

**PRODUZINDO VÍDEOS NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA INGLESA**

Cinema se faz com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça.

Gal Labrunie¹, Giselle M. S. Ferreira¹.

1- Universidade Estácio de Sá – UNESA

Autor Correspondente:

Giselle M. S. Ferreira

E-mail: gmdsferreira@gmail.com

RESUMO

Este artigo relata uma experiência de produção de vídeo digital nas aulas de inglês de uma turma de 2ª série de Ensino Médio em uma escola pública federal do Rio de Janeiro. As reflexões se fundamentam na Teoria da Argumentação e exploram possíveis relações entre as deliberações internas da professora sobre a produção de vídeos na escola (com seus objetivos e crenças) e a avaliação dos alunos sobre o vídeo produzido e sobre a atividade de produção. As reflexões dos alunos foram coletadas a partir de um questionário distribuído pela professora após a produção dos vídeos para que os estudantes pensassem criticamente sobre sua criação. Os achados discutem articulações entre as intenções da professora e as opiniões dos alunos. Indicam que os alunos e a professora concebem a criação de vídeos de modo similar em alguns pontos, como o fato de que saem da rotina, desenvolvem sua criatividade e trabalham colaborativamente – e divergem em outros pontos, como a percepção da aprendizagem do conteúdo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de vídeo; Língua Inglesa; Teoria da Argumentação

ABSTRACT

The article reports on an experience of digital video production by a 2nd grade high school English class at a federal public school in Rio de Janeiro. The reflections draw upon the Theory of Argumentation and explore possible relationships between the teacher's internal deliberations on the production of videos at school and the students' assessment of the videos produced as well as the activity itself. Students views were collected through a questionnaire distributed by the teacher after the videos were produced to encourage

them to think critically about their creation. Findings are discussed that explore articulations between the teacher's intentions and the students' opinions. The discussion indicates that students and the teacher conceive the creation of videos in a comparable way in some respects, such as the fact that school routine is productively disrupted, students develop their creativity and work collaboratively, whilst they differ in aspects such as the perception of learning of the school curriculum.

KEYWORDS: Video Production; English; Theory of Argumentation

1. INTRODUÇÃO

“Uma teoria na cabeça e um grupo de alunos à mão”. Esta paráfrase de uma máxima de Glauber Rocha sobre o cinema condensa algumas das ideias apresentadas neste relato de uma experiência ocorrida numa escola pública tradicional do Rio de Janeiro. Com uma teoria na cabeça e um grupo de alunos à mão, alguns professores de uma escola pública tradicional do Rio de Janeiro transformam seu local de trabalho em um verdadeiro laboratório, na tentativa de atingir seus objetivos pedagógicos, apoiando seus alunos na aprendizagem do conteúdo curricular e estimulando-os a explorar o conhecimento acadêmico trazido para as aulas. Essas foram constatações da pesquisa de mestrado conduzida pela primeira autora (LABRUNIE, 2004).

Deixando de lado questões sobre se o currículo é adequado, se a estrutura da escola contemporânea se adapta aos alunos de hoje, se eles devem realmente aprender o que se ensina, o que vemos são professores conduzindo práticas pedagógicas que diferem das práticas convencionais da escola, para que os conteúdos de sua disciplina façam sentido para seus alunos.

Inspiramo-nos aqui na Teoria da Argumentação (TA) de Chaim Perelman (1999; 2011). A TA retoma os estudos da retórica de Aristóteles e mostra ser possível a inserção de juízos de valor na esfera racional. Assim, afirma que a lógica da argumentação é uma lógica dos valores, uma lógica do razoável, do preferível. Essa nova retórica vem se atualizando conforme se atualiza a sociedade, o que a torna uma disciplina dinâmica que tem por objetivo conhecer as técnicas discursivas que visam a persuasão e, consequentemente, a adesão do auditório ao qual os discursos de dirigem. A teoria da argumentação se detém na análise do *logos*, da racionalidade do discurso, e aqui, propomos ir um pouco além, à ação causada por estes discursos e os efeitos deste diálogo no auditório a quem ele se destina.

Partimos do princípio de que o docente, ao pensar em sua prática, se engaja em um diálogo consigo mesmo para a tomada de decisões sobre sua ação. Neste diálogo, produz sentidos e parte para a ação, criando realidades que, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.

As palavras e discursos, carregados de significação, não estão separados de sua realização; são, de imediato, uma realidade, uma realização, uma ação. E nossas ações são calcadas em nossas crenças, são um reflexo das deliberações que fazemos conosco mesmo. Nossas próprias crenças se formam a partir do diálogo interno e têm sua gênese nas instituições pelas quais o ser humano transita desde que nasce. Inicialmente sonoras, as palavras fazem com que o ausente se torne presente. Atualizam as imagens da coisa que se fala para aquele que ouve. Subsequentemente, num processo mais sofisticado, a palavra se torna escrita e continua seu processo de criação de imagens dos ausentes, moldando o pensamento, num processo de codificação e decodificação. Na interação com outros, as palavras tornam-se linguagem e diálogos se iniciam, trocam-se ideias, fala-se sobre sentimentos, argumenta-se, tenta-se convencer e sintonizar-se com os outros. Quando alguém entra em contato conosco, a função social da comunicação entra em ação e num processo dinâmico de negociação de significados, de modo a estabelecermos regras, reorganizarmos conhecimentos e tentarmos obter efeitos com o que dizemos. O que é dito reflete uma visão de mundo que é constitutiva do indivíduo e de sua cultura (BAHKTIN *apud* CASTRO e FRANT, 2011). Brunner (1997, p.23) diz que “seres humanos não terminam em suas próprias peles, eles são expressão de uma cultura.” Portanto, nosso discurso expressa muitas outras coisas além das nossas palavras:

Na maior parte das vezes, temos mais de uma intenção quando falamos: queremos que nosso interlocutor nos compreenda, mas queremos também que ele nos ache inteligentes, que perceba o quanto somos gentis, que fale de nós com respeito, que reconheça nossa posição social, etc. (CASTRO; FRANT, 2011, pg. 34).

Nesse processo dialógico, concebemos também uma conversa conosco mesmos, na qual, internamente, contrapomos nossas crenças, ideologias e sentimentos, ou seja, mesmo num diálogo interior, nos engajamos na argumentação. Assim tomamos decisões acerca de como iremos agir para persuadir outros a aderir às nossas teses. De modo similar como acontece com a linguagem, as práticas pedagógicas no cotidiano escolar são o

resultado das reflexões do professor acerca de seu papel e suas crenças acerca de seu público.

Diferentemente do que dizia Aristóteles ou do próprio Perelman – que não se questiona o que o professor diz, *Magister Dixit*²¹ - a realidade de nosso século mostra outras facetas. Os alunos atuais ou os “alienígenas” (GREEN; BIGUN, 1995) ou os “nativos digitais (PRENSKY, 2001) chegam em sala de aula com sua cultura experiencial²², seu barulho, sua vida, a questionar esta expressão latina. Os docentes usam de criatividade para persuadi-los a aprender e a compreender suas concepções de escola. Para isto, alguns professores começam a se questionar e, na prática, a mudar suas formas de atuar para atingir seus objetivos.

A partir dessa perspectiva, ficou aparente que o sentimento que guiava estes professores para as práticas com o uso das tecnologias da informação e da comunicação era a consciência de que os jovens (os “meninos”, no linguajar compartilhado pelos professores) estão imersos em uma cultura tecnológica e midiática, trazendo novas configurações culturais que afetam suas mentes, hábitos, valores e modos de aprender. Com o barateamento e facilidade de acesso a celulares com máquinas fotográficas e filmadoras embutidas, fazer filmes para ilustrar e explorar a matéria tornou-se uma prática relativamente corrente em algumas escolas com alguns, ainda poucos, professores.

2. A EXPERIÊNCIA

Na experiência da primeira autora como professora (cuja formação de origem é em Comunicação Social), encantada com as possibilidades das tecnologias na escola (ainda assim tendo uma visão crítica de que há pontos positivos e negativos nestes usos), aproveitou-se a abertura que a disciplina *Inglês* oferece para o trabalho a partir de diferentes temas – afinal, estamos usando uma língua – e pediu-se que uma turma de 2ª série de Ensino Médio com 20 alunos fizesse um pequeno vídeo sobre um tema dentre uma lista de temas que haviam sido trabalhados em sala de aula anteriormente. A turma foi dividida em quatro grupos com o objetivo de que fossem criados quatro filmes. Algumas crenças pedagógicas e teorias justificavam a proposta:

²¹ *Magister dixit* (*O mestre o disse*) é uma expressão latina que pode ser utilizada quando se procura construir um argumento referindo-se a uma autoridade tida como inquestionável.

²² Termo proposto por Perez-Gomes (2001) para designar uma das culturas que estão no *cruzamento de culturas* que ocorre na escola.

- 1- Os alunos precisarão do inglês, e poderão aprender novo vocabulário de forma natural, usando, em particular, o inglês oral, visto que filmes trabalham com uma bricolagem de linguagens com destaque para a linguagem visual e oral;
- 2- Eles terão que sair da rotina;
- 3- Desenvolverão a criatividade;
- 4- Terão que trabalhar com imagens e atuações;
- 5- Poderão expressar sua subjetividade e possivelmente fazer reivindicações e críticas sobre assuntos relacionados à escola e/ou sua vida (o resultado do trabalho irá espelhar a cultura e valores dos meninos);
- 6- Precisarão trabalhar colaborativamente, ou seja, cada um terá que assumir uma função e, a partir da negociação de ideias e sentidos, construirão um produto final como fruto desta colaboração. Além disso, como havia diferentes níveis de proficiência da língua inglesa na turma, os alunos com menos proficiência poderão aprender com seus colegas e não apenas com a professora.
- 7- Ciente de que atuava em uma instituição que tem um peso e cobrança com os alunos para que se sejam bem-sucedidos em termos numéricos, a docente determinou que deveria incluir o trabalho no esquema de avaliação, ou seja, atribuir notas e contabilizá-las.

Ao preparar a atividade em questão, em suas deliberações internas, a docente questionou-se acerca dos pressupostos que tinha em mente para fazer tal trabalho. Por que não pedir que eles fizessem apenas uma redação ou uma peça de teatro? O que haveria de tão diferente em produzir um vídeo? Os alunos não expressariam sua subjetividade, não usariam sua criatividade se fizessem uma composição escrita? Não estariam usando imagens se atuassem numa peça de teatro? Será que os pressupostos revelavam um deslumbramento ingênuo com a tecnologia e com a crença de que apenas o uso das máquinas em sala de aula já traria, por si mesmo, todas as qualidades que os tecnófilos (aqueles que veem a tecnologia como a solução de todos os problemas educacionais) professam? Não estaria aí também uma crença de que a escola deve ser um reflexo da cultura do aluno e por isso, deve usar as mesmas ferramentas a que eles estão acostumados em seu contexto fora da escola?

A docente concluiu que seus motivos para fazer tal trabalho provêm, em grande parte, da sua formação pedagógica em língua inglesa, bem como em informática educativa, sucintamente encapsulados na citação de Férres (2001):

(...) as novas gerações de alunos nasceram e cresceram em uma iconosfera, respirando imagem” e que “habituar-se a contemplar espetáculos sempre e em qualquer lugar e, por isso, custa-lhes ter acesso a uma realidade que não tenha sido previamente espetacularizada”, concluindo então que “estas mudanças obrigam a fazer alterações no ambiente da escola”. Para este autor, a escola precisa “sintonizar-se” com os alunos porque “a televisão modifica seus hábitos perceptivos, os seus processos mentais, as suas atitudes e gostos.

Além disso, a criação de um vídeo pressupõe a transmediação (MILLS, 2011) de um sistema semiótico para outro, no caso, de um texto escrito para um texto visual, o que demanda habilidades diferentes do que escrever uma redação ou fazer uma peça de teatro. Lembrou-se também de que o vídeo possui uma característica singular em relação a outros sistemas de comunicação: a edição.

Ao falar sobre cinema, Carrière (1994, p. 14) sugere que “não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição”. Foi aí que o cinema gerou uma nova linguagem que criou um vocabulário e uma gramática com muita variedade e possibilidades. A diferença em relação ao teatro se daria também pela praticidade de se ter um produto final que poderia ser divulgado em outros meios além da escola. Assumiu-se, também, que os alunos já têm algum letramento em relação à linguagem do cinema (compreendem os cortes e as sucessões fílmicas), e poderiam ter facilidade para fazer os cortes e adaptações necessários para se compor uma história usando sua experiência como consumidores de produtos televisivos e de filmes.

Cada grupo de estudantes criou um filme em torno de um dos seguintes temas: gripe suína; *bullying* (tema sugerido pelo grupo); criatividade; drogas. Três gêneros diferentes foram desenvolvidos nos produtos: o gênero telejornal (com entrevistas e reportagem de rua sobre uma ONG que tirava os jovens das drogas); um gênero narrativo estilo novela sobre a gripe suína; e dois documentários, um sobre *bullying* e outro sobre criatividade. Os vídeos sobre a ONG e a gripe suína seguiram à risca o que foi pedido nas orientações, e os grupos conseguiram finalizar seus produtos. Os integrantes desses grupos declararam ter gostado muito de fazer o trabalho. No entanto, nem toda a turma mostrou-se satisfeita com a atividade: o grupo que fez o vídeo sobre criatividade reclamou todo o tempo de que era muito trabalhoso fazer um vídeo, e apenas posteriormente ficou esclarecido que eles não tinham costume de usar a filmadora. A falta de conhecimento instrumental da ferramenta tornou-se uma dificuldade a mais, e o resultado ficou cheio de falhas técnicas (por exemplo, uma tela cinza aparecia em vez de imagens em algumas partes do vídeo). O grupo que fez o documentário sobre *bullying* também não conseguiu

terminar, apesar dos muitos tempos de aula dedicados exclusivamente à realização da atividade.

A partir da observação dos grupos de trabalho em sala de aula, ficou claro que a criação de um vídeo predispõe os alunos a um trabalho em equipe no qual cada um precisa sair do seu conforto para lidar com o Outro. Para Kristeva (1969 *apud* CASTRO; FRANT, 2011),

[...] é no diálogo com o outro que constituímos objetos e os relacionamos a outros, numa contínua reorganização do conhecimento que temos do mundo. Enunciações pronunciadas no interior dos grupos são engendradas por uma constante negociação de significados entre os sujeitos, que acabam por compartilhar uma compreensão acerca do que é dito, quando conferem aos objetos e fatos um sentido.

A partir desta interação, nem sempre presenciada pela docente, é que os grupos criaram seus roteiros e determinaram os gêneros narrativos e depois ensaiaram e filmaram para criar seus vídeos, discutidos a seguir.

Vídeo 1: O texto que havíamos lido falava de uma ONG na Inglaterra que trabalhava com meninos em situação de risco e que, através da educação, tirava-os do vício e das ruas. Neste vídeo, os alunos criaram uma espécie de telejornal satírico sobre o tema. Tendo uma excelente fluência no inglês, os estudantes decidiram fazer um vídeo estilo *Porta dos Fundos*. O título que deram ao programa foi *What's cracking?* que significa “E aí?” em português, mas, em inglês, constitui um jogo de palavras que remete à droga crack. Começa com uma repórter-âncora que apresenta o programa. Ela sugere estar “fumando maconha” e tenta esconder o cigarro assim que se percebe filmada. Faz-se, então, um corte para o repórter que vai entrevistar dois jovens que estão na ONG. Os jovens estão visivelmente drogados e dizem que fumam de 15 a 25 cigarros de maconha por dia de vez em quando. O repórter tenta ser educado, e olha meio de lado para a câmera, tentando disfarçar sua surpresa. Segue-se uma entrevista com o “diretor” da ONG. Ele está injetando alguma substância no braço e diz que o trabalho dele é pegar as drogas e dividir entre ele e os garotos para melhorar seus narizes! Ou seja, a narrativa sugere que os meninos melhoraram seu vício a partir do consumo de drogas mais leves. O repórter diz que a entrevista foi maravilhosa e que devem comemorar “fumando uma erva”! No fim da entrevista, entra a música *Young and Wild and Free*, de Wiz Khalifa, e os entrevistados e jornalista saem em fila dançando e fumando, como mostra o *print* de tela (Fig. 1).

Figura 1: *print* de tela da sequência final do vídeo *What's cracking?*



Fonte: Próprio Autor

Enquanto toca a música (que faz alusão à maconha), são mostradas outras cenas com uma legenda que sugere que um dos garotos da ONG retornou ao vício, e que o outro continua meio perdido, mas não retornou ao crack. O programa termina com a jornalista dizendo como é bom ver pessoas como o diretor da ONG (Dr. High) neste país, agradece à audiência e por fim sai perguntando onde está seu “baseado”. Os alunos criaram um texto onde os nomes dos personagens são referências a drogas (Beto *Weed*, Bruno *Pot*, Victor *White*, Dr. *High*). Parte da filmagem foi feita, aparentemente, num *playground* de um prédio de classe média do Rio de Janeiro, no quarto de uma menina (sugerido pela presença de ursinhos de pelúcia ao fundo) e outra parte na escola. Os personagens estão ora com o uniforme da escola, ora com uma outra roupa (o “diretor” da ONG usa uma camiseta onde está escrito “Orphan Boy”, a repórter usa um terninho).

Vídeo 2: O texto do livro didático utilizado pela docente explicava o que era a gripe suína, suas causas, sintomas e possíveis consequências. O grupo que fez o vídeo sobre esse tema era composto apenas de meninas que, para atuar como homens, pintaram barbas e bigodes no rosto com lápis. O vídeo começa com uma menina lendo uma carta de amor deixada por seu namorado, recentemente morto pela gripe suína. A voz que lê a carta está em *off* e a imagem é da menina chorando. Faz-se um corte para o começo da história, contada em *flashback*. É uma história de amor: o casal se conhece, começa a namorar, o rapaz é romântico, dá flores para a namorada, passeiam de mãos dadas. Até que um dia ele começa a tossir, tossir e aos poucos sua saúde vai se deteriorando. Ele vai para o hospital e lá o médico explica, de uma maneira formal (e reproduzindo o texto dado em

aula) sobre os problemas da gripe suína. No fim, a narrativa torna-se tragicômica, com a namorada se jogando em cima do namorado no momento de sua morte.

Vídeo 3: O texto do livro didático oferecia ideias sobre como desenvolver a criatividade. O grupo que produziu o vídeo sobre esse tema, conforme já sugerido, teve problemas técnicos. O roteiro também pareceu meio confuso. Os alunos leram o texto do livro em *off* e, enquanto isso acontecia, imagens de cenas diferentes iam sendo mostrado. A primeira era de um aluno jogando cartas. Como a qualidade do som ficou ruim, todos tiveram dificuldades de entender a associação do tema criatividade com as imagens. Eram cenas independentes que exemplificavam o que era narrado. A segunda cena é de duas meninas conversando. Elas ilustram a fala de que “a cada dia as pessoas se veem obrigadas a copiar as ideias dos outros”. Uma das meninas segura um cachorro. Uma delas fala: “Eu tenho uma ideia, vamos à praia”. E a outra retruca: “Não, eu tenho uma ideia, vamos à praia”. A terceira cena é de um aluno e uma aluna ouvindo música e lendo revista. A voz em *off* diz que ouvir música e ler livros ajudam a desenvolver a criatividade. Viagens também. Um corte introduz a próxima cena, que inclui uma legenda onde se lê “Airport” enquanto mostra-se o grupo sentado numa mesa conversando (Fig. 2). Segue-se outra cena que mostra a legenda “Museum” enquanto dois alunos conversam caminhando em direção a uma árvore, com um aluno explicando para a outra que aquela é uma árvore da floresta amazônica brasileira. Depois, a voz da narradora em *off* prossegue até o fim do texto com a tela cinza.

Figura 2: *Print* de tela do vídeo sobre *criatividade*



Fonte: Próprio Autor

Vídeo 4: O grupo que trabalho nesse vídeo foi tão desorganizado que só conseguiu terminar o vídeo no dia da apresentação para o grupo. Como não conseguiram nem mesmo gravar em um *pen drive* para entregar o produto à professora, apresentaram o vídeo na tela do computador de uma das integrantes. Como este trabalho foi uma avaliação do último trimestre, o grupo perdeu pontos por não conseguir cumprir os prazos. A ideia era interessante: uma das meninas fazia o papel de uma artista famosa que sofreu *bullying* e, por fim, suicidou-se. Possivelmente houve descaso do grupo com relação à atividade, pois era composto de meninas que faziam curso de inglês fora da escola e, assim, achavam que já sabiam mais do que o exigido pela escola.

3. REFLEXÕES DOS JOVENS

Uma das crenças que moveram a prática docente da primeira autora quanto à produção de vídeos pelos alunos é a de que sem a apresentação das composições fílmicas para a turma, o trabalho não está completo. A ideia é que, se o aluno sabe que seu trabalho será exposto, ele terá uma postura diferente na hora de fazer sua tarefa. O público-alvo estará virtualmente presente em todos os passos dados para se criar e produzir o vídeo. Ao produzir o vídeo, entendido aqui como um objeto comunicativo (ou seja, que transmite uma mensagem cujo intuito será o de apresentar alguma ideia ou reivindicação), podemos entendê-lo como um diálogo, não apenas entre o grupo que o produz, mas entre o vídeo e o público que irá assisti-lo. Deste modo, como defendido pela TA, o discurso argumentativo será sempre um diálogo. Mesmo que o interlocutor fique em silêncio, e não ofereça respostas, ainda assim, ele estará (ou deveria) sempre no espírito do locutor. Normalmente os trabalhos escolares são feitos para que apenas o professor olhe e avalie, de modo que a preocupação do aluno se volta para aquilo que ele imagina ser o olhar e a opinião do professor. No entanto, sabendo que este trabalho poderá ser apresentado a outras pessoas, os colegas ou mesmo um grande público (se postado em algum *site* da internet), os autores do vídeo buscam reposicionar seus objetivos, formatos e discursos. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992), o auditório é um conjunto de todos aqueles sobre os quais o locutor quer exercer influência através do seu discurso. No contexto da criação de vídeos pelos estudantes, assumiu-se que um dos sentimentos que orienta este reposicionamento é o de querer mostrar o melhor de si, já que o produto final do trabalho será exibido a vários olhares diferentes do da professora. Porém, as observações em não confirmaram tal hipótese. Nem todos os trabalhos terem sido feitos com o capricho

esperado. Na hora da apresentação dos vídeos, os alunos vibravam e torciam pelos colegas, e, curiosamente, os grupos que não se empenharam ficaram visivelmente envergonhados e culpando a tecnologia por não terem conseguido um bom resultado.

De modo a encorajar os estudantes a refletir sobre a atividade, foi distribuído, na aula seguinte à apresentação dos vídeos no laboratório de informática, um questionário aberto, pois tal formato permite ao sujeito/informante responder livremente, usando linguagem própria. Uma das vantagens do questionário aberto é que possibilita uma investigação mais profunda e precisa, ou seja, permite identificar as ideias ou o posicionamento do informante acerca do objeto de investigação. Um tempo de aula foi dedicado à tarefa de preenchimento do questionário. As respostas obtidas nos dezenove questionários coletados são a seguir tratadas.

Relação dos estudantes com as tecnologias e mídias

Todos os alunos declararam ter uma relação intensa e frequente com as tecnologias, principalmente, a TV e o computador (redes sociais, jogos). O cinema não é tão frequente. Apenas nove respondentes mencionaram a ida ao cinema com uma certa frequência, e a maioria mencionou ver filmes na TV ou no próprio computador.

Experiências na produção de vídeos na escola

As respostas ao questionário sugerem que a prática de produzir vídeos na escola não é incomum. Foi interessante perceber que a maioria dos alunos lembra perfeitamente quais trabalhos fizeram, enquanto uma minoria (três) não especificou trabalhos, apenas respondeu que já havia feito vídeos “para trabalhos escolares”. Quatro alunos mencionaram uma paródia (uma releitura), de um livro de português, dois mencionaram um clipe musical feito para português também, dois mencionaram entrevistas, quatro lembraram-se de um trabalho de geografia sobre problemas de um bairro. E apenas um mencionou um trabalho sobre o Holocausto e sobre *bullying*. Como a maioria dos alunos desta turma vem estudando junta desde o 6º ano, é possível que tenham feito os mesmos trabalhos ao longo dos anos, e mencionaram aqueles que foram mais significativos para eles. O fato de ter havido uma resposta totalmente diferente das outras, além de três que mencionaram nunca ter feito trabalhos, pode refletir o fato de que, nesta escola, há admissão de novos alunos no Ensino Médio mediante concurso.

Sobre a experiência de criar o vídeo para a disciplina “Inglês”:

Todos elogiaram a experiência, usando adjetivos como “divertido”, “interessante”, “legal”. Alguns foram além, declarando:

- Que utilizaram e praticaram o inglês;
- Que podem aprender fazendo vídeos;
- Que aprenderam a editar vídeos;
- Que aprenderam a trabalhar em equipe “o que é difícil, já que cada componente dava uma ideia diferente”, e “na edição o resultado foi ótimo, o grupo era muito unido e aceitava outras opiniões”;
- Que a atividade despertou o lado criativo;
- Que sempre havia brincadeiras entre as filmagens, “até filmamos uma música de improviso! ”;
- Que “saiu daquela rotina de teste, trabalho”.

Um dos estudantes focalizou sua resposta no ato da dramatização, sugerindo que “pude ser um personagem totalmente diferente de mim e vivenciar uma história que eu nunca teria vivenciado”. Apenas três alunos, provavelmente do grupo que reclamou de ter que fazer o trabalho, mencionaram que “foi trabalhoso”, mas ponderando que “mesmo assim, muito divertido”.

Sobre as decisões envolvidas no processo de criação do vídeo

Esta questão trouxe a luz alguns dos critérios utilizados pelos alunos para produzir seus vídeos. As respostas foram bem individuais e variadas, conforme ilustram os excertos a seguir.

1) Sobre o formato do vídeo:

- a) “Escolhemos fazer um vídeo cômico porque nós achamos que o único modo de um filme amador dar certo era ser comédia”;
- b) “Eu e meu grupo escolhemos um tema sério e o retratamos como sátira”
- c) “Escolhemos fazer um vídeo meio cômico, meio romântico, pois era algo natural nas cenas”
- d) “Escolhemos fazer algo estilo novela mexicana (trash) porque o grupo é feito de pessoas palhaças”

- 2) Sobre o tema selecionado:
 - a) “Escolhemos fazer um vídeo sobre bullying pois acreditamos ser um tema muito importante e pouco abordado na escola”.
- 3) Sobre o *Modus operandi*:
 - a) “conversamos sobre modos de como fazer o vídeo, sem prejudicar pessoas que têm mais vergonha e tentamos manter foco no tema, sem enrolar muito.”
- 4) Sobre o processo de transmediação:
 - a) “escolhemos fazer um vídeo misturando drama, baseado no livro ‘Um amor para recordar’ para mostrar que as doenças podem acabar com uma história de amor, e comédia para quebrar e amenizar o drama”
 - b) “pegamos a história real de uma cantora americana e adaptamos”
- 5) Sobre o caráter geral de improvisação:
 - a) “Acho que o filme saiu cômico por naturalidade. Foi sendo espontâneo e fomos gostando do que estava resultando”.
 - b) “fizemos um vídeo cômico porque quando filmamos acabou vindo muitos erros de gravação”
- 6) Sobre a preocupação com o público-alvo:
 - a) “procuramos algo que chamasse a atenção das pessoas”

Possíveis relações entre experiências anteriores e a produção do vídeo

Dezessete alunos responderam que aquilo que trazem de sua experiência como consumidores de mídias e de produtos midiáticos foi central no processo de produção do vídeo para a docente de Inglês. Os excertos a seguir ilustram as relações que os estudantes sugeriram:

- “Acho que fomos pegando ideias e reciclando-as”.
- “Foi importante sim, desde a parte da filmagem até a parte da edição”.
- “Certamente. A TV, o cinema e o computador ajudaram em como criar o filme e como editar, já que me familiarizaram com a tecnologia”.

Os estudantes mencionaram a importância não apenas do letramento midiático e crítico, mas do letramento informacional, da instrumentalização no uso das tecnologias. Sabemos que fica cada vez mais difícil para os sujeitos das áreas urbanas dos países ocidentais desempenhar as funções básicas de cidadania sem saber manusear, pelo menos

minimamente, os aparatos tecnológicos, e os alunos espelham essa necessidade em seus discursos.

Em contraponto, um dos estudantes questiona a importância defendida pela maioria, sugerindo que “não muito porque na TV não vemos a produção, só o produto”. O comentário ressalta o posicionamento do consumidor que não teria condições de ser também um produtor de conteúdos midiáticos. Porém, o que parece estar acontecendo, em particular, na plataforma *YouTube*, por exemplo, é que as pessoas, principalmente os jovens, têm demonstrado um conhecimento da linguagem de vídeo a partir de seu contato com as mídias. É uma aprendizagem a partir da observação. Há uma vasta produção de vídeos amadores feitos única e exclusivamente pela vontade do jovem de produzir e exibir seu cotidiano, suas excentricidades, sua arte, etc. Trata-se de *prosumers*, termo que designa aquela pessoa que é consumidora e também produtora, autora de conteúdos que são postados na internet.

Reflexões sobre a aprendizagem

Apenas oito alunos declararam que aprenderam novo conteúdo de inglês, principalmente vocabulário. Os outros onze disseram que praticaram e reforçaram o que já sabiam. Complementarmente, a maioria declarou que fazer filmes é uma boa forma de aprender a matéria, apresentando os seguintes aspectos do trabalho com a produção de vídeos:

- Sai da rotina, do padrão;
- Sai da aprendizagem formal, fica mais dinâmico;
- Dá oportunidade para praticar o inglês;
- Os estudantes são “forçados” a fazer um roteiro, exercitando o vocabulário e também treinando a pronúncia ao atuar;
- Aumenta o interesse do aluno na matéria;
- Fixa o que se aprendeu em sala de aula.

Por outro lado, os excertos seguintes sugerem outro posicionamento:

- “O estresse de fazer o filme acaba tirando a atenção da matéria”.
- “É bem trabalhoso... e às vezes é melhor estudar muito para um teste”.
- “Ocupa muito tempo e o que filmamos é debatido por escrito”

Discorrendo sobre o que aprenderam durante o processo, os estudantes elencaram os seguintes aspectos:

- “Se aprende a não ficar sério sempre”
- “Trabalhar em grupo, mexer na edição do computador, basicamente coisas sociais”
- “Trabalhar em grupo, uma vez que precisamos ouvir as ideias de todos e muitas vezes abrir mão das nossas vontades”
- “Despertar a criatividade”
- “Perder a timidez”
- “Aprende a matéria de uma maneira descontraída”
- “Aprende mais sobre a matéria, sobre as pessoas”
- “Seu conhecimento na utilização do computador”
- “A trabalhar em grupo, a ter responsabilidade e a se divertir com algo sério”
- “Principalmente como trabalhar a mente”

A maior parte dessas justificativas poderia ser aplicada a qualquer trabalho em grupo. A primeira resposta faz alusão à seriedade com que a escola trabalha e, para este aluno, a atividade em questão sugere um questionamento importante para a escola e seus atores: estaríamos diante de uma crítica velada à cultura escolar, uma sugestão que precisamos aprender a não ser tão *sérios*?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que tudo indica, apesar dos alunos declararem que a produção de vídeos é uma boa forma de aprender a matéria, a maioria não sentiu que aprendeu nada novo, apenas reforçou o que já sabiam. Deste modo, talvez o discurso interno da docente não estivesse muito esclarecido quanto à questão da retenção e aprendizagem. Neste caso, talvez tenha sido uma ilusão supor que a criação de um vídeo seria o bastante para promover a aprendizagem dos conteúdos curriculares, pois o processo permitiria que saíssem da rotina escolar para desenvolver sua criatividade trabalhando com imagens, sons e drama.

Pelo fato dos alunos terem tido espaço para criar seus próprios enredos e roteiros a partir de temas de seu interesse, as produções permitiram que ficassem mais próximos de suas realidades. Os vídeos permitiram uma imbricação do assunto tratado na escola

com a realidade dos jovens. Assim, o tema de uma ONG que cuida de meninos em situação de risco foi transformado numa brincadeira satírica, num tom que eles acreditam que funcione melhor num vídeo amador para a escola. O tema de alertar para a gripe suína tornou-se uma história de amor estilo novela. Não houve reivindicações, mas, no caso do vídeo das drogas, o tom irônico pareceu ser uma crítica à ONG que clamam tirar os jovens das drogas, mas que apenas acobertam outra realidade.

Quanto ao trabalho colaborativo, não é possível avaliar se a intenção foi plenamente realizada, ainda que as declarações nos questionários sugiram que houve negociação de ideias e que os vídeos foram o resultado de trabalho em grupos. O acesso ao processo de criação foi apenas parcial, em sala de aula, de modo que permanecem muitas questões relativas à dinâmica interna de cada grupo: se houve um líder, se as tomadas de decisões foram coletivas, como as ideias foram geradas.

Abriu-se, também, um questionamento relativo à avaliação da aprendizagem dos conteúdos curriculares quando outra mídia, além da impressa, que é utilizada na escola. Na experiência aqui relatada, foi escolhida uma forma de redução típica da escola tradicional: nota atribuída pelo texto em inglês e por itens mais “palpáveis” como a entrega na data correta, com o vídeo pronto e a adequação às orientações. Apesar do incômodo causado pelas brincadeiras do grupo que fez o vídeo das drogas – possivelmente no limite do respeito que demandamos na relação professor/aluno, instituição/aluno – pelo fato de o inglês estar perfeito, de eles terem obedecido as orientações que haviam sido dadas, o trabalho recebeu a nota máxima. Mas faltou uma boa discussão sobre o que eles fizeram e quais os motivos de terem feito algo meio “escandalizante”. O vídeo da gripe suína também recebeu nota máxima apesar de ter diversos erros de inglês. Mas o empenho das alunas em se fantasiar, em tentar falar em inglês (a escola não trabalha a oralidade no inglês e sim a leitura) e adequar o tema a seus sonhos de meninas adolescentes convidaram a nota máxima. Os outros dois vídeos não tiveram nota máxima porque não terminaram de modo satisfatório, nem nos prazos, nem esteticamente, nem tecnicamente. Ou seja, permanece a demanda de critérios que possam orientar a avaliação e que possam ser comunicados aos estudantes. A ideia, a criatividade, as ideologias que permearam as narrativas fílmicas, a adequação musical, nada disso foi avaliado. Quanto à questão técnica, um questionamento adicional emerge: como a professora de inglês poderia cobrar perfeição técnica, visto que não lhes havia ensinado isso?

Concluindo, retomamos a concepção de que os discursos dos atores da escola, professores e alunos, constituem um *corpus*, que foi brevemente analisado neste artigo para identificar o que se pensa a respeito da prática de produção de vídeos na escola. Nota-se então que a análise discursiva e argumentativa é uma ferramenta interessante para a exposição das crenças dos grupos, de suas convicções, permitindo uma exposição intersubjetiva de seus significados. O uso desta ferramenta teórica nos permite observar que, no que diz respeito à produção de vídeos na escola, há uma lacuna significativa entre hipóteses tomadas pelo docente e as concepções dos jovens. É preciso mais experimentação, reflexão e discussão pautada por critérios que abarcam diferentes áreas do conhecimento, ou seja, é preciso que adentremos o território da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRUNNER, J. **Atos de significação**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

CARRIÈRE, J.C. **A linguagem secreta do cinema**. Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1994.

CASTRO, M.R.; FRANT, J.B. **Modelo da estratégia argumentativa**: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos assuntos culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LABRUNIE, M.G.L. **Máquinas Didatizadas**: uma análise dos usos das TIC na escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro.

MILLS, K.A. "I'm making it different to the book": transmediation in young children's print and digital texts. **Australasian Journal of Early Childhood**, 2011. Disponível em <<http://eprints.qut.edu.au/43365/>>. Acesso em 18 abr 2015.

PERELMAN, C. **O Império Retórico**. Lisboa: Edições Asa, 1999.

PERELMAN, C. A filosofia do pluralismo e a nova retórica. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. (Org.) **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação** – a nova retórica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.