

VÍDEO COMO POTENCIALIZADOR DE AUTORIAS

VIDEO AS AUTHORSHIP ENHANCEMENT

VIDEO COMO POTENCIALIDAD DE LA AUTORÍA

Sabrina Tacasse de Oliveira¹
Nathalia Martins Beleze²
Francielle Pereira Nascimento³
Dirce Aparecida Foletto de Moraes⁴

Manuscrito recebido em: 31 de março de 2023.

Aprovado em: 13 de junho de 2023.

Publicado em: 22 de agosto de 2023.

Resumo

Na contemporaneidade, os avanços das tecnologias da informação e comunicação trouxeram significativas mudanças em todas as esferas da vida social. Em tempos de cibercultura, a educação se encontra a parte desta nova cultura, a qual alterou não somente as formas de acesso à informação e de comunicação entre os sujeitos, mas também trouxe mais possibilidades para práticas autorais. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender como a atividade de produção de vídeo pode ser uma alternativa para potencializar a autoria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A fim de alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Os dados foram produzidos a partir da observação da atividade de produção de vídeo realizada por uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, análise do plano de aula e entrevista semiestruturada com a professora da turma. Os resultados evidenciaram que a produção de vídeo como potencializadora de autoria se torna possível na medida em que possibilita diferentes experiências e ações que envolvem a autonomia para pesquisar, questionar, criar, compartilhar, participar e colaborar. Os dados revelam ainda que a intencionalidade presente nas estratégias didáticas oportunizaram aos alunos momentos para criação, co-criação e promoveram experiências de autoria e um papel mais ativo no processo formativo.

Palavras-chave: Autoria; Intencionalidade; Tecnologia Educacional; Vídeo educativo.

Abstract

In contemporary times, advances in information and communication technologies have brought about significant changes in all spheres of social life. In times of cyberculture, education is part of this new culture, which changed not only the forms of access to information and communication between subjects, but it also brought more possibilities for authorship practices. In this context,

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9170-0417> Contato: sabrina.takase@uel.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora na Universidade Estadual de Londrina. Professora na Rede Municipal de Londrina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7203-5005> Contato: nathali martins@uel.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora na Universidade Estadual de Londrina e na Unicesumar. Professora na Rede Municipal de Londrina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9202-9713> Contato: franciellemerett@uel.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa DidaTic.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-1605> Contato: dircemoraes@uel.br

the present study aims to understand how the activity of video production can be an alternative to enhance authorship in the Initial Years of Elementary School. In order to reach the proposed objective, an exploratory research with a qualitative approach was carried out. The data were produced from the observation of the video production activity carried out by a group of the 3rd year of the Initial Years of Elementary School, analysis of the lesson plan and semi-structured interview with the class teacher. The results showed that video production as a potentiator of authorship becomes possible insofar as it enables different experiences and actions that involve autonomy to research, question, create, share, participate and collaborate. Therefore, the teacher has an important role in this process, by developing didactic strategies and providing opportunities for creation and co-creation. In this way, it is necessary that the pedagogical intention promote different experiences in which the student plays the role of author and active subject in the formative process.

Keywords: Authorship; Intentionality; Educational technology; Educational video.

Resumen

En la actualidad, los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación han provocado cambios significativos en todas las esferas de la vida social. En tiempos de cibercultura, la educación se encuentra aparte de esta nueva tendencia, que no sólo modificó las formas de acceso a la información y comunicación entre sujetos, sino que también trajo más posibilidades para las prácticas autorales. Así, este estudio tiene como objetivo comprender cómo la actividad de producción de video puede ser una alternativa para potenciar la autoría en los primeros años de la escuela primaria. Para esto, se realizó una investigación exploratoria con enfoque cualitativo. Los datos fueron obtenidos a partir de la observación de la actividad de producción de video, realizada por una clase de 3er año, y del análisis del plan de clase y de la entrevista semiestructurada con el profesor. Los resultados mostraron que la producción de video puede ser un potenciador de la autoría, ya que posibilita diferentes experiencias y acciones que implican autonomía para investigar, cuestionar, crear, compartir, participar y colaborar. Los datos también revelan que la intencionalidad presente en las estrategias didácticas proporcionó a los estudiantes momentos de creación y co-creación y promovió experiencias de autoría, un papel más activo en el proceso formativo.

Palabras clave: Autoría; Intencionalidad; Tecnología Educativa; Vídeo educativo.

Introdução

No contexto do século XXI, a cibercultura é fenômeno que expressa a cultura contemporânea em sua interface com as tecnologias digitais. Tal feito se concretiza por meio do ciberespaço, canal por onde circulam formas multimodais de informações e interações. Neste sentido, o acesso aos instrumentos digitais de comunicação e informação acontece em diferentes espaços sociais, inclusive dentro e fora da escola. A criança que vive neste cenário estabelece uma inter-relação com o digital que lhe possibilita diversas experiências pessoais e de aprendizagem, envolvendo práticas de autoria e de produção de conteúdos.

Cabe ressaltar que apenas o acesso aos instrumentos tecnológicos não garante a “inclusão cibercultural”, entretanto, sem eles, a cibercultura não seria possível. O acesso aos meios tecnológicos é fundamental, porém, a consolidação de práticas e políticas formativas é necessário, a fim de promover a inclusão digital. Esse é um dos diversos desafios no trabalho com a interface cidade–ciberespaço (SANTOS, 2019).

Logo, ao pensar no aluno deste momento histórico, torna-se imprescindível considerar o contexto contemporâneo, as práticas ciberculturais vivenciadas por este sujeito no sentido de pensar as atividades pedagógicas que englobam os artefatos e as mediações presentes na cultura. Sendo assim, a complexa realidade sociocultural vivenciada “[...] nos desafia a pensar o conceito de aprendizagem no contexto da cultura digital” (FANTIN, 2018, p. 17) a fim de proporcionar aos alunos práticas curriculares mais comunicativas e mediações coletivas em rede.

Assim, ao considerarmos a importância das tecnologias digitais nas práticas de socialização, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a escola precisa se constituir como o ambiente de diálogo, reconhecendo os dispositivos digitais como instrumentos da cultura que podem potencializar a aprendizagem e possibilitar experiências formativas de autoria, colaboração, criação e co-criação. Mas para isso é preciso “[...] re-inventar a pedagogia com base em estudos e pesquisas que ajudem a compreender como as crianças aprendem hoje” (BELLONI; GOMES, 2008, p. 726).

Diante disso, é possível perceber que muito mais do que apenas dinamizar e promover uma nova materialização da informação, a tecnologia digital em rede permite a interconexão de sujeitos, de espaços e cenários de aprendizagem, considerando novos planejamentos curriculares e novas práticas pedagógicas que percebam e compreendam este novo contexto social/cultural.

A partir de tal problematização, este estudo tem como objetivo principal compreender como a atividade de produção de vídeo pode ser uma alternativa para potencializar a autoria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento da pesquisa, procedimentos metodológicos foram empregados. Trata-se de um estudo qualitativo, na modalidade exploratória, desenvolvido por meio do projeto "Os artefatos

digitais como subsidiários mediadores das práticas educativas e dos processos cognitivos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”⁵.

A coleta de dados ocorreu a partir da observação da atividade de produção de vídeo educativo, análise do plano de aula e de uma entrevista semi-estruturada com esta professora da turma. A atividade foi realizada por uma turma de 29 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição pública.

A fim de alcançar os objetivos propostos, o presente estudo foi organizado em quatro eixos. O primeiro, intitulado A prática autoral do aluno no contexto educativo, conceitua a autoria por intermédio das TDIC em suas relações com o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. O segundo expõe os procedimentos metodológicos para a realização do estudo em todas as suas etapas. O terceiro eixo analisa os dados obtidos na pesquisa de campo e as considerações finais apresentam a compilação das reflexões e retomam o objetivo principal.

A prática autoral do aluno no contexto educativo com a produção de vídeo

As diferentes práticas de utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade possibilitaram alterações no trabalho, na comunicação, nos modos de ser, viver e aprender em diferentes áreas da vida humana. Nesse cenário, a educação formal também sofreu significativas implicações em seu processo, tanto no que diz respeito às transformações dos clássicos processos de comunicação e sociabilidade, como também na educação e na aprendizagem (LÉVY, 1999).

Para Santos (2019), é neste contexto, denominado de cibercultura, que este cenário vem se instituindo. Trata-se de um momento em que a cultura humana sofreu uma revolução nas formas de comunicação, de produção e circulação de informações, de conteúdos e conhecimento na interface chamada de ciberespaço. Na primeira fase, que se constituiu como *web 1.0*, o usuário deveria conhecer a linguagem *html* para produzir conteúdo e interfaces para a internet e por isso os usuários eram, em sua maioria, consumidores de informação pois era necessário lançar mão de um software para depositá-los na internet.

⁵ Projeto aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos, CAAE: 12738319.3.0000.5231.

Todavia, com o surgimento da *web 2.0*, a convergência de mídias e linguagens, a emergência do computador conectado, a liberação do pólo de emissão, a reconfiguração e conexão generalizada (LEMOS, 2003) a constituição de tribos e de comunidades virtuais de aprendizagem configuram a cibercultura e a alteração do desktop enquanto mídia estática ao tablet e celulares conectados à internet enquanto mídias móveis.

Neste sentido, a autoria poderia ser colocada em xeque, uma vez que conteúdos não estariam nas mãos de poucos indivíduos, mas num “imenso ato de inteligência coletiva sincrônica” (LÉVY, 2000, p. 250). Entretanto, a *web 2.0*, possibilitou a dinâmica comunicacional e potencializou a autoria dos sujeitos, alterando o papel de consumidor para produtor de conteúdos nas redes.

Nesta nova conjuntura, na qual os alunos vivem e interagem nos espaços multirreferenciais de aprendizagem repercute em insatisfação com a escola que concebe o aluno “tarefeiro” aliado ao currículo fragmentado, legitimando neste novo contexto espaços diversos como espaços de aprendizagem. Assim, este cenário indica a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas em sala de aula visto as novas possibilidades de interação e aprendizagem mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

No início do século XXI, Nóvoa (2002) já defendia que a escola, ao realizar o seu trabalho, deve considerar de forma pertinente a contemporaneidade e não apenas as formas clássicas de ensino do conhecimento. Um outro ponto indicado pelo autor em relação às tecnologias é que a escola deve admitir novas formas de relação entre o saber e o aprender, o que inclui compreender as implicações das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e aproveitar seu potencial para vivenciar diferentes experiências educativas.

Morin (2019), durante o desenvolvimento de um projeto de pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), investigou a docência nos laboratórios de informática. Segundo o autor, a *internet* ainda é muito utilizada pelos professores como forma de acesso à informação sem considerar a possibilidade de autoria e construção coletiva de conhecimento. Diante desta problemática, Nakagome e Murakami (2014) identificam um cenário privilegiado de debate. Segundo os autores, a contemporaneidade oferece condições mais intensas e diversas no campo da autoria, ao passo que o ato de investigar o ambiente virtual e suas relações na cultura se torna relevante e possível.

As diversas interfaces disponíveis nas redes mobilizam práticas autorais e colaborativas que resultam em produções, aprendizado e diversas práticas sociais e culturais, pois “[...] a partir das relações que estabelece, crianças e jovens não são apenas consumidores, mas também autores e produtores, pois criam e desenvolvem diferentes conteúdos usando os artefatos digitais” (MORAES, 2017, p. 34).

No entanto, ainda está muito presente nas escolas um hiato entre as práticas culturais e as práticas pedagógicas, sendo que a segunda se limita, muitas vezes, às atividades de reprodução, usurpando dos alunos a possibilidade de vivenciar a prática da autoria, pois direciona o aluno a assumir o papel e exigências de “tarefeiro” que consome ciência, ao invés de produzi-la (MARTINS; PACÍFICO, 2020).

Para compreender melhor a prática autoral por intermédio das tecnologias digitais e sua relação com a prática educativa, se faz necessário definir o conceito de autoria em suas especificidades. Cada um de nós ocupa um lugar e, a partir deste, revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo. É o que Bakhtin (2003) chama de exotopia, em outras palavras, “é a posição espaço-temporal única que ocupamos em relação aos outros durante a nossa existência”, o que faz com que o nosso olhar sobre o outro não coincida com o olhar que ele tem de si mesmo, é o excedente de visão (BAKHTIN, 2003, p. 45).

Nessa perspectiva, os gêneros se dividem em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são considerados mais simples em sua composição, são mais cotidianos, “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p.263). Os gêneros secundários são mais complexos, mais elaborados e “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado” e se estabelecem “como relacionais entre si, numa troca infinita de sentidos e renovando continuamente os gêneros” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Assim, a autoria consiste no movimento discursivo do sujeito com perspectivas para assumir uma posição responsável em relação ao que expressa. Desse modo, a autoria pode ser produzida por um sujeito formado pelo conhecimento acumulado. Compreende-se que a criação remete aos resultados de conexões de ideia, de um processo de atuações advindo por variadas referências culturais anteriormente aprendidas e interiorizadas.

A autoria na cibercultura é obra aberta, plástica, móvel e em constante virtualização, ou seja, simulação. Simular é virtualizar, questionar, inventar, criar e testar hipóteses. Com a possibilidade da interatividade e do hipertexto, o sujeito pode simular coletivamente, em colaboração com os demais sujeitos geograficamente dispersos no ciberespaço e nas cidades. Em tempos de mobilidade, esses processos estão cada vez mais em expansão e se tornam fundamentos da cibercultura. Os praticantes ciberculturais vivem e lançam mão desses fundamentos em suas práticas cotidianas. Isso implica mais investimentos em melhores mediações para nós que fazemos e pesquisamos educação (SANTOS, 2019).

Para possibilitar a autoria faz-se “vital a interação entre criação individual, apropriação cultural e compartilhamento social, pois a autoria está muito ligada ao compartilhamento das histórias e ao seu poder de criação de comunidades em sala de aula” (GIRARDELLO, 2014, p. 23). Deste modo, a autoria individual e coletiva é capaz de proporcionar o reconhecimento e senso significativo da identidade da criança a partir de sua criação.

Em concordância Costa, (2017) expõe que permitir que o aluno se expresse e compartilhe suas criações é uma abertura ao diálogo, pois lhe dá voz própria, autonomia, liberdade de expressão. Amaral (2014), descreve que para formar o aluno um autor é necessário que se sintam consentidos a expressar, manifestar e materializar, uma autoria comprometida com condutas democráticas e valores éticos.

Os produtos culturais que emergem da autoria e da comunicação interativa são em potência hipertextos, isto é, textos que se conectam a outros textos através da polifonia dos sentidos e significados que são criados nos contextos on-line e off-line.

Além da hipertextualidade construída nas interfaces online, os conteúdos deixam de ser pacotes fechados e passam a ser universo semiótico plural e em rede. Seus links, elos, levam o leitor a adentrar com autoria, leitura escrita leitura, em conteúdos estáticos e dinâmicos que se apresentam em diversos gêneros textuais.

Portanto, a ação dos alunos de apenas como um sujeito passivo, como reprodutor de informação que cumpre suas obrigações (de aluno), são reflexos da construção histórica da instituição escolar, que por séculos teve seu modo de ensino voltado para a memorização e cópia, no falar/ditar do mestre o que afasta o sujeito da liberdade de criar. Contudo, Martins e Pacífico (2000, p.06), ressaltam que,

[...] a escola é necessária para propiciar a transição do sujeito de enunciador para autor de forma que o aluno tenha controle sobre os mecanismos do processo discursivo (onde se constitui autor) [...] Desta forma, o aluno passa pela ilusão necessária de ser a origem do seu dizer, podendo constituir-se como sujeito perpassado pela linguagem, abrindo espaço para a manifestação da subjetividade e para a construção de sentidos advinda da interpretação.

A condição de autor não é facultada apenas pela produção de um texto ou desenho. Girardello (2014), Martins e Pacífico (2020) e Amaral (2014) argumentam que, para que a escola propicie vivências de uma prática mais autoral, é necessário entendê-la como espaço de construção da linguagem escrita em diálogo com o mundo, no qual o sujeito se responsabiliza por suas criações (GIRARDELLO, 2014). Sendo assim, “a autoria relaciona-se com a capacidade do sujeito que constrói algo na ação, despertando a participação e o engajamento dos alunos no seu percurso de desenvolvimento intelectual” (PIRES, et al., 2020, p. 4252).

Neste sentido, é atribuído ao docente auxiliar o aluno a assumir o papel de autor e compreender o que implica compartilhar a autoria, em virtude de entender que ao copiar abrirá mão de sua individualidade e da oportunidade de produzir conhecimento (AMARAL, 2014). Assim o papel da escola se constitui também em possibilitar a autoria e incentivar o sujeito-aluno como autor de cultura, dando-lhe acesso a conhecimentos que permitam questionamentos e interpretações capazes de proporcionar o exercício autoral e não mais a cópia (MARTINS E PACÍFICO, 2020).

Girardello (2014) destaca dois aspectos indispensáveis quando se pensa na produção autoral da criança. A primeira trata-se da concepção lúdica de autoria, como por exemplo nos trabalhos com as ferramentas de mídia, em que permite a criança a visualizar e tocar; e o outro aspecto é direcionado a “relação com a memória, a identidade e os saberes locais dos diferentes grupos” (GIRARDELLO, 2014, p. 23) advindas dos diferentes contextos sociais e diversidades culturais abrangentes dentro do espaço escolar, que permite promover uma aprendizagem colaborativa que implica na autoria de uma obra que autorize o aluno a narrar sua perspectiva, inserindo sempre, o olhar do seu próprio modo de significar e contar.

Perante ao desenvolvimento das produções autorais em sala de aula, Menezes (2013) concorda que o processo de criação, seja ele individual ou coletiva favorece a participação ativa dos alunos na atividade proposta, oportuniza que eles expressem sua visão de mundo, possibilita explorar os recursos de mídia que resultem em uma aprendizagem mais significativa e cooperativa (aluno-professor; aluno-aluno).

Dentre as diferentes possibilidades de pensar a prática autoral nas atividades educativas, a produção de vídeo educativo se apresenta como grande potencial por ser uma tecnologia que possibilita experiências autorais e por sua aceitação pelo público jovem. Fantin (2007) afirma que existem dois pressupostos referentes à utilização do vídeo em sala de aula: o primeiro busca dispor dos instrumentos de vídeo como objeto de interpretação e análise, ou seja, tem o foco de estudos a partir de materiais já produzidos (vídeos, filmes, curta-metragem).

O segundo implica a produção dessas mídias, tendo como objetivo a aprendizagem. Autores como Belloni (2009), Fantin (2017), Kovalski e Gonçalves (2017), Pereira et al. (2018) defendem que a produção do vídeo educativo contribui no processo de ensino e aprendizagem, principalmente por inserir uma proposta que interage com o cotidiano do aluno, na relação professor e aluno e na valorização da autonomia (PEREIRA et al., 2018) e na prática autoral da criança.

Por esta razão, a produção de vídeos educativos em sala de aula se apresenta como potência para proporcionar ao professor e ao aluno uma maneira de ensinar/aprender de modo multimodal e multissensorial, que instiga os sentidos e o alcance de novos saberes, além de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem incluindo a escrita, a oralidade, a pesquisa, troca de ideias e uso do audiovisual (PEREIRA et al., 2018).

No Brasil, atualmente os currículos da Educação Básica são norteados pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Trata-se de um documento normativo homologado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) que indica o conjunto de aprendizagens - por meio de conteúdos escolares - a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Sendo assim, os currículos estaduais e municipais são elaborados de acordo com a BNCC.

Em relação às práticas de produção de vídeo, a BNCC define como uma aprendizagem necessária desde a mais tenra idade. Por exemplo, no campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação", o documento indica como objetivo a ser trabalho com bebês de 0 a 1 ano e seis meses de idade "Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.) (BRASIL, 2017, p.50).

Mais adiante, ao definir as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com cada componente curricular (disciplinas) no Ensino Fundamental, a BNCC indica também a produção audiovisual. Uma habilidade a ser desenvolvida ligada ao componente curricular de Língua Portuguesa no 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental consiste em planejar e produzir de forma colaborativa mediante à ajuda do professor alguns gêneros textuais como recados, notícias curtas para o público infantil, convites, receitas, instruções de montagem "que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto" (BRASIL, 2017, p. 103).

Neste sentido, verifica-se a indicação de formas de se trabalhar com o planejamento e produção de gêneros textuais por intermédio das ferramentas digitais que envolvam a produção audiovisual desde o 1º ano dos Anos Iniciais. Em relação aos anos seguintes, outras habilidades são definidas, como a citada a seguir para o 3º ano:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos. (BRASIL, 2017, p.127).

Cabe ressaltar que as referidas habilidades vão ao encontro das competências gerais estipuladas pelo documento, competências estas que são necessárias de serem desenvolvidas pelo aluno no decorrer da Educação Básica. A competência de número cinco indica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Portanto, observa-se que na normativa, as tecnologias da informação e comunicação são contempladas como necessárias de serem compreendidas e utilizadas pelos alunos, não somente com a finalidade de comunicação e compartilhamento, mas, de produção de conhecimento. Ressalta-se que no presente estudo não há o objetivo analisar a BNCC, bem como, de desvelamento das contradições nas quais ela se constituiu, mas sim de evidenciar a contemplação do conteúdo trabalhado pela professora do público alvo do estudo, assim como, da relevância de se trabalhar com a autoria nos diferentes anos do Ensino Fundamental.

Amaral (2014), Kovalski e Gonçalves (2017), Fantin (2007) e Moraes (2017), enfatizam na literatura produzida por intermédio das suas pesquisas a necessidade de se trabalhar com a autoria utilizando as tecnologias da informação e comunicação. Nesta perspectiva, Santos (2019) defende que a proposta de produção de vídeo possibilita também a co-autoria, já que permite trabalhar em grupos, incentiva a compartilhar sentidos, e contribui para a exploração da linguagem escrita. Segundo a autora, isto ocorre principalmente durante o desempenho de pré-produção, na organização e amadurecimento das ideias e roteiro, sendo este momento ideal para as crianças dos anos iniciais que estão em processo de alfabetização.

A partir dessas premissas, nas propostas pedagógicas planejadas pelo professor, o foco não deve permanecer no resultado da atividade, mas o que o processo de criação pode proporcionar ao aluno (LINDENMEYER et al., 2016).

Conforme apontam Pereira e Jankke (2012), em diversos momentos educativos, a escola poderia apresentar aos alunos o novo, e permitir que por intermédio da curiosidade e da pesquisa o conhecimento fosse construído. Os autores acrescentam que a produção de vídeo possibilita tal prática, ao passo que ele é um produto que não se opõe à autoria coletiva, à criatividade e à construção do conhecimento dos alunos. Ao invés disso, a produção de vídeo atua de maneira positiva "[...] incentivando a necessidade de compartilhar sentidos, e também pode contribuir para a exploração da linguagem escrita durante todo o processo, principalmente o de pré-produção". (PEREIRA e JANKKE, 2012, p. 33).

Neste sentido, percebe-se a necessidade de trazer para a sala de aula atividades intencionais que proporcionam caminhos para desenvolver a criatividade, capaz de conceder a "concepção colaborativa de autoria", ao exercer atos coletivos democráticos na distribuição de tarefas a serem realizadas no coletivo, como por exemplo o papel de cada aluno na atividade, e ouvir as ideias sugeridas por cada criança (GIRARDELLO, 2014), uma vez que, as propostas pedagógicas ainda são mecânicas quanto ao uso do audiovisual e a prática autoral, visto que “[...] a capacidade de criação não está relacionada apenas à fantasia, mas com a realidade, em interações entre o sujeito-ambiente e sujeito-sujeito” (MARTINS; PACIFICO, p. 9, 2020).

As possibilidades para a prática autoral correspondente a produção do vídeo educativo ocorre em todo desempenho de produção: utilização de diferentes meios de pesquisa, momentos para compartilhar os saberes prévios dos assuntos e resultados dos estudos, elaboração do roteiro, determinação do papel de cada criança, escolha de cenário, processo de filmagens, visto que a “[...] autoria ocorre quando o estudante assume o discurso, ocorrendo deslocamentos de sentido. Isso é possível na repetição histórica, quando o sujeito incorpora sentidos à memória constitutiva” (KARAT et al., 2020, p. 106).

Nesta perspectiva, a atividade realizada por meio da produção de vídeo não tem foco no produto final em si, mas sim no processo que o aluno leva para realizar a obra audiovisual (PEREIRA; JANKKE, 2012). A produção do vídeo educativo como possibilidade para promover a autoria é justamente o processo que o aluno leva para construir o conhecimento e realizar o vídeo, pois permite o aluno criar, co-criar, compartilhar sentidos e sua singularidade, aprender e vivenciar diversas experiências autorais.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa que teve como objetivo geral compreender como a produção de vídeo educativo pode subsidiar as práticas autorais das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a análise dos dados, foram considerados dois momentos. No primeiro, a entrevista com a professora para entender as atividades que antecederam a produção de vídeo e a análise

documental do planejamento. Na entrevista, a professora apresentou o planejamento e os registros de todas as atividades e conteúdos desenvolvidos referente ao tema da produção do vídeo educativo.

No segundo momento realizamos a observação da pré-produção e gravação do vídeo realizada por uma turma composta por 29 crianças do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do período matutino, de uma escola pública. Para a observação organizamos um protocolo⁶ que tem o objetivo de identificar: evidências de autoria, em quais aspectos a produção do vídeo proporcionou experiências autorais, constatar as etapas percorridas pelas crianças na produção de vídeo, reconhecer se a produção possibilitou uma nova maneira de aprender e o que o processo de criação pode proporcionar aos alunos.

A atividade observada consistia na culminância das atividades sobre a cultura indígena e para tal a proposta consistia na produção de vídeo em formato de um telejornal. Para tanto, as crianças foram organizadas em grupos, sendo que um aluno assumiria o papel de jornalista, o outro de entrevistado e os demais seriam os produtores da identificação visual e filmagem do vídeo.

Como tarefa inicial, as equipes deveriam pensar no nome do telejornal, definir quem seria o aluno jornalista, o aluno entrevistado, como seria o cenário da gravação, além de definir a pergunta e resposta que o aluno jornalista faria ao entrevistado sobre a cultura indígena. Toda a elaboração da pré-produção até o momento da gravação do vídeo foi produzida pelas crianças. Para a realização da gravação do vídeo em sala de aula, os alunos utilizaram o celular da escola e posteriormente os vídeos foram editados pela professora regente por meio do aplicativo *Cap Cut*⁷.

Análise e Discussão dos Dados

⁶ Protocolo de Observação.

⁷ *CapCut* é um programa de edição de vídeo gratuito que disponibiliza recursos como efeitos de transição, filtros, legendas e faixas de áudio para ajudar o usuário em sua produção audiovisual, em que pode ser instalado no celular.

A partir da entrevista e da análise documental do planejamento foi possível identificar ações didáticas que evidenciam a autoria, como na introdução do tema, uma atividade anteriormente realizada que foi a entrevista a uma estudante de medicina indígena, na qual a professora incentivou os alunos a organizarem o roteiro com as perguntas e a realizarem a entrevista em detrimento de seguir um roteiro pré-determinado pela professora.

Outro indicativo de autoria identificado foi a de que os alunos registraram a entrevista realizada com o estudante indígena em tópicos, desenhos, pequenos textos e gravaram vídeos com o celular da escola, que posteriormente foi material para produção de *Tik Toks*⁸, sendo que cada um escolheu como registraria. No planejamento, foi possível identificar também o objetivo da atividade de gravação do vídeo educativo como caráter avaliativo, ou seja, verificar os conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo desenvolvido durante o mês, a fim de perceber as compreensões dos alunos sobre o tema e registrá-lo.

Na entrevista, a professora relatou ainda como têm sido as ações desenvolvidas em sala de aula com a intencionalidade pedagógica de potencializar a autoria. Ela apontou os desafios dessas ações e a necessidade para formação de sujeitos criativos e autônomos. De acordo com Fantin (2017), é necessário que os professores aprendam a utilizar os diversos tipos de mídia e que também aprendam os diversos modos de ensinar informar, transmitir e divertir. Isso exige uma compreensão de todo o processo de ensino e suas etapas por meio das mídias, bem como, um planejamento intencional. A autora ainda ressalta a relevância de uma formação inicial e continuada que supere a contemplação das tecnologias sua visão utilitarista e que caminhei em direção às vivências de apropriação das tecnologias da informação e comunicação de forma crítica.

Em relação à observação, foi possível identificar, inicialmente, as etapas em que os alunos percorreram para realizar a produção de vídeo:

- 1- Rascunhos para o cenário desenhado no quadro, nome do telejornal e perguntas elaboradas pelos alunos. Ademais, as crianças preparam elementos para compor o vídeo, como a placa do nome do aluno entrevistado e diferentes tipos de microfones, com folha sulfite e materiais de desenho. Alguns nomes pensados para o telejornal foram o “Capivara TV”; “Natureza TV”.

⁸ TikTok é uma rede social que possibilita a criação e compartilhamento de vídeos curtos, além de oferecer recursos de edição com filtros, áudios e músicas.

2- A professora não determinou um tema para cada grupo elaborar a pergunta/resposta, porém nas entrevistas preparadas pelos alunos não teve repetição de perguntas, variaram desde a cultura indígena, ervas medicinais, arte, culinária, brincadeiras, hierarquia e escola indígena.

3- As crianças distribuíram as funções entre si, ou seja, em um processo de diálogo e negociação estabeleceram quem seria o jornalista, o entrevistado, quem desenharia o cenário no quadro, um aluno para usar o celular, filmar e pausar o vídeo e fazer a contagem para iniciar a fala.

4- Outra negociação identificada foi a de que antes das perguntas ao entrevistado, o aluno jornalista deveria se apresentar. Para tanto, alguns alunos inventaram *slogan* como “bom dia, boa tarde, boa noite”; cumprimentavam o aluno entrevistado, realizavam as perguntas e por fim se despediam com um agradecimento.

Segundo Caetano et al. (2015, p. 4) é necessário “estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula” e isto pode ser considerado em toda a pré-produção do vídeo. Nesta experiência foi possível identificar a escrita, a autonomia das crianças em pensar o que perguntar, pensar na identidade visual do seu telejornal, em bordões jornalísticos, ademais a participação, a negociação e colaboração entre os colegas foram pontos altos do trabalho. A observação permitiu identificar a autoria constante dos alunos que, com muita destreza, realizavam a atividade. A seguir alguns excertos:

(Aluno 1) – Bom dia, o que você sabe da língua indígena?

(Aluno 2) – Eles falam que nem a gente, mas a gente fala o nosso idioma, eles falam o deles.

(Aluno 1) Muito obrigado, tchau – finaliza o aluno que faz a entrevista.

(Aluno 3) – Bom dia, boa tarde, boa noite, hoje eu vou entrevistar a (nome da aluna), e eu vou perguntar: você pode me falar algumas brincadeiras que as crianças indígenas brincam?

(Aluno 4) – eles têm muito espaço para brincar, de pega-pega e de esconde-esconde.

(Aluno 3) – é isso, muito obrigada, - responde a aluna-jornalista.

(Aluno 5) – Bom dia, hoje vamos entrevistar o (nome do aluno), você pode me falar como os mais velhos são tratados pela comunidade indígena?

(Aluno 6) – bom dia, eles são tratados com muito respeito porque tem muita sabedoria.

(Aluno 25) – muito obrigado, tchau.

Menezes (2013) aponta que o desenvolvimento de produções que promovem o exercício da autoria possibilita a participação ativa das crianças na atividade, fato perceptível durante a observação, como o caso de um aluno que promoveu a solução para seu problema, pois os integrantes do seu grupo não estavam presentes naquele dia e ele, por conta própria, preparou a pergunta e decidiu ser o jornalista propondo a um colega de outro grupo assumir o papel de entrevistado.

Santos (2014) identifica que as características autorais que os alunos apresentam são: atitudes colaborativas, ou seja, influenciam a produção dos colegas; são proativos, são contínuos, e repetitivos com a ideia de sua criação. Uma situação que evidencia essas características observada neste contexto foi a dos alunos que desenharam o cenário do telejornal no quadro, três grupos criaram a identidade visual, que conversa com o nome do telejornal e apresenta elementos fixos, que mesmo quando apagavam para outro grupo gravar e depois voltavam para regravar, repetiam os mesmos elementos. Em conversa com a professora regente, esta destacou o quanto as crianças se preocupam com a criação do visual.

À vista disto, identificamos aspectos em que a produção do vídeo proporcionou experiências autorais, tais como: a participação e colaboração das crianças em sua proatividade e criatividade com ideias de elementos para compor seu telejornal, autonomia quanto a iniciativa para resolução de problema, ou seja, quem não queria participar da gravação, participou de outras formas, como o desenho do cenário, a preparação da equipe para a gravação e/ou ajudando na elaboração da pergunta/resposta, e a organização da turma para a gravação do vídeo.

A ação da docente, tanto na aula observada quanto no relato da realização das atividades realizadas nas semanas anteriores foram essenciais para a experiência autoral das crianças. No início a professora expôs sua preocupação em deixar os alunos prepararem as perguntas e respostas, com receio de que não elaborassem perguntas sobre a proposta e mantivessem apenas o foco no estético do telejornal (desejos, nome, identidade visual), contudo ela não poderia interferir nas produções pois para atingir esta prática autônoma e autoral, as crianças precisam ter esse espaço, tempo e confiança para sua criação.

Em suma, percebemos que além da promoção da autoria, a atividade da gravação do vídeo possibilitou perceber que os alunos se apropriaram dos conhecimentos, pois souberam identificar os costumes e tradições do povo indígena. Tal prática evidencia que “[...] temos de aproveitar o contexto cultural para ousarmos mais em termos de autorias [...] ampliar os repertórios e ir além dos conteúdos curriculares preestabelecidos” (SANTOS, 2019, p.54).

Considerações Finais

Com o intuito de atender ao objetivo proposto neste estudo que se orientou em buscar compreender como a produção de vídeo pode subsidiar práticas autorais das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, consideramos com foco a experiência de pré-produção e gravação do vídeo como essencial para a autoria das crianças dentro desta proposta. A partir dos dados e resultados, é possível concluir que a proposta da autoria planejada pela professora foi intencional e seguiu o currículo norteador do 3º ano. Os dados evidenciam que a intencionalidade presente no planejamento e na ação da professora foram cruciais para a promoção de autoria dos alunos, pois, desde as primeiras atividades planejadas até a finalização com a gravação do vídeo educativo houve participação ativa e colaboração em todas as etapas.

Identificamos cenas de autoria e co-autoria na elaboração das perguntas e respostas do telejornal, pois os alunos basearam-se nos conhecimentos adquiridos a partir da entrevista que fizeram em momento anterior com o estudante indígena, visto este ser o objetivo que a professora esperava alcançar. Para mais, foram além de pensar em perguntas, respostas e cenário. Desta maneira, a produção de vídeo como potencializador de autorias parte da essência da autoria construída na ação (PIRES, et al., 2020) já que foi a etapa de pré-produção que possibilitou identificarmos os aspectos de ação, criação, autonomia, proatividade, criatividade, escrita e reconhecer a identidade do autor de cada criança.

É necessário ressaltar o papel da professora e sua intencionalidade, pois pensou, propôs e organizou práticas pedagógicas que permitiram a autoria e autonomia. Ela conduziu o processo sem forçar ou obrigar todos a participarem das filmagens, ou que todos escrevessem, desenhassem o cenário, mas conduziu a atividade de forma democrática, aberta e plural, permitindo e incentivando os alunos a escolher escrever/desenhar/falar/gravar.

A partir da pesquisa, infere-se que a condição de autor gerada no aluno não sucede de apenas uma atividade e sim de práticas intencionais que permitam hábitos autorais. Visualizar a autoria e autonomia dos alunos no momento da produção e gravação do vídeo foi meramente consequência das práticas desenvolvidas em sala de aula, com a intenção de subsidiar as práticas autorais. O que possibilitou identificar que, por mais que a produção do vídeo pelos alunos tenha sido simples, sem contar com materiais profissionais de gravação, toda a turma se movimentou, organizou, participou e se engajou à proposta de maneira autônoma e criativa.

Referências

AMARAL, M. M. **Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online.** 2014. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://portal.estacio.br/docs/Dissertacoes/MIRIAN-AMARAL-Tese.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** – sobre poética sociológica. Tradução de Cristóvão Tezza e Carlos Faraco. (Texto de circulação acadêmica), 1976.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, v.29, n.104, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/TnqxLwrqkSJc6CmgLf8dMgq/?format=pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2022)

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2009. Disponível em <<https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/o-que-e-midia-educacao-por-maria-luiza-belloni/view>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>

CAETANO, Á.; ALVES, C. J. L.; ROSA, C. A. **O uso do vídeo na sala de aula como recurso didático - uma reflexão**. IV Encontro de Informática na Educação. Serra: IFES, p. 1-8, 2015. Disponível em: <<https://ocs.ifes.edu.br/index.php/sepinfe/IIENRETES/paper/viewFile/1755/655>>. Acesso em: 10 ago 2022.

CAVICCHIOLI, G. S. **As competências audiovisuais e os novos letramentos na escola**. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COSTA, S. **A autoria em sala de aula: o incentivo à participação discente e docente por meio de projetos que envolvem a produção midiática para a Educação**. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, p. 1-15, 2017. Disponível em: <<https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2284-1.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

FANTIN, M. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, v.2, n.3, p.87-100, 2017.

FANTIN, M. Mídia-educação e cinema na escola. **TEIAS**: Rio de Janeiro, v.8, n.15-16, p 1-13, 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24008/16978>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

FANTIN, M. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **ETD Educação Temática Digital**, v.20, n.1, p.66-80, 2018.

GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola. Desafios da autoria e da participação. In: ELEÁ, I. **Agentes e Vozes - Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, p.21-28, 2014. Disponível em <<http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1534780&dsid=-4721>>. Acesso em: 07 ago.2022.

KARAT, M. T.; GIRALDI, P. M.; CASSIANI, S. Autoria em discursos sobre resíduos sólidos em dois audiovisuais produzidos por estudantes de ensino médio. **COMMONS**. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital, n.1, v.9, p.89-118. 2020. Disponível em: <https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001399074&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC>. Acesso em: 29 jan. 2022.

KOVALSCKI, A, N.; GONÇALVES, E. S. Produção de Vídeo na Escola: oportunizar saberes e o resgate da cultura local. **Revista Tecnologias na educação**, v.19, n.19, 2017.

LEMOS, A. **Cibercultura: alguns pontos para compreender a época**. In LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs), Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINDENMEYER, S.; et al. Eu que Fiz! A produção de curtas-metragens como estratégia tecnológica de autoria, aprendizagem e inclusão, **Revista TEKNOS**, n.2, v.16, p.47-58, 30 dec. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6382578>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MARTINS, N. A.; PACÍFICO, S. M. Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso. **Educação & Realidade**, n.1, v.45, p.1-21, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RPMTsZq8vMLYHp4kyQfzdJ/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MENEZES, M. E. de L. **A autoria de alunos com o uso das TDIC e das mídias digitais no processo educativo**. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, p. 1-12, 2013.

MORAES, D. A. F. **Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais**: uma proposta de mediação colaborativa baseada na cognição distribuída. 2017. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

MORIN, E. Apresentação Itinerâncias de pesquisa. In: SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. p.19-25

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, J. et al. A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Educitec**, v.4, n.8, p.208-223, nov. 2018. Disponível em: <<http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/565/193>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

PEREIRA, J.; JANKKE, G. **Produção de Vídeo nas Escolas**: Educar com Prazer. Pelotas: ErdFilmes, 2012. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/gp2ve/files/2021/07/Producao_de_Video_nas_Escolas_Educar_com.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PIRES, E. F. A.; POTOSKI, G.; MELLO, D. E. Autoria do estudante na cibercultura: um estudo bibliográfico. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n.1, p.4249-4261, 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/6406/5665>>. Acesso em: 16 nov 2022.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf

SANTOS, S. M. **Autoria e colaboração de estudantes do Ensino Fundamental**: o blog e a produção da escrita numa perspectiva educacional. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.