela localidade, da sua diversidade cultural, e, assim, ativar os conhecimentos de mundo daqueles alunos. Vimos um grande entusiasmo ao descobrirem que existia um livro sobre o lugar em que moram, ao se reconhecerem e ao reconhecerem outros moradores nas imagens dos livros. Essa atividade contribuiu, também, para sensibilização da futura escolha dos temas da nossa produção audiovisual.

Ao trazer o tema da cultura em sua diversidade, trabalhamos com a visão que encara as estratégias de letramento, como práticas multiculturais. Em outras palavras, defendemos que a cultura dos povos, que perpassam e conformam os indivíduos, deve adentrar a escola, enquanto um elemento de formação de uma visão crítica da realidade. Na escola reside, pois, a responsabilidade de fazer eclodir vozes sociais antes excluídas (ROJO, 2009):

Cabe, portanto, também 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. Para tal, é importante que a escola se interesse por e admita as culturas locais dos alunos e professores. (ROJO, 2009, p.115)

Tal entendimento se faz importante porque, em uma sociedade permeada pela diversidade cultural, busca-se entender de que forma a escola, enquanto instituição educacional produtora de conhecimentos (Candau, 2002), considera os múltiplos sujeitos que compõem a classe escolar.

Em concordância com Peter McLaren, no que tange o caráter revolucionário do multiculturalismo e sua proposta educacional pós crítica, devemos pensar para além das escolas *existentes*, e pensar como as escolas *deveriam ser*. Em outras palavras, defendemos que é preciso dotar os “estudantes de conhecimento, de habilidades, e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos”

(McLAREN;GIROUX, 2000, p. 28). É preciso também estar alerta para “os sinais de mudanças potenciais nas escolas, na direção de uma democracia mais forte” (idem, p. 29).

Nesse sentido, defendemos uma prática de letramento “rebelde”, que questione o “dado” e tenha como objetivo primeiro transformar a realidade. Não à toa recorremos ao multiculturalismo revolucionário de Peter McLaren (2000):

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (MCLAREN, 2000, p. 284).

Sendo assim, como já nos havia apontado o caminho Hall (2003), trazemos o multiculturalismo como uma prática social que contribui para a formação da identidade cultural do sujeito, e que analisa a construção da identidade do sujeito a partir da interação entre o eu e a sociedade. Nesse contexto, a sociedade pós-moderna tem como elemento fundamental a globalização, que se caracteriza, principalmente, pela fragmentação, diversificação e pluralidade da imagens e elementos que compõem o entendimento dos sujeitos, o que significa dizer que nossa realidade é constituída de inúmeras identidades, muitas vezes, incoerentes ou mal resolvidas.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do “eu”. (HALL, 1997. p 13).

Portanto, as sociedades modernas são tidas como sociedades de mudança constante e aceleradas. Sendo, a sociedade, não como os sociólogos haviam pensado, uma totalidade unificada e delimitada, mas, uma constante mudança, “descentrada” ou deslocada por motivos externos. E é neste contexto, que precisamos de uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano escolar, visando à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal.

Assim, além de potencializar o diálogo multicultural, a função da escola é de fornecer instrumentos necessários para que o aluno faça uma leitura compreensiva do mundo a fim de que ele possa assumir o controle de sua aquisição do saber e de sua formação contínua para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias, Rojo (2009):

Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista tendo como base a interação e a articulação entre saberes, práticas e sujeitos, para isso, é importante focar os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses) (ROJO, 2009, p.119).

Refletindo a respeito da multiplicidade do letramento, é importante ressaltar que o fazer educacional perpassa por muitos eventos de letramento que representam não só a linguagem escrita e falada, mas também diferentes sistemas semióticos (como o campo da imagem, da música e das outras semioses). A isso damos o nome de letramento multissemiótico (Rojo, 2009) que, em outras palavras, é o letramento como prática multicultural que está ligado a modos culturais mais amplos, onde a cultura visual, mais do que um procedimento de leitura de imagens, se perfaz a partir de um contexto complexo, não sendo apenas um conglomerado de competências técnicas, mas, o lugar onde a vida se configura imagetivamente e a existência contemporânea ganha alguns dos seus mais importantes sentidos.

Do mesmo modo que os estudos culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam dar sentido ao consumo na cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, interessa e pelos acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e/ou prazer conectados com a tecnologia visual (SARDELICH, 2006, p. 462).

Logo, usamos, então, o termo cultura visual para nomear o mundo das imagens que influenciam as pessoas, sua maneira de pensar e de ser. Durante o período de atividades práticas de captar imagens, filmando ou fotografando, o cotidiano da vila de Itaitu, pudemos avaliar o quão foi significativa a experiência com a cultura visual. Em entrevista realizada no

dia 05 de março, o aluno Santuário nos revelou: “a gente parou mais para reparar a beleza, né? A gente parava assim e ficava olhando (risos), e achava o lugar que a gente mora muito lindo, e tem que preservar, preservar esse local, para ele não acabar”. Deste modo, notamos que as representações visuais do cotidiano estimularam as práticas de produção, apreciação e análise crítica da realidade, assim como desenvolveram a cognição, a criatividade, a imaginação, o sentimento de pertença nos participantes da oficina, conforme podemos comprovar, também, no relato do aluno Vêu de Noiva:

(...) O povo falava que Itaitu era uma maravilha e eu pensava, tá doido! Itaitu é uma maravilha? Nasci lá, moro lá, hoje eu paro penso e observo porque eles acham “massa”, “tope”, agora eu entendi, mas antes, nunca que ia ter sentido o que eles falavam, o que mais desabrochou esse olhar foi o webdocumentário, quando você vai ver, que pesquisa na internet, vê foto em todo lugar... ItaituItaitu, #Itaitu, vê o povo investindo... eu achava que era um lugar bloqueado.

Neste contexto, consideramos que a cultura visual instiga os alunos a construir um olhar mais crítico por meio do poder da imagem, além de seu aspecto estético, do seu papel social na existência da cultura, o que sugerimos que seja mais bem aproveitada na escola para proporcionar um aprendizado significativo, como nos remete a professora Flores:

Assim... eu acho que no mundo, no mundo de hoje, essa escola tradicional, num quadro, de um professor falando, ela deixa muito a desejar, então, quando nós podemos, nós temos a oportunidade de levar pra escola um momento que a imagem vai estar ligada diretamente ao aprendizado, ela tem um poder muito, muito grande, na vida desse aluno, na vida, no cotidiano dele, na casa dele, no lugar em que ele vive. E lá na escola, muito mais, porque, ele vai estar, vai estar instigando a curiosidade desse aluno, porque ele vai estar produzindo algo que ele está fazendo. E, quando ele mostra essas imagens, quando ele cria um web... webdocumentário, ou, qualquer outra coisa que tenha imagem, ele...ele está ressignificando tudo aquilo que eles, que ele pensa, quanto... quanto indivíduo.

Concluimos, com o depoimento da professora Flores, que ao experienciarmos novos formatos de aula, novas formas de compreender o mundo, respeitando a diversidade e a multiplicidade de culturas, estamos nos possibilitando enquanto indivíduos, à transitar por caminhos variados em busca de aprendizagens mais significativas. Desta forma, concordando com Magalhães (2012), ponderamos:

As imagens provocam uma multiplicidade de sentidos, interpretações e experiências subjetivas que variam em função da diversidade dos meios, das culturas e das regiões em que foram criadas e, igualmente, de onde são

apresentadas. Os significados originados desse processo dependem da relação concreta com o contexto no qual são vivenciados, e são baseados em um diálogo entre o sujeito, a imagem, o meio e a conjuntura no qual estão inseridos. Logo, a proposta da cultura visual é a de instigar um conhecimento mais profundo a cerca das representações visuais e das práticas culturais que resultam na construção de sentidos e de subjetividades (MAGALHÃES, 2012, p. 42).

Logo, podemos afirmar que o fruto da cultura visual além de favorecer a presença da multiplicidade em sala de aula, possibilita a reflexão de significados em torno do sujeito e identidade. Assim, a produção do conhecimento envolvendo a multiplicidade de culturas, em meios multissemióticos, com todas as relações entre imagem, sujeito e contexto, nos leva necessariamente a um conhecimento situado, plural e diverso.

Após tratarmos do tema cultura e identidade tivemos aulas teóricas e práticas de produção de documentário e *webdocumentário*, com a colaboradora convidada, professora Ma. Carolina Ruiz, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que nos apresentou alguns tipos e diferenças desses dois gêneros, enfatizando suas características mais marcantes, nos levando a experimentar a maneira de criá-los e a nos perceber enquanto documentarista e *webdocumentarista*. Aprendemos, concordando com Gregolin; Sacrini; Tomba (2002), que:

Um bom documentarista não será, necessariamente, um bom *webdocumentarista*. Isso porque os conceitos para a confecção do gênero em diferentes meios requerem outras e diferentes habilidades. A interatividade, estrutura de navegação, uso mesclado de mídias e todos os trabalhos de produção envolvidos na produção de um *webdocumentário* são elementos que exigem outros pressupostos que não são, necessariamente, os da produção de um documentário para o cinema, por exemplo (GREGOLIN; SANCRINI; TOMBA, 2002, p.15).

Neste momento, entendemos que as aptidões para produção de cada gênero são diferenciadas, e que, para que ocorra o trabalho com o *webdocumentário*, é preciso dominar as competências dos multiletramentos, ou seja, ressaltamos que ao lidarmos na escola com a multiculturalidade (múltiplas culturas) característica das sociedades contemporâneas, os múltiplos textos, nos diversos meios (multissemióticos), estamos nos apropriando do trabalho com os multiletramentos, Rojo (2012):

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 (ROJO, 2012, p.8).

Destarte, com base nessa multiplicidade de culturas e de linguagens (ou modos, ou semioses), podemos afirmar que ao produzirmos o *webdocumentário* “Itaitu e Tu”, lidamos com textos mesclados por muitas linguagens, que demandam competências práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. Logo, concordando com Rojo (2012), os estudos e a nossa observação apontam algumas características importantes do multiletramento que dialogam com a nossa proposta de produzir o *webdocumentário* na escola:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das idéias, dos textos [verbais e não verbais]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.23).

Assim, esse foi o campo que resolvemos arriscar: a convergência do vídeo, com sua formatação de linguagem linear, associado à linguagem fragmentada da rede (web), com propósito de criar um produto híbrido, sem procurar evidenciar um modelo em relação ao outro. Diferentemente do documentário que conta com uma formatação linear do início ao fim, o *webdocumentário* conta com uma fragmentação característica da internet, onde a leitura se dá de modo interativo e não linear, através de uma linguagem hipertextual, com a grandeza de possibilidades de acesso à links, por meio de um simples “clique”, onde cada “texto” terá, portanto, seu trajeto estabelecido pela seleção do usuário. Nesta perspectiva, em diálogo realizado com o professor Piancó, ele faz a seguinte reflexão: “Considero o *webdocumentário* uma ferramenta pedagógica importante para a contemporaneidade, uma vez que os alunos estão inseridos no universo da tecnologia e a escola não pode ficar aquém desta realidade”.

Portanto, esse atributo interativo fundante da concepção da própria mídia digital, nos permitiu a ir além de uma mera interação, mas de uma produção colaborativa, *situada*, que nos remete a uma proposta de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos) (ROJO, 2013). Na próxima sessão, analisaremos a produção de *webdocumentário* como uma ferramenta de práticas colaborativas.

4.2. A produção de *wedocumentário* como produção de práticas colaborativas

A colaboração, segundo Magalhães (2009), Ibiapina (2009), Fidalgo e Liberali (2006) se constitui no momento de discussão entre semelhantes, em que todos têm oportunidades e condições de igualdade para se expressar, tendo, ou não, conflitos e contradições que modificam o refletir e o agir dos sujeitos em sociedade. Concordando com Magalhães (2004, p. 75), a colaboração crítica pressupõe que “[...] todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”. Sendo assim, o processo colaborativo e crítico não ocorre simplesmente pelo contato natural das pessoas, no instante em que um grupo se reúne para conversar.

O contexto colaborativo pode parecer como algo fácil de ser concretizado, porém, a sua ação é mais complexa, uma vez que abrange relações de natureza política, social, emocional e cultural. No contexto colaborativo são descobertos diferentes sentidos, pontos de vista e valores internalizados ao longo das experiências sociais, o que caracteriza esse processo como, em geral, complexo e de difícil realização. Por isso, consideramos que colaborar de maneira reflexiva e crítica não acontece de uma hora para outra, ou seja, essa atividade não é realizada naturalmente quando se vive nas relações sociais. Colaborar significa comprometimento e aprendizagem que podem auxiliar na superação de costumes engessados, do pensar e agir das pessoas, numa determinada atividade. A aprendizagem deve ser, portanto, um processo que envolve a realização de atividades de forma participativa e não de forma individual (Cleancey, 1995).

Para a nossa análise de que as oficinas de produção de *wedocumentário* se deram de forma colaborativa, partiremos das sugestões apresentadas por Ibiapina (2009, p. 5), apontadas a seguir:

No momento de planejamento do WEBDOC, juntamente com a professora facilitadora, Carolina Ruiz, procuramos “criar condições para que o desenvolvimento mútuo da colaboração e da criatividade” (IBIAPINA, 2009) ocorresse. Assim, após a explanação da teoria, nos dirigimos à sala dos professores, sentamos em círculo, numa mesa redonda, distribuímos lápis e papel, e, como numa chuva de ideias, pedimos que esses alunos pensassem e falassem a respeito do tema geral do *wedocumentário*, com o intuito de possibilitar o contato para a construção coletiva, conforme apresentado na figura 5:

Figura 5 – Planejamento do *Webdocumentário*



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Com essa ação, observamos que os nossos interesses se coadunam com a sugestão de Ibiapina (2009), “ao criar condições para compartilhar significados, as pessoas se transformam quando expõem a sua opinião e também se apropriam da perspectiva dos outros”. Logo, nesse trabalho colaborativo, que buscamos ampliar a possibilidade para atuar criativamente, as decisões não são podem ser pensadas individualmente, pois, não visamos à transformação apenas de um aluno em particular, mas da totalidade.

Inicialmente, o aluno Vêu de Noiva sugeriu que o tema fosse sobre Itaitu e os outros reafirmaram a ideia de se falar sobre “Itaitu inteiro”, acrescentando que a temática deveria abranger aspectos relacionados à cultura local, enfatizando pontos positivos históricos e turísticos, como: a culinária; os costumes; a língua; o jeito de falar, de agir e vestir; as festas populares e religiosas; belezas naturais; eventos e esportes. Essa temática escolhida, entendemos ser essencial para o conhecimento desses alunos, já que, conforme analisa Barrenechea (2000), “a cognição do conhecimento tem uma natureza situada porque partes importantes dela são implícitas ao seu contexto de atividade”. E continua:

Os alunos terminam aprendendo um tipo passivo de conhecimento, pois eles não aprendem na forma como ele funciona em uma situação real. Pela falta de conhecer o contexto no qual um conhecimento se opera, os alunos não aprende a aplicar aquele conhecimento propriamente. O contexto de

atividade de um conhecimento detém importantes aspectos de conhecimentos implícitos em uma forma cultural de ver, produzir e usar as ferramentas. Ao experienciar todos estes aspectos, os alunos podem construir modelos operativos para produzir um tipo desconhecimento ativo, que é abertamente influenciado pelo contexto de aplicação. Os autores sustentam que o conhecimento deveria ser ensinado em uma visão integrada de seu contexto, atividade, ferramentas e cultura, que têm um importante papel na cognição deste conhecimento (BARRENECHEA, 2000, p. 141).

Buscamos assim, ao partir da realidade concreta, ou seja, vida vivida pelos sujeitos que participam de influências mútuas, através de práticas colaborativas, não alcançar apenas resultados imediatos de compreensão da prática pela prática, mas de uma transformação da atividade, de uma “aprendizagem cognitiva” situada, como nos instiga a professora Flores: “a escola precisa ter esse... a escola precisa instigar a curiosidade desse aluno, que ele sinta vontade, necessidade de estar fazendo...porque senão... fica um conhecimento vazio...e que é esquecido logo que ele sai de lá”.

Procuramos, também, com essa atividade colaborativa, estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo das pessoas do grupo, de forma que percebessem na sua localidade, aspectos positivos e negativos. Desta maneira, os alunos até apontaram aspectos negativos da sua comunidade, como o lixo existente, a estrutura visual da cobertura da quadra (localizada em frente ao colégio), porém, deixaram claro de que não queriam veicular num site essa aparência negativa do local em que moram, “pra quem vê, vê só bom e ter vontade de conhecer”, revela a aluna Arapongas. Sendo assim, podemos afirmar que essa visão é totalmente justificada, já que, “a produção de um documentário responde às características de estilo do autor e sua existência está intimamente ligada às formas individuais de criatividade intrínseca que estabelecem o elo com a “realidade” a ser produzida (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA; 2002 p. 06).

Nesse contexto, concordando com Ibiapina (2009), “aprender a colaborar requer também o aprendizado da linguagem da reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento crítico”. Pois, podemos observar que esses atores sociais não são apenas observadores daquilo que está sendo feito, ou receptores de informações por uma ou outra parte, eles são partícipes da obra, de uma prática educacional situada, que exige contínua negociação de significados.

Concomitantemente com o planejamento da abordagem temática, discutíamos a respeito dos recursos e técnicas necessárias para cada abordagem. Após as aulas teóricas de documentário e WEBDOC, o grupo já tinha subsídio para escolher o formato da plataforma e as ferramentas que desejaria utilizar: textos, áudios, imagens, vídeos com e sem entrevistas, etc., então, partimos para a prática.

Foi a vez agora desses alunos manusearem as câmeras e os equipamentos de apoio (tripé, microfone), saindo pelas ruas filmando, entrevistando, testando ângulos, enquadramentos, planos e movimentos da câmera, conforme visto na aula teórica e ilustrado na figura 6.

Figura 6 – Manuseio de Equipamentos



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Com essa atividade, buscamos relacionar o conhecimento de um conteúdo ensinado, ao conhecimento de como aplicar este conteúdo e de como ele funciona, pois, concordando com Barrenechea (2000), entendemos que “a cognição de um conhecimento tem uma natureza situada porque existem partes relevantes para o seu entendimento que se encontram no contexto de atividade deste conhecimento”. Além disso, procuramos, em consonância com Ibiapina (2009), “desenvolver a atividade de forma que envolvesse a concepção do que significa colaborar, de como os indivíduos se organizam em determinada atividade e de como ocorre à divisão de trabalho sendo necessário questionar valores e as regras que orientam o agir”. Diante desta ação, em entrevista realizada no dia 05 de março de 2017, a aluno Vêu de Noiva relata:

“Eu aprendi as técnicas da câmera, tipo panorâmica, tripé, essas coisas, e... saber também aquele negócio de companheirismo, de você trabalhar em grupo, dividir suas ações, saber fazer o seu, ajudar nos outros também, sem ter muito... sem ter aquele negócio de competição. Eu aprendi o companheirismo.

Esse companheirismo, fruto das interações sociais são muito importantes para circular o conhecimento, enquanto os aprendizes e praticantes da ação. Vale destacar que não conseguiríamos construir o nosso produto, *webdocumentário* “Itaitu e Tu”, sem nos apropriarmos de características da natureza colaborativa do aprendizado:

- a) resolução de problemas coletiva, a qual gera, sinergicamente, soluções que não ocorreriam de outra forma;
- b) mostra de papéis múltiplos – permite a observação de diferentes papéis, necessários para realizar a tarefa, enquanto a atividade está acontecendo;
- c) confronta estratégias inefectivas e concepções errôneas;
- d) possibilita habilidades de trabalho colaborativo, que são muito importantes para as condições do local de trabalho (BARRENECHEA, 2000, p. 150).

Logo, ao experienciar a produção do *webdocumentário*, associado ao seu contexto, sua cultura, cremos que este trabalho foi de suma importância para o papel na cognição deste conhecimento. A interação social que ocorreu é um componente crítico da aprendizagem situada, já que, as “comunidades de práticas” facilitam a corporificação de determinadas crenças e comportamentos que surgem durante a aprendizagem (LAVE & WENGER, 1991). Vale mencionar que, mesmo considerando a produção conjunta, a maneira e condições de colaboração não foram desenvolvidas sem conflitos, pois, nem sempre colaboramos da mesma forma em todas as etapas, tendo que reconhecer que temos limitações e diferenças.

A seguir, dialogaremos a respeito da aprendizagem técnica como conhecimento situado.

4.3. Aprendizagem técnica como conhecimento situado

Quando analisamos o *webdocumentário*, constatamos sua forma híbrida, causada pela confluência do formato audiovisual – designado do “documentário” – com a linguagem digital de internet – compreendida pela palavra “web”. Desta forma, para a nossa produção, foi necessário adquirir os conhecimentos teóricos e técnicos de produção de documentário e *webdocumentário*, por meio de uma oficina de 60 horas, ilustrada na figura 7, para que, ao experienciar a ação, pudéssemos apreender os conhecimentos de forma situada:

O uso de ferramentas dentro de uma cultura de conhecimento determina como os praticantes vêem o mundo. O uso apropriado de ferramentas está em função da cultura e das atividades nas quais as ferramentas são desenvolvidas. A cultura, dessa forma, determina como a ferramenta será usada. Para usar a ferramenta propriamente, alunos necessitam conhecer a cultura à qual a ferramenta pertence (BARRENECHEA, 2000, p. 143).

Desta forma, compreendendo o que nos traz a autora, entendemos que conceitos de um conhecimento também são ferramentas, porque são frutos inteiramente do contexto de atividades de uma cultura. Logo, no processo educacional é preciso aprender a cultura das pessoas que usam esses conceitos de forma que haja o entendimento, visto que, quando nos apropriamos de utilizar esses instrumentos, de forma contínua, saberemos lidá-lo em muitas situações. Assim, “conhecimento conceitual, então, não pode ser abstraído de uma cultura e suas atividades, porque conceitos são de fato um conjunto de ferramentas que estão que estão situados e são progressivamente desenvolvidos através de atividades (BARRENECHEA, 2000, p. 143).

Figura 7: Aula teórica com a professora Carolina Ruiz (UNEB)



Fonte: Acervo da Pesquisa

Nesse período, foram discutidos conceitos, tipo, roteiro, *design* e formato do produto⁸ que seria criado. Ao final do planejamento, já tínhamos montado o formato da plataforma, das peças audiovisuais a serem produzidos (com ou sem entrevistas), e dos materiais que seriam coletados para a finalização do nosso produto, a exemplo de imagens, áudios, textos, produzidos ou não, pelos alunos. Durante essas 60 horas, aprendemos, conforme sinalizado pelo aluno Santúario e ilustrado na figura 8:

(...) Posicionar a câmera... ééé... a gente viu alguns vídeos pra se ter noção de como era que se fazia, pra ver como é que era feito. Aprendi a manusear a câmera também, algumas... ah, o básico da câmera. Como gravar...ééé...fazer uns tópicos para poder colocar, acrescentar num vídeo.

Figura 8: Aula técnica com a professora Carolina Ruiz (UNEB)



Fonte: Acervo da Pesquisa

E, ainda, nesse sentido, o aluno Vêu de Noiva reitera a opinião do colega, ao afirmar ter aprendido muita coisa, “praticando o *webdocumentário*”. Sendo tudo novo nessa prática:

⁸ Descreveremos mais sobre o produto no capítulo intitulado “*O produto: Webdocumentário Itaitu e Tu*”.

“o que é de novo pra mim dentro do *webdocumentário* é tudo, câmera, tripé, localização de câmera, linguagens”. Assim como é algo novo para a aluna Arapongas que aprendeu a “tipo... mexer na câmera, que eu nunca tinha tido contato, nunca, tinha, mexido com nada, e nesse webdoc eu... “tarra” gravano, eu que gravava, ficava com a câmera... gravano, e, que não sabia nada né”?.

Ao ver o resultado dos alunos e ouvir os seus depoimentos, a professora Flores fez a seguinte observação:

Além de... além de toda essa reflexão que traz esse processo, da criação do web...do *webdocumentário*, nós temos também agora, um aluno que ele vem embasado, com a técnica, do que é um plano aberto, do que é um *webdocumentário*, do que é uma ficção, do que é um drama, né? Então... éé... acho que, esse aprendizado, vai facilitar, tanto pra aula de Arte, né? Que está diretamente ligada a isso, mas a qualquer outra coisa, a aula de Português, a aula de..., ele pode agora produzir trabalhos de Química, de Física, produzindo documentários... produzindo imagens, né? Ele pode fazer várias, várias ações agora, com o conhecimento que ele teve, com a técnica, de... que os meninos de cidade é que tem, e que eles não teriam essa oportunidade, então, esse conhecimento técnico vai trazer ao aluno mais uma ferramenta de exposição do que ele aprendeu, e ...até ele cobrar do professor muito mais ações desse tipo, pra que o aprendizado seja não tão monótono, mas que seja uma coisa gratificante de se fazer, né?.

Ao analisarmos as falas, observamos que por meio da proposta de atividades que evitem o conhecimento abstrato e isolado do contexto, onde existem dificuldades em situações reais a serem enfrentadas, a aprendizagem ocorre (CLANCEY, 1995). Esta aprendizagem vai além da simples emissão e recepção das informações. Desse modo, concordando com Barrenechea (2000).

A cognição do conhecimento tem uma natureza situada porque existem partes relevantes para o seu entendimento que se encontram no contexto de atividade deste conhecimento. Estas partes no entanto são subjacentes à cultura do conhecimento e ao sistema de valores que esta cultura emprega para usar o conhecimento em diferentes situações. A educação atual esquematiza os elementos gerais de um conhecimento a fim de facilitar sua explicação. No entanto, a abstração de conceitos para ensinar um dado conhecimento dissocia aspectos importantes que estão relacionados à sua aplicação em condições variáveis e diversificadas.(BARRENECHEA, 2000, p. 142).

Diante desse contexto, os alunos acabam aprendendo um modelo passivo de cognição, pois eles não aprendem como exercem numa situação real. Assim, pela falta de

conhecimentodo contexto no qual um conhecimento processa, os alunos não aprendem a aplicar aquele conhecimento propriamente, então, “quando você dá essa oportunidade, ele traz o conhecimento dele, e mais o que você leva, e o que ele vai apreender com a ação que ele está fazendo” (PROFESSORA FLORES), essa aprendizagem se torna significativa e situada.

A contextura de uma atividade de um conhecimento possui significativos elementos de conhecimento subjacentes em uma forma cultural de ver, produzir e empregar as ferramentas. Ao experienciar todos esses aspectos, os alunos podem desenvolver moldes eficazes para elaborar um conhecimento intenso, que é amplamente inspirado pelo contexto prático. Nos meios educacionais, o conhecimento precisaria ser educado em uma perspectiva incorporada ao seu contexto, atividade, ferramentas e cultura, que têm um importante papel na cognição deste conhecimento.

A seguir, analisaremos como a produção do *webdocumentário* pode provocar o sentimento de valorização da história e sentimento de pertença nos participantes da pesquisa.

4.4. A produção de *webdocumentário* como valorização da história e sentimento de pertencimento

Conforme apresentamos nos capítulos anteriores, o gênero *webdocumentário* é precedido pelo conceito de documentário, sendo diferenciado pelas características advindas das novas tecnologias e da internet. Para que conseguíssemos concluir as etapas da pesquisa e produzir o nosso produto final: o *webdocumentário* “Itaitu e Tu”, tivemos que produzir, antes, alguns documentários, já previstos no momento do planejamento.

Havia chegado a vez de colocar em prática os conhecimentos teóricos e técnicos para a produção dos quatro vídeos: história; culinária; natureza e apresentação, todos envolvendo a realidade do distrito de Itaitu. Para isso, foram “considerados com esse intuito, a “realidade” da imagem assim como as “realidades” que qualquer tipo de objeto visual carrega dentro de si desde o momento de sua concepção pela interferência de seu autor (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA; 2002 p. 04). Logo, para a produção desses vídeos, não foi criado um modelo padrão para a sua concepção, o que existiu foi a criatividade e as características de estilo dos autores, e da ligação destes com a realidade a ser representada.

O documentário nasce da liberdade de estilo e a regra básica para sua criação é a capacidade humana dos profissionais envolvidos. O documentário não

exige conceitos técnicos senão aqueles referentes às técnicas de produção específicas (cinema, televisão, internet); não exige imagens meramente ilustrativas e sua montagem não obedece a um padrão determinado e exclusivo(GREGOLIN; SACRINI; TOMBA; 2002 p. 06).

Antes de sairmos para a realização das filmagens, fizemos uma roda de conversa, na praça local, para conferirmos o roteiro e fazermos os ajustes finais, conforme ilustrado na figura 9.

Figura 9: Roda de Conversa



Fonte: Acervo da pesquisa

Dessa vez, tivemos a presença da professora Flores, que participou do nosso momento de discussão e entendeu como ocorreu a dinâmica do nosso processo colaborativo: uma produção idealizada e planejada pelos alunos, tendo a pesquisadora e professores apenas como mediadores do processo de aprendizagem, o que pudemos comprovar na entrevista realizada no dia de março de 2017, ao nos revelar:

Eu participei na reunião quando você esteve lá, e achei muito interessante porque eles opinaram, eles escolheram. E os temas do qual eles escolheram que foi a culinária, que foi a história oral, né? Da cidade... e também a... a natureza, que é o que temos lá de mais belo, que são essas três coisas, né? Muito muito bom, essa escolha deles...isso também faz com que eles valorizem, isso tudo que eles mostram.

Desta forma, percebemos que, além do viés colaborativo, por meio dessa produção, os alunos poderiam valorizar a sua cultura, ao poder aprofundar os seus conhecimentos no momento em que produziram um *webdocumentário*, já que, “o documentário é uma porta aberta para um conhecimento aprofundado sobre a nossa própria realidade” (PENAFRIA, 1999, P.103). E foi, com essa expectativa, que partimos para a nossa primeira produção: desvelar a história de Itaitu, através de duas entrevistas realizadas com o senhor Leolino Galdino da Silva, conhecido como “Seu Tó”, e senhora Aurora Joaquina do Nascimento, D. Aurora, apontados pelos alunos como antigos moradores do distrito.

Para as gravações, já tínhamos realizado, conforme o planejamento, a pré produção: roteiro, perguntas das entrevistas, contato prévio, agendamentos e pedidos de autorização. Partimos, então, para a primeira entrevista com “Seu Tó”, antigo morador, muito simpático, que prontamente nos atendeu e nos deu uma aula da história daquela comunidade. Para a definição de comunidade, concordando com Weber (2005, p. 71), entendemos:

Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social – seja no caso individual, na média ou no tipo ideal – baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes.

Com base nessa perspectiva, de entender o contexto histórico daquela comunidade, que fomos para o quintal da casa, instalamos os equipamentos, vimos os ângulos, sanamos as dúvidas iniciais e prosseguimos com os trabalhos. Mesmo, com toda preparação prévia e ensaios com a equipe de produção, observamos que o entrevistado sentia-se mais à vontade frente às câmeras, do que os entrevistadores por trás delas. Vale ressaltar, que “no documentário os atores são naturais que atuam para o filme, do mesmo modo que atuariam se as câmeras não estivessem lá. Por seu lado, o cenário é o ambiente natural do mundo que nos rodeia” (PENAFRIA, 1999, p. 27). Já os alunos estavam um tanto apreensivos, muitas vezes atropelavam a fala do entrevistado antecipando as perguntas, o que nos fez, em alguns momentos, parar as gravações, acalmar os ânimos e relembrar dos conhecimentos técnicos e

comportamentais estudados. Passadas algumas horas, conseguimos documentar a origem do nome daquela comunidade, as suas variações, até se intitular Itaitu; descobrimos quem foram os habitantes, como se deu o povoamento, quais eram as manifestações culturais e as festas religiosas existentes. Ouvimos, ainda, a opinião desse morador a respeito do contexto atual: “só que hoje evoluiu muito, né? Que antigamente era só a gente mesmo, né? Que conhecia, e hoje, o pessoal, vem muita gente de fora, conhece as cachoeiras, já poluiu mais, né? Antigamente não tinha poluição, hoje já tem poluição”. Assim, conseguimos captar as primeiras filmagens e relatos para o documentário sobre a história de Itaitu, ilustradas na figura 10:

Figura 10: Entrevista realizada com “Seu Tó”



Fonte: Acervo da Pesquisa

A próxima entrevistada foi com a senhora Aurora Joaquina do Nascimento, D. Aurora, reconhecida pelos alunos como uma das primeiras moradoras da comunidade. Nesse momento, fizemos os mesmos procedimentos da entrevista anterior, porém, já não houve tanta dificuldade, devido à experiência anterior adquirida, como revelado pelo aluno *Santuário*:

Eu consegui aprender, (...), como era que se entrevistava, o tempo de falar com as pessoas, é..., planejar as perguntas, fazer...é... como é que diz? O roteiro, pra poder ir na hora, esperar quando falar, esperar o outro, a pessoa que está sendo entrevistada falar (ALUNO SANTUÁRIO).

Observamos que agora, os alunos estavam mais seguros para dar continuidade aos trabalhos. Mais uma vez, montamos os equipamentos na sala da casa de D. Aurora, e, assim como na experiência anterior, a entrevistada sentia-se bastante à vontade frente às câmeras, o que resultou numa filmagem descontraída e fácil de ser conduzida, quando a entrevistada narra o que sabe, sem precisar de tantas interferências. Ao final, sabíamos mais a respeito das condições de infraestrutura daquela localidade, as dificuldades enfrentadas, os primeiros moradores na visão de D. Aurora, e um comparativo entre a realidade “de antigamente” e a atual. Desta forma, finalizamos o nosso segundo material de produção audiovisual, conforme figura 11, e partimos para a produção com o tema: Culinária.

Figura 11- Entrevista com D. Aurora



Fonte: Acervo da Pesquisa

A temática culinária foi escolhida porque Itaitu se destaca pela comida caseira, ao ter pratos típicos, referência da comunidade. Assim, para conhecer um pouco mais da história da culinária local, entrevistamos D. Marinalva, destaque entre as cozinheiras, moradora, proprietária de restaurante e pousada em Itaitu. Para essa entrevista, fizemos duas tentativas, demos início num dia e terminamos em outro dia, porque tivemos dificuldade em captar o áudio, devido a alguns sons de carros ligados nas ruas. No primeiro dia, ainda iniciamos a entrevista, capturamos algumas imagens da cozinha, das comidas prontas, e dos pratos sendo servidos. No segundo dia, ouvimos D. Marinalva falar sobre como aprendeu a cozinhar, qual

o segredo do tempero e quais são os pratos mais pedidos. Terminada essa entrevista, tínhamos a nossa terceira produção, figura 12, para, posteriormente, fazermos a análise e edição do material.

Figura 12: Entrevista com D. Marinalva



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Após analisarmos as filmagens, em entrevista realizada no dia 05 de março de 2017, o aluno *Véu de Noiva* nos revelou ter aprofundado o seu conhecimento sobre a comunidade: “eu aprendi muita coisa sobre a comunidade que eu também não sabia. Desde pequeno moro aqui, e eu não sabia de muita coisa que aprendi no *webdocumentário*, praticando o *webdocumentário*. Ainda, em relação à comunidade e o seu aprendizado, no mesmo dia, o aluno *Santuário* nos desvendou: “a única coisa que aprendi foi as histórias que contaram na hora da entrevista, que eu também não sabia”, e continuou:

Aprendi também com isso, com esse trabalho que a gente fez, (...) histórias antigas do tempo do meu avô, lá dos parentes, como começô, como descendeu Itaitu, como começô, no ano que começô. Tudo o que eles... o..o... o que as pessoas idosas sabia sobre a culinária também, como foi que aprenderu, como é que tiveru u... u... a vontade de fazê, olhan... como foi, se foi olhando a mãe fazê, se a mãe ensinou (ALUNO SANTUÁRIO).

Nesse momento, constatamos que a produção do *webdocumentário* na escola, serviu para aprofundarmos os nossos conhecimentos a respeito da história de Itaitu, ao experienciamos uma produção audiovisual, em que a educação e a comunicação, juntas, atuaram numa área de intervenção social, propícia a momentos reflexivos aos mais variados temas, em especial, à cultura, história e memória. Logo, é fundamental, neste contexto, esforços no sentido de manter presente, em qualquer comunidade, sua identidade histórica, pois, concordando com Santos (1999, p. 264) “a memória coletiva é apontada como um cimento indispensável à sobrevivência das sociedades, o elemento de coesão garantidor da permanência e da elaboração do futuro”, uma vez que com o passar do tempo as histórias sobre o passado tendem a se perder, fazendo com que os jovens esqueçam suas origens.

Neste sentido, a professora Flores também fez as seguintes considerações:

Então, eles agora vão valorizar o idoso, vão valorizar essa história dessa pessoa que mora lá, há 50 anos, há 60 anos, e ver que essa história está dentro... está carregada de sentimento e de... vamos dizer... do próprio contexto do aluno que ele talvez não saiba, porque a escola fica muito conteúdista, e ela não trabalha, na maioria das vezes, o cotidiano do aluno, aquilo que ele tenha que valorizar, né? (PROFESSORA FLORES)

Percebemos, então, que além de trabalharmos com o processo colaborativo, este trabalho teve relevância para a valorização da cultura, história e sentimento de pertença daqueles alunos na comunidade, uma vez que o sentimento de pertença ao grupo e ao lugar é essencial para a conservação e harmonia da comunidade. Nesse sentido, concordando com Spinelli Júnior (2006, p. 01), “a definição de comunidade tem passado, sobretudo pela afirmação de sua dimensão subjetiva: a comunidade se estrutura a partir de um sentimento de comunidade, de um senso de pertencer à determinada coletividade”.

Assim, o sentimento de pertença nasce das afinidades e influências mútuas que acontecem entre os moradores de determinado lugar. Através dos laços que prendem o sujeito ao modo de ser; nas relações cotidianas, nos encontros, que brotam o sentimento de uma identidade coletiva, que irá implicar na construção da identidade dos grupos e das comunidades (LE BOURLEGAT, 2006).

Dando continuidade a produção, foi chegada a vez de filmarmos a natureza, já que uma das páginas do nosso produto teria esse tema. Escolhemos a cachoeira Véu de Noiva, por ser mais famosa, e ter a maior queda d’água com 60 metros de alturas, dentre as 43 cachoeiras

catalogadas na região. Iniciamos as filmagens, desde o momento que descemos do carro, conforme figura 13, percorrendo toda a trilha, filmando as árvores, o céu, os pássaros, até o nosso destino final: a cachoeira Véu de Noiva.

Figura 13 – Início da trilha para a Cachoeira Véu de Noiva



Fonte: Acervo da Pesquisa

Ao chegarmos, encontramos alguns turistas e resolvemos entrevistá-los. Apresentamos, montamos os equipamentos e iniciamos a entrevista, com o Sr. Marcelo Rocha, servidor público estadual, residente na cidade de Salvador-BA, que estava em Jacobina a trabalho e tinha ido conhecer a charmosa vila de Itaitu.

No diálogo inicial, pedimos que o entrevistado relatasse suas impressões a respeito do distrito de Itaitu. E ele, mostrando bastante intimidade com a câmera, expressou com muita naturalidade os seus sentimentos, figura 14:

Dizer que sou um turista aqui, em... na região de Jacobina – Itaitu. É incrível a beleza desse lugar, isso é um santuário, que toda humanidade deve entender, preservar. Um lugar lindo, no meio de uma grota, no pé da serra, nada mais lindo, verde, tem muita mata, isso é o mais bonito... tem pássaros, cobras, animais silvestres ainda. Tem uma gente simpática e... Itaitu é um lugar que eu vou vim mais vezes e quero encontrar pessoas ainda mais ligadas em amá-lo. Então espero que... a gurizada, os jovens, se liguem que onde a gente mora é o melhor lugar do mundo, sobretudo se ele tem paz, tem natureza, tem passarinho, tem árvore, tem água, tem terra, tem sol, tem ar puro... isso, é a maior riqueza do mundo. Então, felicidade é estar aqui, num lugar assim! (ENTREVISTADO MARCELO ROCHA)

Figura 14: Entrevista com Marcelo Rocha



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Observamos que ao realizarmos esta atividade, para o visitante, o contato com o novo é decisivo para suas percepções. Já o nativo é influenciado pela conduta, pelas memórias locais, conhecimento e tradição. (TUAN,1980). Como é analisado pela professora Flores:

Quando ele filma a natureza, ele... porque como ele está lá todos os dias, ele não tem essa percepção, se ele consegue, num momento, refletir e filmar, e começar a dizer: aquela imagem é que eu quero, vamos filmar aquela cachoeira,vamos filmar aquela árvore, aquela porta, aquela casa, aquela pessoa, ele começa a escolher, e nessa escolha tem toda história de vida desse aluno, tem todo o conhecimento que ele traz. (PROFESSORA FLORES)

E, desta maneira, ao reforçar e manter presente sua identidade histórica, é reforçada, também, as possibilidades de sustentação de harmonia e união, além dos sentimentos de identidade, orgulho e pertença por aquela comunidade, “o elo afetivo entre as pessoas e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal” (TUAN, 1980, p. 05). Essa percepção do passado é imprescindível para a afeição ao lugar.

Talvez este seja o motivo de nativos e turistas terem assimilações dissemelhantes sobre um determinado local, como afirma o aluno Vêú de Noiva:

Eu sabia que tinha turista, mas eu não sabia que tinha tantos, na cachoeira, na entrevista, o cara falando que traz paz, tranqüilidade, eu não sabia disso. Porque eu estou sempre acostumado desde cedo a ver essas serras e eu não sabia que pra eles era algo esplêndido, de outro mundo, algo bonitão. Eu achava comum, achava normal, cresci, nasci, vivi, mas estava acostumado a não olhar para aquilo (ALUNO VÊÚ DE NOIVA)

Um dos aspectos mais significativos para constatar e apreender o sentimento de pertença é aquele correspondente ao passado histórico, por ser um fator primordial nos sentimentos de amor e apego atribuídos ao lugar (TUAN, 1980). Ademais, concordando com Bonnemaison (2002, p. 91): “a correspondência entre o homem e o lugar, entre uma sociedade e sua paisagem, está carregada de afetividade e exprime uma relação cultural no sentido amplo da palavra”. Assim, quanto mais sólidos os elos afetivos, maior será o sentimento de pertencimento das pessoas em uma comunidade. Sentimento o qual, por sua vez, imprescindível para consolidar e resguardar a união de um grupo pessoas.

Diante disso, ao experiencarmos a produção do *webdocumentário* na escola, constatamos que esta foi uma experiência educativa, formativa, ao despertar nos alunos o sentimento de pertença, de valorização de sua história memória e cultura. Ademais, afirmamos que aprender situacionalmente exige uma contínua relação de significados. O aluno não é apenas um observador daquilo que está sendo feito, nem um receptor de informações fornecidas pelo professor, pelo contrário, ele é um ator que participa da produção da obra, ao desenvolver o trabalho que lhe foi designado, projeta entendimentos desse trabalho, gerando significados resultantes em práticas sociais no interior da comunidade. Essa participação na comunidade configura uma aprendizagem situada

No próximo capítulo será detalhado o nosso produto.

5. O PRODUTO: *WEBDOCUMENTÁRIO* ITAITU E TU

Ao final das nossas oficinas, após 60 horas de produção de *webdocumentário*, chegamos ao momento de concretizar o produto advindo da nossa pesquisa e intervenção. Nessa etapa, posterior a criação de quatro documentários, é chegada a vez de materializar o portal colaborativo do *webdocumentário* “Itaitu e Tu” - www.itaituetu.com.br .

A ideia é que esse portal, mais do que um site temático, seja uma plataforma que obedeça as características marcantes do WEBDOC: autonomia, interatividade e cooperação. Para isso, conhecemos durante o nosso estudo diferentes tipos de *webdocumentários*, com o intuito de desenvolver um artefato midiático, não apenas com recursos precários de textos e imagens subestimando as possibilidades tecnológicas do meio e expectativas do receptor, mas como uma potencialidade hipertextual, flexível, livre e multidirecional, composto por várias linguagens, multissemoses.

Assim, de forma colaborativa, traçamos o formato inicial do nosso produto: O *webdocumentário* Itaitu e Tu e finalizamos quatro documentários que servirão para compor as seguintes páginas: introdução, história, culinária e belezas naturais. Vale ressaltar que, mesmo em fase de construção, as páginas, temática, cores, formato, logomarca, nome, linguagens, etc. foram discutidos e planejados **com** os alunos, pesquisadora e equipe técnica operacional.

Para ilustrar um pouco a nossa proposta, apresentaremos brevemente os filmes produzidos:

- Introdução: Apresenta a “chegada” na Vila de Itaitu. Vídeo de 1’11”, se inicia no km 7, da BR 324, sentido Capim Grosso, se estende por 18km de estrada de chão até chegar na praça da principal – Figura 15;

Figura 15 – Documentário introdução



Fonte: Acervo da Pesquisa

- História: Vídeo de 5' 48", apresenta imagens do cotidiano e entrevistas com “Seu Tó” e D. Aurora, identificados pelos alunos como antigos moradores do distrito – Figura 16;

Figura 16 – Documentário história



Fonte: Acervo da Pesquisa

- Culinária: Filmado no restaurante e residência de D. Marinalva, reconhecida como referência da culinária caseira. O vídeo de 2'52" apresenta imagens do restaurante e entrevista com a proprietária;

Figura 17 – Documentário culinária



Fonte: Acervo da Pesquisa

- Belezas naturais: Filme de 4'01", na trilha de acesso à cachoeira Vêu de Noiva e na própria cachoeira. Possui entrevista com o turista Marcelo Rocha – Figura 18.

Figura 18 – Documentário “Belezas Naturais”



Fonte: Acervo da Pesquisa

6. CONCLUSÃO

Concluir um trabalho não significa o término de um caminho, mas o começo de nova etapa, o começo de nova trilha. Assim como é inerente ao processo educativo e às práticas fundadas na cultura, nossa pesquisa e intervenção permanecem vivas e em constante reinterpretção. Essa complexidade sempre foi a característica que guiou nosso intuito de pesquisa, uma vez que, ao pensar o *webdocumentário* como uma prática educacional situada, encaramos o viés dos fazeres educacionais como algo ligado nas diversas situações do cotidiano – construtoras não somente de um ajuntado de competências técnicas ou tecnológicas, mas uma zona de interferências e influências reformuladoras da nossa própria capacidade de ensinar e aprender no mundo.

Podemos dizer é uma prática social e antropológica situada porque ela guarda em si um potencial de (re)organização discursiva. Partindo da colaboração, e norteada numa composição solidária, ela se faz como prática formativa duradoura e interveniente, brotada no seio do contexto escolar para dizer e ressignificar novos espaços e práticas.

Sendo assim, compreendendo que esse trabalho sempre teve como propósito para sua realização, a necessidade de compreender como a produção colaborativa de um audiovisual, característico da internet, pode se firmar como uma experiência de formação ligada ao contexto, ao “aprender fazendo”, concluímos que diversos são os caminhos de produção de conhecimento para a prática educacional. Em outras palavras, nossa trajetória interventiva e educacional demonstrou a possibilidade de (trans)formação que emerge dos contextos antropossociais, quando pensados e “discursados” de forma colaborativa. Não cedemos aqui à tentação de concluir o que permanece inconcluso, mas, ousamos afirmar que, principalmente no que se refere à prática pedagógica de professores, especialmente aqueles que atuam no Colégio Crescenciano Fernandes Pires, no Distrito de Itaitu, Jacobina – BA, o *webdocumentário* abriu novas perspectivas de olhares e práticas.

Essas novas perspectivas estão muito menos ligadas ao que podemos oferecer nesse relatório como “dados” ou “resultados”, do que ao próprio fazer educacional que se mostrou possível enquanto caminho de criação, reflexão e mudança implicado. O WEBDOC, como fazer imiscuído no mundo da vida dos sujeitos, clareou nossos horizontes para novas conformações práticas e teóricas – práticas cheias de crenças, paixões e convicções que nos mostraram que educação situada é muito mais do que um compêndio de ilustrações e dizeres

distantes: ela está gravada na pele de quem ousa fazer ou dizer para além do programado. É um movimento constante de contextualização.

Exatamente por isso, podemos dizer que aprendemos muito no percurso da pesquisa. Aprendemos como pesquisadores, aprendemos, também, como professores que somos. Mas, sobretudo, ensinamos, trocamos, produzimos colaborativamente e crescemos profissionalmente nos desenvolvendo de forma compartilhada com alunos e professores que colaboraram nesta pesquisa. E mesmo que esse crescimento não possa ser medido, comparado, todos nós crescemos e nos desenvolvemos ao nosso tempo, ao nosso modo, e no momento histórico que vivemos, reflexões críticas desencadeadas pelo próprio processo de formação e pesquisa.

A relação interpessoal promovida nesta pesquisa nos fez entender, e com isso aprender, que o caminho para a prática educativa capaz de transformar os modelos sociais individuais é aquela guiada pelas práticas de colaboração. A nossa produção colaborativa constituiu espaços que nos possibilitaram compreender que o processo de construção do *webdocumentário* pode se constituir numa ferramenta de conhecimento científico e colaborativo e situado.

Não poderíamos deixar de registrar as dificuldades vivenciadas durante a pesquisa colaborativa, uma vez que reunir os alunos e professores, juntamente com a equipe de apoio das oficinas, em dias não letivos, não é uma tarefa fácil e nem sempre o que era planejado inicialmente, era executado conforme prevíamos. Restava-nos enfrentar os conflitos advindos do contexto real e das demarcações temporais e espaciais colocado no contexto da pesquisa. Dessa forma, nos abrimos à encontros com a presença de todos, e outros, com a ausência de alguns alunos e professores. Contudo, aprendemos que as dificuldades vivenciadas na realização do trabalho, como no exemplo exposto de impossibilidade de reunir a todos nos encontros, fazem parte do processo. Tudo impõe conviver com os conflitos e procurar compreendê-los e, na medida do possível, superá-los. Foi o que ocorreu com o grupo colaborativo que vivenciou vários momentos de conflitos e contradições, porém todos eles se constituíram em espaços de convivência colaborativa e de aprendizado mútuo.

Regressando ao ponto de partida, ao início da jornada, rememoramos o que nos movimentou a pesquisar, a pergunta: “Como a produção do *webdocumentário* pode se constituir em prática educacional situada?” Sempre ressurgia como um estímulo, uma questão em constante reformulação e que nos encaminhava para compreender um pouco melhor como a produção do *webdocumentário* pode se constituir numa experiência formadora situada.

Foi dessa perspectiva geral que pudemos compreender com um pouco mais de maturidade os tipos de *webdocumentários*, evidenciando suas características pedagógicas. Analisando de maneira mais detida as possibilidades de prática educacional situada, pudemos perceber que o próprio ato de produção do gênero *webdocumentário* guarda em si um potência reflexiva e formativa importante. Não é à toa que a força de aspectos como autonomia, interatividade e cooperação apareceram na nossa pesquisa com vigor singular.

Desde a primeira incursão teórica até a própria oficina de produção do *webdocumentário*; ou, mesmo, no advento das entrevistas, o aprofundamento da análise demonstrou que professores e alunos podem se implicar de maneira engajada na produção cooperada de *webdocumentários* situados. Essa produção é o que deu o tom formativo da nossa experiência – foi o que nos fez perceber que nosso trabalho partiu do mundo da vida, da experiência daqueles sujeitos para um fazer educacional mais aberto e empoderado.

Refletir e agir sobre essa possibilidade educativa, deu aos nossos grupos de estudos momentos de reflexão crítica e intervenção que culminaram numa gama de conflitos e a identificações extremamente férteis. Para além da teoria, nosso trabalho se verga ao fazer enquanto alargamento de formas de pensar e agir sobre o aqui e o hoje. Portanto, afirmamos que, com o trabalho que por hora se encerra, os significados experienciados proporcionaram aos participantes novas formas de aprendizagens, ampliando os conhecimentos intelectuais e afetivos do grupo. Nesse contexto, os resultados da pesquisa mostraram que a experiência de produção de *webdocumentário* ampliou as oportunidades de aprendizagens e da prática educacional tanto dos professores e alunos quanto nossa própria prática, na qualidade de pesquisadores comprometidos com o caminho da colaboração, como trilha formativa e interventiva.

Constatamos que, no percurso do trabalho, aprendemos a lidar com as nossas impossibilidades de conhecer e fazer. Foi através do olhar dos outros, dessa alteridade que nos define ao espelho (por mais opaco que ele esteja), que se permitiu a transformação das dificuldades em novos questionamentos e possibilidade de novas ideias e reflexões. Sobre este caminho, não temos dúvidas que podemos pavimentar ações diferenciadas daquelas que costumávamos realizar antes desta pesquisa. Reconhecemos, então, que a colaboração, o contexto, e a reflexão crítica foram fundamentais para que hoje sejamos o que não éramos.

E esse é o principal resultado: a produção de *webdocumentário* como prática educacional situada se mostrou capaz de modificar nossa própria existência e fazer. Logo, podemos afirmar que esse estudo trouxe muitas contribuições para a pesquisadora,

professores e alunos, em especial, mas também para o contexto educativo de aprendizagem dos participantes, bem como a atuação dos profissionais. Desse modo, a pesquisa contribuiu: para que compreendêssemos como a experiência de produção situada de *webdocumentário* pode se constituir numa prática de multiletramentos; para a difusão, de práticas colaborativas situadas vividas entre pesquisadora, alunos e professores; para o aprendizado técnico da produção de audiovisual, como conhecimento situado e para a valorização da história e sentimento de pertencimento à comunidade.

Como todo trabalho científico, este representa olhar para um determinado fenômeno que não se esgota aqui, mas apenas repousa. No campo pessoal, a produção desta dissertação nos faz acreditar que todos os desafios podem ser superados, basta que haja condições materiais e humanas, interesse, disposição e humildade para reconhecer que nada se faz sozinho. No campo profissional, resta a certeza de que estamos apenas começando esse percurso de pesquisa. No campo social, estamos mais convictos da produção de conhecimentos outros para a academia e para o contexto da escola, de forma a estimular novas práticas educacionais para a melhoria da qualidade do ensino no Colégio Crescenciano Fernandes Pires.

Por fim, resta declarar que o trabalho não encerrou! E como afirmamos inicialmente, as reflexões explicitadas neste estudo são aportes para outras novas pesquisas, para novos rumos, que auxiliarão a dar continuidade ao campo da educomunicação como possibilidade de educação situada. Para todos aqueles que desejarem refletir criticamente a respeito da experiência da produção de *webdocumentário*, resta o convite a continuar a trilha de transformação que esse trajeto de pesquisa humildemente apontou...

REFERÊNCIAS

CETEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CRIMP, Douglas. Estudos culturais, cultura visual. **Revista USP**, São Paulo, n.40, p. 78-85, dezembro/fevereiro 1998-99.

BICUDO, M. A. V.. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO; ISABEL F. CAPPELLETTI. (Org.). Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação. 1ed.São Paulo: Olho d'Água, 1999, v. 1, p. 11-51.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Desgagne

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, P. (1969). **¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural**. Santiago: ICIRA.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GREGOLIN, Maira; SACRINI, Marcelo; TOMBA, R. **Web-documentário**: uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo. Campinas, 2002.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro, Editora DP& A, 1997.

HANKS, W. F. Foreword by William F. Hanks. In: LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 13-24

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 51 - 81.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MACEDO, Roberto Sidinei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- MAFESOLLI, Michel. **O tempo das tribos: declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro, forense universitária: 2010.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social**. In: Mauro Wilton de Souza. Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 39-68.
- MATURANA, H.R. **A ontologia da realidade**. Organizadores: GRACIANO, V.; MAGRO, C.; VAZ, N. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Trad.: Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- PALACIOS, Marcos. **Hipertexto, Fechamento e o uso do conceito de não-linearidade discursiva**. Salvador. 1999. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/palacios/hipertexto.html>>. Acesso em: 22 de abr. 2014.
- PENAFRIA, Manuela. **O Filme Documentário: História, Identidade, Tecnologia**. Lisboa: Ed. Cosmos, 1999.
- PEREIRA, L. P. F; MORAES, I. C. R. **Cinema Documentário, Novos Meios E Formas: Sobre os deslocamentos provocados pelo webdocumentário OutMyWindow**. Doc On-line, n. 14, agosto de 2013. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/14/analise_luiz_pereira.pdf. Acesso em: 10 de out. 2014.
- POPE, Catherine; MAYS, Nick., **Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research**, In British Medical Journal, n° 311, 1995, pp.42 - 45.
- RAMOS, F. P. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: SENAC/SP, 2008.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: Reflexos e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação no sistema de ensino**. Revista Comunicação & Educação (8), São Paulo, 1997, p.23-26.

_____. **Sociedade da informação ou da comunicação**. São Paulo: Cidade Nova, 1997.

_____. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato, ano 1, n.2, Brasília, jan/mar., 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Alfabetização e Educomunicação: O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida**. 2004. Disponível em http://www.direitoacomunicacao.org.br/index2.php?option=com_docman&task=docview&gd=138&Itemid=99999999. Acesso em 03/04/2013.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. Educação & Sociedade, 2001, vol.22, n. 74.

TIOLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82 - 103.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Censo Escolar 2015, em http://www.qedu.org.br/escola/122417-cm-crescenciano-fernandes-pires/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 21ago. 2016.

MAGALHÃES, Patrícia Janssen de Freitas. Um Olhar Sobre a Educação da Cultura Visual. In: Coletivo da Pós-Graduação em Arte COMA, 2012, Brasília. III COMA. Brasília: PPG-Arte, 2012.

MAGALHÃES, Maria. Cecília. Camargo. A pesquisa colaborativa e o professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e crítico. In: _____. (Orgs). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar Ed., 2003.

_____. **Arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

DIAS, Belidson. *O I/Mundo da educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, E.; Matta, Alfredo ; Rocha, Jose . Conhecimento e cultura: a propósito dos regimes subjetivos. In: Matta, Alfredo; Rocha, José Claudio. (Org.). **Cognição, aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento**.. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2016, v. 1, p. 269-308.

SETZER, V.W. **Dado, informação conhecimento e competência**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/dado-info.html>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

FAGUNDES, N.C.; FRÓES BURNHAM, T. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais em saúde. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.16, p.105-114, set.2004/fev.2005.

APENDICES



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade –
MPED
Linha 1 – Formação, Linguagens e Identidades



PLANO DE CURSO

Oficina de produção de Webdocumentário

Orientação: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes

Docente/ Coordenador: Inaiara Nunes

Docente/Convidada: Carolina Ruiz e Kívia Carneiro Semestre: 2016.2

Carga horária: 60 Horas

Número de Vagas: 20

Público alvo: Alunos e professores de Artes e Português do 9º ano, do Colégio Crescenciano Fernandes Pires, Itaitu – Jacobina - Bahia

EMENTA

Trata-se de experimento em educação com uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que explora o documentário, veiculado na internet, ou seja, produção de webdocumentário, atrelado a cultura para o conhecimento situado. Utiliza a multimodalidade textual para aprofundamento teórico em torno do cinema documental.

OBJETIVOS

- Instigar a imaginação de alunos e alunas do 9º ano, turno vespertino, do Colégio Crescenciano Fernandes Pires, através da produção de webdocumentário, para a produção fílmica fazendo uso de um roteiro elaborado pelos participantes;
- Fornecer embasamento básico (prático e teórico) sobre a produção audiovisual;
- Identificar e refletir a respeito de aspectos significativos da cultura local.
- Produzir webdocumentário atrelado a cultura local voltada para uma aprendizagem situada

JUSTIFICATIVA

A elaboração desta oficina surgiu em decorrência do Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, intitulado “A Produção de Webdocumentário como Prática Educacional Situada. Com o intuito de buscar estratégias de aprendizagens aliadas às

novas tecnologias e a internet no Colégio Crescenciano Fernandes Pires, em Itaitu – Jacobina – Ba.

Conteúdos

- Definição e características de documentário e webdocumentário;
- Conceituação de webdocumentário e seus elementos: internet, convergência midiática, hipertexto;
- Noções de produção, pré - produção e pós- produção;
- Direção, roteiro, figurino, equipamentos;
- Cultura local, identidade e comunidade na relação com a produção dos audiovisuais.

METODOLOGIA

Serão formados 02 grupos colaborativos com 10 alunos cada e 2 professores tutores, sendo um professor de português e um professor artes. Serão realizadas 60 horas de trabalho, sendo 04 oficinas de conteúdo teórico, de 06 horas cada, totalizando 24 horas, e 36 horas de atividades práticas assistidas para a produção e socialização de webdocumentário.

Cronograma de Atividades

2016	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro
<p>Oficina 01</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do Projeto ▪ Conhecimentos teóricos <ul style="list-style-type: none"> - Cultura - Identidade - Comunidade 	<p>06 h 25.10 e 27.10 Vespertino</p>			
<p>Oficina 02</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos teóricos <ul style="list-style-type: none"> - O que é Documentário - Tipos de Documentário - Webdocumentário 		<p>06h 01.11 e 03.11 Vespertino</p>		

*Tópicos baseados no livro de Bill Nichols - Introdução ao documentário				
Oficina 03 Divisão das equipes e suas respectivas funções: ▪ Produção ▪ Direção ▪ Assistente de direção ▪ Figurino/Continuístas ▪ Logística ▪ Autorizações ▪ Equipamento		06 h 08.11 e 10.11 Vespertino		
Oficina 04 ▪ Conhecendo equipamentos ▪ Colher as propostas fílmicas de cada equipe ▪ Montar roteiro (pré – produção)		06 h 16.11 e 17.11 Vespertino		
Pré-Produção Equipe 1		08h 19.11 Matutino e Vespertino		
Produção Equipe 1		08h 20.11 Matutino e Vespertino		
Pré-Produção Equipe 2		08h 26.11 Matutino e Vespertino		
Produção Equipe 2		08h 27.11 Matutino e Vespertino		

Pós-Produção Equipe 1 Decupagem			03h 29.11 Vespertino	
Pós-Produção Equipe 2 Decupagem			03h 01.12 Vespertino	
Apresentação do site com os vídeos			X 09 de Dezembro Vespertino	



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade –
MPED
Linha 1 – Formação, Linguagens e Identidades



ENTREVISTAS

1ª Entrevista

Pesquisadora: Sim, Santuário, eu quero saber tudo o que você aprendeu: O Webdocumentário pode se constituir uma prática de educação? Você conseguiu aprender alguma coisa, na área educacional.

Santuário: Eu consegui aprender, saber como era que se fazia o webdocumentário, como era que se entrevistava, o tempo de falar com as pessoas, ééé, planejar as perguntas, fazer...é... como é que diz? O roteiro, pra poder ir na hora esperar quando falar, esperar o outro, a pessoa que está sendo entrevistada, falar. Posicionar a câmera... ééé... a gente viu alguns vídeos pra se ter noção de como era que se fazia, pra ver como é que era feito. (pausa) Aprende a manusear a câmera também, algumas... ah, o básico da câmera. Como gravar...ééé...fazer uns tópicos para poder colocar, acrescentar num vídeo, xô ver o que mais... Aprendi também com isso, com esse trabalho que a gente fez, eu aprendi também histórias, que, histórias antigas do tempo do meu avô, lá dos parentes, como começô, como descendeu Itaitu, como começô, no ano que começô. Tudo o que eles... oo... o que as pessoas idosas sabia sobre a culinária também, como foi que aprenderu, como é que tiveru u... u... a vontade de fazê, olhan... como foi, se foi olhando a mãe fazê, se a mãe ensinou. Então isso são coisas que eu aprendi de bom, ne? (risos) Eu gostei muito, teve as professoras, aquela professora Camila que veio pra poder ajudar, através de Inaiara (risos), que foi atrás da gente, que perguntô se a gente queria, e a gente aceitô, e ela foi em nossa sala, perguntô e a gente aceitô, pra podê saí mais do cotidiano só da aula, daquilo ali só, e foi bom que ... aí, aprendemos várias coisas que, não esperávamos aprender.

Pesquisadora: E quando a plataforma estiver pronta, o que que tu acha, vai ter benefício a mais? Vai ter algum ganho pras pessoas, pra comunidade?

Gabriel: o que eu acho assim, é porque esse webdocumentário ele ajuda a trazer pessoas, éé, turistas pra aqui pra poder aumentar a renda, o lucro, a economia do local, pessoas visitare, aprender, ééé, aprender também que a natureza tem que se preservar, se cuidar porque é uma coisa linda aqui que nem Itaitu é, é difícil se encontrar, então não podemos destruir.

Pesquisadora: Essa produção que fizemos, te ajudou a olhar para a comunidade de uma forma diferente? Você começou a perceber pontos que antes você não tinha percebido? Tem algo de novo que você percebeu em relação à comunidade?

Gabriel: Eu acho que não. A única coisa que aprendi foi as histórias que contaram na hora da entrevista, que eu não sabia, e também a gente parou mais para reparar a beleza, né? A gente parava assim e ficava olhando (risos), e achava o lugar que a gente mora muito lindo, e tem que se preservar, preservar esse local, pra ele não acabar.

2ª Entrevista

Pesquisadora: Edivânio, você acha que esse processo de construção do webdocumentário é um processo educativo? O que você aprendeu e o que você pode comentar.

Edivânio: Que é educativo é. Eu aprendi, além de tudo, eu aprendi a ser social também, eu era muito antissocial, eu aprendi a me comunicar mais, perder um pouco a timidez, e ser... tipo... um cidadão social de hoje, que a gente precisa. Eu larguei aquela coisa, aquele tabu de não falar, eu aprendi a falar, e é algo educativo. Eu acho que é algo educativo.

Pesquisadora: Certo. E porque essa coisa do social, de que forma esse processo de construção te ajudou?

Edivânio: Em relação às entrevistas, olho no olho, a comunicação, a saber lidar com as pessoas, é... a ter educação pra falar.

Pesquisadora: Certo. E o que mais você observou, do processo inteiro, dos temas envolvidos, do pensar o webdocumentário, de como foi trabalhado, de como vocês pensaram a própria plataforma, o que mais você aprendeu?

Edivânio: Eu aprendi as técnicas da câmera, tipo panorâmica, tripé, essas coisas, e... saber também aquele negócio de companheirismo, de você trabalhar em grupo, dividir suas ações, saber fazer o seu, ajudar nos outros também, sem ter muito... sem ter aquele negócio de competição. Eu aprendi o companheirismo.

Pesquisadora: E temas? Algo relacionado aos temas, relacionado à comunidade?

Edivânio: Eu aprendi muita coisa sobre a comunidade que eu também não sabia. Desde pequeno, eu moro aqui, e eu não sabia de muita coisa que eu aprendi no webdocumentário, praticando o webdocumentário, eu aprendi muita coisa. O que é de novo pra mim dentro do webdocumentário é tudo, câmera, tripé, localização de câmera, linguagens.

3ª Entrevista

Pesquisadora: Vamos lá, então, professora Tânia Flores, é..., o que que a senhora acha dessa produção do webdocumentário na escola, você considera que é uma prática educacional? Ele é educativo? Na verdade, ele pode ser uma prática educacional? Ele é educativo? Se for, quais aspectos?

Tânia Flores: Assim, eu acho que no mundo, no mundo de hoje, essa escola tradicional, num quadro, de um professor falando, ela deixa muito a desejar, então, quando nós podemos, nós temos a oportunidade de levar pra escola um momento que a imagem vai estar ligada diretamente ao aprendizado, ela tem um poder muito, muito grande, na vida desse aluno, na vida, no cotidiano dele, na casa dele, no lugar em que ele vive, e lá na escola, muito mais, porque, ele vai estar, vai estar instigando a curiosidade desse aluno, porque ele vai estar produzindo algo que ele está fazendo. E, quando ele mostra essas imagens, quando ele cria um web... webdocumentário, ou, qualquer outra coisa que tenha imagem, ele...ele está ressignificando tudo aquilo que eles, que ele pensa, quanto... quanto indivíduo, ele aprende também a valorizar o lugar que ele vive, e a ver o como ele pode vir a transformar, porque traz uma reflexão, quando você vê, quando você está executando uma tarefa das filmagens, da produção, você começa a refletir sobre isso, e quando você vê o resultado, isso traz um... um... poder de realização... de, de... contentamento muito grande para qualquer aluno de qualquer lugar. E lá em Itaitu, como é uma escola da área rural, e que eles não tem acesso, isso é um presente, e um aprendizado que não tem nem como dimensionar assim, na minha opinião, eu sempre acho que nós temos a imagem hoje como um trunfo, e que é pouco utilizado dentro das escolas, então, essa ação, da universidade e pessoas como você que saem da universidade e vão para uma área rural, a qual nem todo mundo tá afim, porque é muito difícil, as possibilidades são mais difíceis, é um presente. Eu acho que, é... tem que ter mais ações desse tipo, para que, todos os envolvidos, os que não estão envolvidos também, reflitam. Sobre um novo pensar da escola, um novo pensar do aprendizado, então, eu amei, achei muito bom, e eu que sou professora de Arte, e, se eu tenho mais ajudas desse tipo, se eu tenho mais projetos desse tipo, eu vou conseguir ter um aluno que tem referência, que vai chegar na sala de aula, vai ter o que dizer, vai ter uma reflexão sobre o que aconteceu, então, eu acho que não tem, não tem nenhuma dúvida, quanto a aprendizado, quanto... quanto... isso é... não tem... não tem nem como... nem como descrever... eu fico até emocionada (chora)... de ver, os meninos produzindo algo tão, tão maravilhoso que é, e que traz uma reflexão bastante... eu acho que é uma reflexão mesmo, com alicerce, sabe? Uma reflexão que tem um alicerce e que vamos construir daí uma choupana muito bonita, cheia... e ... e que vamos ter problemas como todo o aprendizado, mas que é muito mais gratificação, muito mais gratificante, do que... do que frustrante... é maravilhoso, tomara que tenha muito mais.

04: 20: 62 - Além de... além de toda essa reflexão que traz esse processo, da criação do web...do webdocumentário, nós temos também agora, um aluno que ele vem embasado, com a

técnica, do que é um plano aberto, do que é um webdocumentário, do que é uma ficção, do que é um drama, né? Então... éé... acho que, esse aprendizado, vai facilitar, tanto pra aula de Arte, né? Que está diretamente ligada a isso, mas a qualquer outra coisa, a aula de Português, a aula de..., ele pode agora produzir trabalhos de Química, de Física, produzindo documentários... produzindo imagens, né? Ele pode fazer várias, várias ações agora, com o conhecimento que ele teve, com a técnica, de... que os meninos de cidade é que tem, e que eles não teriam essa oportunidade, então, esse conhecimento técnico vai trazer ao aluno mais uma ferramenta de exposição do que ele aprendeu, e ...até ele cobrar do professor muito mais ações desse tipo, pra que o aprendizado seja não tão monótono, mas que seja uma coisa gratificante de se fazer, né? Então, adorei.

05:51:00 - Sobre as...quero falar um pouco sobre os temas, né? Eu estive com eles, né? Eu participei na reunião quando você esteve lá, e achei muito interessante porque eles opinaram, eles escolheram, e os temas do qual eles escolheram que foi a culinária, que foi a história oral, né? Da cidade... e também a... a natureza, que é o que temos lá de mais belo, que são essas três coisas, né? Muito muito bom, essa escolha deles...isso também faz com que eles valorizem, isso tudo que eles mostram. Então, eles agora vão valorizar o idoso, vão valorizar essa história dessa pessoa que mora lá, há 50 anos, há 60 anos, e ver que essa história está dentro... está carregada de sentimento e de... vamos dizer... do próprio contexto do aluno que ele talvez não saiba, porque a escola fica muito conteudista, e ela não trabalha, na maioria das vezes, o cotidiano do aluno, aquilo que ele tenha que valorizar, né? E quando ele filma a natureza, ele... porque como ele está lá todos os dias, ele não tem essa percepção, se ele consegue, num momento, refletir e filmar, e começar a dizer: aquela imagem é que eu quero, vamos filmar aquela cachoeira,vamos filmar aquela árvore, aquela porta, aquela casa, aquela pessoa, ele começa a escolher, e nessa escolha tem toda história de vida desse aluno, tem todo o conhecimento que ele traz, e quando... e mais... quando você dá essa oportunidade, ele traz o conhecimento dele, e mais o que você leva, e o que ele vai apreender com a ação que ele está fazendo. Então, eu achei muito muito bom o projeto, acho que, éé... a liberdade do aluno fazer, do estudante praticar, escolher, interferir, éé... filmar, editar, essa coisa toda ... é um presente, um presente que deveríamos nós professores, copiar mais essa ação, fazer muito mais, e é possível hoje com o celular... isso é uma coisa... “batata”, que nem diz Nelson Rodrigues... isso dá certo e não tem como não funcionar, e eles gostam, que é o mais importante, instiga a curiosidade, porque... a escola precisa ter esse... a escola precisa instigar a curiosidade desse aluno, que ele sinta vontade, necessidade de estar fazendo...porque senão... fica um conhecimento vazio...e que é esquecido logo que ele sai de lá.

4ª Entrevista

Pesquisadora: Então, Ana Clara Almeida, me fale, por favor, o que você achou dessa produção do webdocumentário. Se você achou que produzir um Webdocumentário é educativo, o que é que você pode comentar sobre?

Ana Clara: Ah, eu gostei muito de tá participando... nos sábados...eu achei muito educativo...assim... porque os sábados eu ficava em casa, não saía para lugar nenhuma, tinha ir pra gravar, o webdoc. Aprendi a valorizar a natureza, porque muita gente não valoriza, e eu espero que, este trabalho, conscientize muitas pessoas, que... nesse carnaval mesmo teve que proibir a entrada na “Véu”... assim... o acampamento essas coisa, por causa da falta de água, mas graças a Deus agora choveu né, aí... acho que vai encher... e...aprendi a ... tipo...mexer na câmera , que eu nunca tinha tido contato, nunca, tinha, mexido com nada, e nesse webdoc eu...”terra” gravano, eu que gravava, ficava com a câmera... gravano, e, que não sabia nada né? Então, o webdocfoi assim um projeto muito importante pra minha vida, foi um aprendizado. Com o webdoc, eu aprendi a produzir vídeos, manusear câmeras, passei a saber de histórias que eu não sabia, tivemos algumas entrevistas com algumas pessoas, as pessoas mais velhas... assim ... contaram histórias que eu não sabia, nunca sabia na minha vida, e eu aprendi. Tiveram as meninas também...umas meninas... as da equipe... que veio nos ajudar. Passei a saber assim... sobreItaitu, da cultura de Itaitu, que... eu moro em Itaitu e não sabia quase nada... a gente temos que preservar nosso lugar, tipo... esse... projeto, eu vou levar pra minha inteira, eu nunca vou esquecer. Teve as comidas típicas daqui de Itaitu, que vem gente até de fora do Brasil mesmo, de longe, só pra conhecer, só pra conhecer... e eu acho que as pessoas que vem de fora e chega aqui, saem apaixonadas, porque aqui é um lugar lindo, é um lugar pacato, as coisas simples, coisas da natureza, são muitas coisas da natureza, você pode olhar a paisagem, tem serras, rodeado de serras.

5ª Entrevista

Professor Piancó: Considero o *webdocumentário* uma ferramenta pedagógica importante para a contemporaneidade, uma vez que os alunos estão inseridos no universo da tecnologia e a escola não pode ficar aquém desta realidade. Considero fundamental esta alternativa do uso do *webdocumentário*, como ferramenta possível para transmissão de conhecimento entre os indivíduos e suas gerações, seja, gerações sucessoras ou antecessoras.