
FAZENDO VÍDEOS NUMA
ESCOLA PÚBLICA:
EM BUSCA DE
REPRESENTAÇÕES DE
IDENTIDADE

Júlio César dos Santos¹

Resumo: *A produção de vídeos na escola possibilita a compreensão das identidades e a busca por representações, incluindo-se gênero e raça, temas transversais aos processos de ensino-aprendizagem. Através do fazer vídeos e de seus objetos pode-se compreender a construção simbólica da escola como espaço social onde se processam conflitos pertinentes aos sujeitos. A inserção social e a reflexão crítica situam tais práticas num contexto histórico-cultural no qual o sujeito se constrói como uma imagem, uma representação, facilitada e ampliada pela tecnologia digital como um mediador pedagógico, na medida em que se considera a identidade como algo que se apre(e)nde.*

Palavras-chave: *Vídeo. Tecnologias digitais. Identidade. Representação. Mediação.*

O vídeo pode ser considerado uma linguagem que se originou da interseção entre o cinema e a televisão, sendo o primeiro o que se pode denominar como a matriz da linguagem, a imagem em movimento, e o segundo a matriz do suporte, inicialmente eletromagnético e depois digital. É factível dizer que o cinema digital só veio se configurar tempos depois de se estabelecer o que se convencionou denominar como vídeo, enquanto tecnologia, linguagem e arte propriamente ditas.

Se durante um certo tempo, o vídeo se caracterizou como uma redução a veículo de outros processos de significação, no caso, a televisão e o cinema, a vídeo-arte aparece como uma denúncia e negação dessa condição de subalternidade, representada pela busca de um lugar dentro da linguagem audiovisual, buscando

1 Doutor em Arte e Cultura Visual (Universidade Federal de Goiás); Pesquisador do Kadjót - Grupo de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação; Professor de Artes e Diretor de Educação a Distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Email: juliomarcu@gmail.com.

Recebido em agosto de 2014.

[...] ser encarado como um sistema de expressão pelo qual é possível forjar discursos sobre o real (e sobre o irreal). Em outras palavras, o caráter textual, o caráter de escrita do vídeo, sobrepõe-se lentamente à sua função mais elementar de registro. (MACHADO, 1997, p. 188)

É evidente que algumas produções humanas, e entre elas localizam-se os vídeos, ultrapassam o sentido utilitário adquirindo valor artístico, histórico, social e cultural, que entende-se abranger o pedagógico.

Ao pensar o vídeo como uma linguagem, corrobora-se com o fato de que o “[...] termo “linguagem”, de inspiração linguística, pode dar uma ideia de um parentesco enganoso com as chamadas línguas naturais [...]” (MACHADO, 1997, p.189) e que, ao mesmo tempo, se busca uma especificidade para o vídeo que talvez o afaste tanto da televisão quanto do cinema. Um esforço também enganoso, uma vez que se pode encontrar tantos pontos de interseção e convergência que buscar a especificidade torna-se quase irrelevante, apontando muito mais para uma escolha autoral do que propriamente a configuração de uma linguagem.

Por interesse localizado na sua inserção nos processos educativos, diferencia-se o vídeo tanto da língua quanto da televisão e do cinema, mas não se lhe retira a possibilidade das analogias, em função mesmo de seu entendimento no plano da linguagem e da arte diretamente associadas à relação das tecnologias com a educação, onde a prática de produzir vídeos estará necessariamente configurada por uma rede intrincada de relações sociais nas quais o vídeo poderá ser percebido como um mediador pedagógico. Para tanto, o caso de ser visto como uma linguagem específica ou análoga passa a ocupar um plano menos importante, destacando-se o seu uso como instrumento dentro dos processos de aprendizagem.

Assim, no caso deste estudo, o ato de produzir vídeos localiza-se no campo pedagógico, dos processos educativos, e como tal deverá ser compreendido como um instrumento de aprendizagem mediador de uma ação didático-educativa, em que a tecnologia audiovisual concernente ao vídeo infere e interfere radicalmente em seus resultados compreendidos em sua amplitude como objetos culturais; mas esta tecnologia não determina simplesmente, uma vez que sempre estará sendo utilizada como mediador de uma relação entre sujeitos, social, cultural, histórica mas, também, intersubjetiva.

Para muitos, esta discussão está superada pela denominação audiovisual, inerente tanto ao vídeo quanto à televisão ou ao cinema, e a tantas outras formas de produção de imagens sonorizadas em movimento. Neste estudo, esta denominação vídeo se conserva em função da tecnologia e do contexto, e de um recorte. Não se trata, portanto, de uma referencia com certo fundo de menosprezo, ao contrário, trata-se antes de sua valorização como um instrumento, no qual a linguagem e a arte o fazem ser percebido como uma composição de elementos integrantes de um dispositivo bem mais complexo, incluindo-se os sujeitos envolvidos e implicados neste processo.

Um dispositivo corresponde a uma disposição de mecanismos e estratégias passíveis de serem percebidos tanto na linguagem quanto na arte. Entende-se que o vídeo, assim como a língua e o cinema, possa ser pensado como “um dispositivo de múltiplas definições e abrangências que vão do artefato – o aparelho mecânico, instrumento ou máquina – à produção do conhecimento e a mediação de relações de poder e saberes, entre estes a ideologia” (SANTOS, 2014, p. 43). O vídeo é compreendido, portanto, como uma combinação de mecanismos, estratégias e sujeitos com fins a um efeito ou resultado, no caso, a aprendizagem.

A produção de vídeos compreende os artefatos tecnológicos utilizados, a técnica mínima necessária para sua utilização, a maneira como estes dispositivos são percebidos por quem e para quem os utiliza na experiência da produção, ou seja, o arranjo ou agenciamento técnico no sentido da disposição dentro da qual se insere a ação produtiva, isto é, da finalidade a que se destina e também da prática que combina artefato, técnica e produtor. Há no vídeo, portanto, um sentido inerentemente simbólico que se relaciona ao mesmo tempo com o artefato e com a sua produção, adentrando no universo das representações sociais e subjetivas, evocando os já citados sentidos mediador e pedagógico da sua produção.

Ressalta-se, aqui, o apontamento de que o ato de produzir vídeos pode alterar a condição de sujeitos de seus produtores, conferindo-lhe significação na produção de identidades através dos processos de representação que pode mediar.

Deste modo, percebe-se o vídeo como um conjunto de arranjos técnicos que se estendem para representações determinadas por situações de utilização de seus artefatos e técnicas num contexto social configurado aqui pelos processos de aprendizagem dentro, e fora, da

escola. Assim, a ação da produção de vídeos pode auferir múltiplos significados aos processos de construção de identidades, vistas como algo que se pode aprender em situações pedagógicas mediadas pela tecnologia em seu sentido mais amplo.

Pensar o vídeo como um mediador requer pensar a prática de fazer vídeos como uma situação de conflito, de tensão, que pressupõe relações de poder, do mesmo modo como os processos de aprendizagem. Aqueles que fazem os vídeos tornam-se eles próprios mediadores que atuam nas relações sujeito-objeto-sujeito configuradas pela prática. Para que esta mediação se efetive, o vídeo demanda que o fazedor desenvolva algumas habilidades técnico-operacionais específicas mas, também, algumas qualificações perceptivas e criativas bastante diferenciadas de outras em que se utiliza, por exemplo, a palavra escrita ou impressa.

Sendo tecnologia, linguagem e arte, o vídeo compõe um dispositivo e um sistema de representações simbólicas, funcionando como um instrumento mediador que permite a comunicação entre sujeitos e o “[...] estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (REGO, 2004, p. 55), o que torna explícita a mediação pedagógica exercida pelo vídeo nos processos de significação identitária.

A função mediadora, presente nos instrumentos elaborados para se fazer vídeos, prática apontada como uma atividade exclusivamente humana, é atestada pelo fato de que, quando uma pessoa qualquer produz um vídeo, ela tem, necessariamente, a intenção de dizer algo a alguém e, assim como em outras formas de manifestação artístico-culturais, produz signos que, segundo Vygotsky (1984), são instrumentos psicológicos capazes de auxiliá-la em suas atividades psíquicas, seja para lembrá-la, diverti-la ou conscientizá-la, ou qualquer outra atividade que julgue necessária ao seu desenvolvimento. Para realizar tal prática e intenção, esta pessoa se utiliza de instrumentos, representados tanto pelos signos linguísticos quanto pela tecnologia, que funcionam como mediadores de sua atividade (SANTOS, 2008, p. 61-62).

Assim como elucidada Teixeira, interpretando as ideias de Vygotsky:

Um instrumento é um elemento interposto entre o homem e o objeto de sua atividade, cujo objetivo é modificar qualitativamente sua relação com a natureza. Por exemplo, um martelo de pedreiro carrega consigo uma função, um determinado modo de utilização etc., que não está propriamente nele, mas no psiquismo dos homens, porque por eles foi construído. O martelo, por mais simples que essa ferramenta seja, nem sempre foi tal e qual o conhecemos hoje. Ele resulta de milhares de anos de história, nos quais foi sendo aperfeiçoado até chegar à forma que tem hoje, tanto em seu aspecto morfológico, como em seu aspecto funcional, materializado nas maneiras de utilização (2006, p. 41).

O vídeo, logicamente, é um instrumento bem mais complexo, no sentido de que envolve uma extensa gama de mecanismos mecânicos e eletrônicos, mas é também o resultado de um processo histórico e cultural, e, por seus aspectos funcionais específicos, orienta ações, processos e condutas. Se identificado como instrumento de mediação de uma prática pedagógica, infere-se que o vídeo interfere na significação dessa prática. “Aquele que se utilizar de suas propriedades físicas e mecânicas, bem como dos signos linguísticos que ele pode produzir, operará com as interferências que o instrumento pode produzir na sua prática, assim como nos resultados dela (se houverem)” (SANTOS, 2008, p. 62). Complementa-se inferindo também, que este uso interfere na qualificação de seus utilizadores como sujeitos, ou seja, lhes altera a identidade e, por conseguinte, suas capacidade perceptivas da própria existência.

FAZENDO VÍDEOS NUMA ESCOLA PÚBLICA

Os documentos oficiais da educação brasileira, colocam o vídeo no âmbito das linguagens não-verbais e das artes audiovisuais, na área de conhecimento das linguagens, códigos e suas tecnologias. Não por isso mas, no mais das vezes, o vídeo é pensado muito mais como um recurso didático que pode ser utilizado pelas demais áreas do conhecimento como uma estratégia metodológica, muitas vezes utilizada como um substitutivo da experiência vívida, do que como um instrumento pedagógico. Isto apesar de encontrarmos a orientação de que, para desenvolver as competências e habilidades associadas aos conceitos, os sujeitos da aprendizagem devem se colocar como protagonistas na produção e recepção das linguagens.

Pensado como uma linguagem artística, o vídeo pode ser definido como uma linguagem expressivo-comunicativa impregnada de valores culturais e estéticos e integra parte do currículo de conhecimentos obrigatórios da educação básica, pensado como uma forma de conhecimento humano que pode, portanto, ser produzido, fruído, compreendido a partir de um contexto e compartilhado através de processos educativos escolares. É clara a busca por compreender o vídeo como instrumento na busca por aprimoramento da participação dos alunos no mundo que os rodeia, e do conseqüente fortalecimento da percepção da suas identidades culturais, e mesmo subjetivas. Isto além da compreensão que pode propiciar o desenvolvimento das competências gerais, de habilidades pessoais e de preferências culturais dos alunos. (BRASIL, 2002)

É possível inferir, a partir destas percepções, a consideração de que a produção de vídeos se constitui como uma habilidade humana ligada à linguagem, no sentido da comunicação, de um sistema de signos, de representações simbólicas que englobam o fazer, o apreciar e o pensar sobre o mundo e sobre o próprio sujeito. Isto tudo realizado de modo a tornar, no caso, o aluno-produtor um ser competente e hábil em compreender o vídeo como um sistema de representações que o identifica como sujeito no processo de aprendizagem e na vida.

Estas e outras orientações buscam dar significado à aprendizagem de modo a fortalecer as identidades do aluno nas esferas social, cultural, histórica, afetiva e também funcional, preparando-o para a vida prática. Há que se reconhecer, no entanto, que esta e outras práticas estão para além dos muros da escola, e que, ainda assim, são marcadas pelo sentido pedagógico inerente à construção de identidades. Se no processo de aprendizagem compreende-se o vídeo como uma prática educativa, em sua amplitude pode-se entendê-lo como um processo performativo da consciência do sujeito, uma compreensão que está para além da disciplina ou do conteúdo curricular, podendo chegar às ações engajadas do sujeito na coletividade.

A escola é instituição tanto por ser um espaço que congrega elementos normatizados, quanto por se apresentar como um espaço estruturado de posições de poder, independentes das características de quem as ocupa – diretores, professores, alunos, funcionários, membros da comunidade, a cada qual correspondendo uma função na estrutura de poder que se configura institucionalmente. Mesmo que esta estrutura institucional possa ser modificada a qualquer tempo, a escola dispõe,

a princípio, de um sistema de posições fixadas, sustentadas por algum tipo de norma, o que, de algum modo, pré-define as atitudes e comportamentos dos atores envolvidos nesta trama social, nesta parcela da coletividade.

A instituição escolar é identificada, desta forma, como um espaço social simbólico em que se reproduzem algumas formas arbitrárias representadas por cargos, posições, diretrizes curriculares e normas de conduta. Entretanto, podem haver rupturas, cruzamentos, superposições, interferências, negociações e injunções de diferentes tipos, o que faz com que cada caso tenha suas especificidades condicionadas, por exemplo, pelo engajamento e disposição dos integrantes desta comunidade de se envolverem com um projeto educacional.

Williams fala, de modo geral, sobre a evolução do significado do termo instituição dizendo que

[...] desde meados do Século XVIII, instituição e mais tarde instituto começaram a ser usados nos títulos de organizações ou tipos de organizações específicas: Instituições de Caridade (1764) e diversos títulos de finais do Século XVIII; [...] e organizações semelhantes de princípios do Século XIX, aqui como imitação provável de *Institut National*, criado na França em 1795 com uma terminologia conscientemente moderna. A partir de então, usa-se amplamente instituto para designar organizações profissionais, educacionais e de pesquisa; e instituição para organizações de caridade e benemerência. Entretanto, o sentido geral de uma forma de organização social, específica ou abstrata, confirmou-se no desenvolvimento de institucional e institucionalizar em meados do Século XIX. No Século XX, instituição tornou-se o termo corrente para referir-se a qualquer elemento organizado de uma sociedade (2007, p. 235).

Quando se fala aqui de uma instituição escolar pública, está-se falando, ao mesmo tempo, de toda a estrutura estatal que a acompanha, o que pode ser confirmado pela gama de documentos, programas e orientações legais encontradas nos arquivos dos estabelecimentos escolares representadas, por exemplo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Projeto Político Pedagógico das escolas, assim como por todas as resoluções dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, sem falar, de todas as regulamentações e regimentos, e por fim, das matrizes e currículos.

Ao orientar um programa de ensino-aprendizagem das artes para a escola pública, o Governo Federal propôs um modelo a ser adaptado às condições específicas de cada estabelecimento, que se devem nortear pelos fundamentos de uma base geral. Ao professor, portanto, cabe o espaço do metodológico, dependente de sua criatividade pessoal, o que faz com que sejam encontradas inúmeras formas diferenciadas de tratar o mesmo conteúdo. Os fundamentos do ensino da arte tem sido traduzidos por três perspectivas complementares entre si: o produzir (fazer); o apreciar (fruir) e o pensar (interpretar).

Atualmente, a instituição escolar pública tem-se utilizado de artefatos tecnológicos diversos sempre acompanhados de diretrizes que normatizam o uso destes artefatos. Professores e funcionários tem sido capacitados de modo a atender às demandas técnicas e outras, como, compreensão das linguagens audiovisuais e implicações geradas pelas mesmas nos processos de ensino-aprendizagem, em suas teorias e práticas, dentro e fora das salas de aula. Porém, no caso das artes audiovisuais, onde se localiza o vídeo, as atividades tem se voltado mais para a apreciação e leitura crítica do que para a produção. Apesar das inúmeras experiências que se tem detectado, produzir um vídeo ainda demanda uma certa dose de conflito entre o institucional e o experimental.

Como instituição, a escola pública interfere diretamente na constituição dos currículos, e mesmo na compreensão de alguns conceitos e atitudes diante dos processos de construção identitária, incluindo-se o que deve e o que pode ser considerado adequado quando se trata de produzir, por exemplo, um vídeo que poderá ser visto como uma representação dos anseios daquele coletivo, colocando em questão o caráter institucional da escola.

A esfera do experimental é definida, aqui, como um espaço de relativa liberdade criativa, em que não se percebem claramente as injunções e interferências do contexto escolar, de suas normas coercitivas que demandam e definem modos de agir, seja no comportamento social ou na própria criação artística.

Entende-se que o experimental se liga ao imprevisível, à mobilidade, enquanto que o institucional se associa à ideia de sistema arbitrário, à fixidez. Porém, ambos são partícipes da construção ideológica do cotidiano e, se não são esferas necessariamente antagônicas, são instâncias de um conflito que distingue falas, gestos e atos que, ao mesmo

tempo, se interpenetram e dialogam. Fazer vídeos torna-se, neste contexto, uma ação que pode romper com a fixidez do institucional.

Para este estudo em particular, tomou-se como base uma experiência realizada por alunos de uma escola pública na produção de dois objetos audiovisuais distintos: o primeiro, um vídeo parodístico e, o segundo, um vídeo-documentário institucional.

De acordo com Aumont e Marie, a paródia é uma “imitação burlesca ou cômica de uma obra séria e teve, no cinema, uma produção constante, desde os primeiros tempos [...]” (2003, p.222). No Brasil, ocupou lugar de destaque quando da tentativa de se criar uma indústria cinematográfica nacional nos anos 1950, e acabou por se constituir como uma marca de nossa nacionalidade contraditória tendo como fundamento o riso, a burla e o deboche.

Stam esclarece, citando Rabelais, que o riso

[...] tem um profundo significado filosófico; é um ponto de vista particular sobre a experiência, não menos profundo que a seriedade. É uma vitória sobre o medo que torna comicamente grotesco tudo o que aterroriza. O riso popular festivo triunfa sobre o pânico sobrenatural, sobre o sagrado, sobre a morte; provoca a queda simbólica de reis, de nobrezas opressoras, de tudo o que sufoca e restringe (2000, p. 44).

Bakhtin, em suas teorias sobre o romance, associa polifonia e riso, como formas de dessacralizar e relativizar os discursos, reafirmando seu caráter ideológico, cuja principal característica é romper o instituído. Segundo ele,

[...] rir dos discursos deixa clara a sua unilateralidade e os seus limites, descentrando-os, portanto. A consciência sócio-ideológica passa a percebê-los como apenas um entre muitos e em suas relações tensas e contraditórias. O riso destrói, assim, as grossas paredes que aprisionam a consciência no seu próprio discurso, na sua própria linguagem. (apud FARACO, 2003, p. 79)

Em contrapartida, quando se pensa num vídeo-documentário parte-se do princípio de que se trata de

[...] uma montagem cinematográfica de imagens visuais e sonoras dadas como reais e não fictícias. O filme documentário tem, quase sempre, um

caráter didático ou informativo, que visa principalmente, restituir as aparências da realidade, mostrar as coisas e o mundo tais como eles são (AUMONT; MARIE, 2003, p. 86).

Pressupõe-se, deste modo, que um filme documentário tem como referência o mundo real, o que leva a crer que o mundo e/ou as pessoas e fatos representados no filme existem fora dele, e que isso poderá, caso queira, ser verificado e legitimado. Pode-se questionar o quão verdadeiras são as imagens e informações trazidas pelo documentário, pois se tratam ao fim das contas de representações, e portanto, de escolhas, recortes e montagem orientadas por intenções condicionadas por esta ou aquela situação de poder, por exemplo. Ao distinguir um vídeo-documentário como institucional, devem ser consideradas todas as implicações que esta circunstância pode vir a acarretar na produção deste objeto.

Ainda segundo Aumont e Marie,

O documentário não coloca apenas o problema do universo de referência. Ele concerne também às modalidades discursivas, já que pode utilizar as mais diversas técnicas: filme de montagem, cinema direto, reportagem, atualidades, filme didático, e até o filme caseiro. A evolução da história das formas no cinema está aí para demonstrar que as fronteiras entre documentário e ficção nunca são estanques e variam, consideravelmente, de uma época a outra, e de uma produção nacional a outra. (2003, p. 86-87)

Assim, entende-se que não possível traçar uma clara fronteira entre um vídeo-parodístico e um vídeo-documentário, exceto pela delimitação precípua dos métodos de produção, uma vez que ambos possuem caráter crítico e são representações, ou seja, dispositivos simbólicos através dos quais se pode compreender as identidades como um processo performativo comparável ao ensino-aprendizagem.

Ressalte-se que a prática aqui analisada ocorreu no interior de uma escola pública, de uma instituição, e como tal, implica em alterações significativas na compreensão de tais objetos, assim como nas possibilidades de negociação de significados que se dá a partir deles em tal contexto.

ENTRE A PARÓDIA E A REALIDADE

O primeiro filme: um grupo de estudantes de uma Escola Pública produziu por conta própria um vídeo-ficção com 10 minutos de duração, no qual fazem uma paródia: um grupo de jovens heróis, liderados por um mestre das artes marciais, enfrenta um vilão cuja intenção é dominar o planeta instalando um reino das trevas. A paródia é feita a partir de uma série televisiva denominada *The Power Rangers*, que tem o mesmo argumento proposto pelo grupo de alunos. O título dado ao vídeo produzido por eles já denota o caráter parodístico: *Os Cocô-Rangers*. De trama simples, o vídeo apresenta uma luta maniqueísta entre o bem e o mal, com a vitória dos heróis e o sempre possível retorno do vilão, que nunca morre.

Este vídeo de ficção experimental, foi produzido por poucos recursos e muita criatividade. Os estudantes não tinham a intenção ou expectativa de produzir uma obra de arte. O que tinham em comum era o desejo de fazer um filme, e o principal estímulo era serem todos aficionados pela série televisiva japonesa, e, uma característica eminentemente brasileira: o humor burlesco.

Todo o equipamento que tinham, na oportunidade, era uma máquina fotográfica digital que possuía o recurso de gravação de vídeo e um programa gratuito de edição - parte do pacote já instalado num computador doméstico de propriedade de um dos integrantes do grupo. Ao assistir o vídeo, no entanto, se pode perceber a preocupação que tiveram com questões como roteiro, diegese e técnica. A produção foi feita de forma experimental, sem nenhum acompanhamento profissional ou de um professor da escola em que estudavam, mas que apresenta um alto grau de sofisticação, ou pelo menos, com elementos da linguagem cinematográfica geral: tomadas, ângulos, cortes, efeitos especiais, sonorização, caracteres etc., enfim, neste pequeno vídeo pode-se identificar um cinema fundamental.

O vídeo foi veiculado na internet num site público de divulgação de produções audiovisuais diversas e num período de quatro meses foi acessado por mais de 1000 internautas. Quando perguntados sobre o que pensavam a respeito deste sucesso, os alunos se limitaram a dizer que de alguma forma haviam atingido seu objetivo: fazer um filme e mostrar para quem quisesse ver, mas não apontam nenhum objetivo maior que não seja a simples diversão, e também um registro de memó-

ria, pois gostariam de poder no futuro assistir o filme que produziram com amigos dos tempos de escola e de como era divertido tudo aquilo.

O segundo filme: o mesmo grupo de estudantes é convidado por um professor de artes para realizar um projeto de pesquisa sustentado pela produção de um vídeo. O projeto realizado dentro da escola pública onde estudavam era composto de uma série de atividades: a realização de uma oficina de vídeo; a elaboração de uma proposta de vídeo; a realização do projeto e sua veiculação no âmbito escolar. Apesar de algumas dificuldades iniciais, o grupo aderiu à proposta e convidou outros alunos a participarem e por fim, toda a escola foi envolvida. O tema escolhido para ser trabalhado foi a própria escola, e o objetivo foi o de apresentar um documentário sobre a real situação da instituição e propor, junto à disciplina de filosofia, uma discussão aos moldes da “Escola que temos e a Escola que queremos”.

Buscando tornar a prática mais significativa, optou-se por orientar uma divisão funcional do trabalho, para que os alunos envolvidos pudessem compreender mais claramente a organização de uma produção audiovisual. Cada um dos participantes passou a responder por determinadas ações funcionais, respeitando-se suas afinidades. A equipe, formalmente composta, foi assim configurada: roteiro, produção e edição. A proposta era realizar entrevistas com os diversos atores envolvidos no cotidiano escolar e fazer imagens das reais condições de funcionamento, englobando funcionários, professores, alunos, famílias, vizinhos e outros.

Elaborado um roteiro, iniciaram-se as atividades da produção, desta vez utilizando um equipamento mais sofisticado: filmadora, iluminação, equipamento de captação de som e uma ilha de edição. O que foi feito com o acompanhamento do professor de artes, especialista em audiovisual, e do professor de filosofia da escola pública onde o vídeo foi realizado.

Após cinco meses de trabalho foi apresentada uma primeira versão do documentário quando se tomou a decisão de apresentá-lo para a comunidade escolar e a partir das críticas apresentadas finalizá-lo para enfim tornar público à comunidade em geral. Esta experiência levou à alteração de denominação do objeto-resultado: partiu-se de um vídeo documentário para um vídeo documentário institucional, uma vez que foram cortadas as partes de punham em questão as condições reais da escola representada, atendo-se primordialmente a apresentar uma ima-

gem positiva da escola, ressaltando-se suas qualidades e minimizando, aparentemente, os seus problemas. Esta decisão provocou algumas reações contrárias por parte dos alunos realizadores mas, ao final, concluiu-se que esta atitude poderia provocar problemas institucionais na relação da escola com o estado, o que se decidiu evitar.

Ao se comparar o trabalho realizado pelos alunos no vídeo experimental e no vídeo documentário institucional é possível perceber que as diferenças não se limitam a questões técnicas, diferenciadas pela qualidade e quantidade de recursos disponibilizados pela tecnologia. Em cada caso, o exercício da liberdade criativa se mostra evidentemente associado a construções culturais representadas pelas motivações que nortearam as escolhas e que por fim configuraram o objeto-vídeo, um sob a forma de ficção parodística e outro sob a forma de documentário.

No vídeo ficção a motivação é intrínseca à própria prática, fazia parte dela, enquanto que no vídeo documentário, a motivação se mostra acentuadamente extrínseca, orientada por uma institucionalidade limitante. No primeiro caso, a negociação é evidentemente mais aberta, no segundo, a negociação se deu entre atores diferenciados quanto ao poder de barganha. Ao final, tornou-se decisivo o fato de o documentário buscar corresponder a uma representação arbitrada, contextualizada, ideologicamente determinada.

Tanto no vídeo ficção quanto no documentário há um enunciado produzido intencionalmente, diferenciam-se pelo sentido do que se busca atingir e pelo nível de controle aparente desta enunciação.

No campo do cinema, a enunciação é o que permite a um filme, a partir das potencialidades inerentes ao cinema, ganhar corpo e manifestar-se. No entanto, a ideia de enunciação em linguística repousa no fato de um texto ser sempre o texto de alguém para alguém, em um momento e um lugar determinados, ao passo que essas características estão longe de ser evidentes na enunciação fílmica. As teorias da enunciação permitiram levar em consideração a maneira pela qual o texto fílmico se desenha, se enraíza e se volta sobre si mesmo. A noção serve para salientar três momentos da produção do texto fílmico: o momento de sua constituição, o de sua destinação e seu caráter auto-referencial (AUMONT; MARIE, 2003, p. 99).

A partir desta noção, torna-se compreensível a relevância de se considerar o ponto de vista. No documentário, apesar da referência ex-

plícita à polifonia dos elementos e sujeitos representados, pode-se dizer que a narrativa se apresenta orientada por uma intenção unívoca: representar publicamente a instituição, produzindo uma ideia de identidade coletivizada, dada a priori ou, no mínimo, condicionada por uma visão marcada ideologicamente pelo poder do estado. Ao passo que no vídeo ficção, a pluralidade de visões de seus realizadores é aparente na fragmentação alcançada pelo experimentalismo, pela multiplicidade de vozes que em alguns momentos podem até mesmo se contradizer, o que denuncia o caráter mutante das identidades dos envolvidos.

Os alunos envolvidos no projeto do vídeo documentário argumentaram que a relação que estabeleceram com a instituição foi muito significativa, pois foram reconhecidos, valorizados pelos seus membros, e isto para eles foi importante. Mas, ressaltaram, isto não aconteceu de modo tranquilo, sendo que alguns ainda continuaram a considerar o trabalho realizado.

Assim, ao analisar as diferenças e similaridades na realização dos dois vídeos, puderam perceber as diferentes implicações que cada situação lhes trouxe. Se no vídeo ficção puderam soltar a imaginação e fazer o que bem quisessem negociando significados entre seus pares, no segundo, tiveram que negociar com instâncias consideradas superiores e fechadas, o que os levou a se comprometer de forma mais concreta com o resultado, se sentido, deste modo, mais engajados. E mesmo que sentissem este engajamento em ambas situações, se sentiram mais cobrados pela situação institucional à qual tinham que responder, digamos, publicamente.

Em suma, cada uma das experiências trouxe implicações ao reconhecimento do mundo e de si mesmos como sujeitos realizadores pelo nível de comprometimento com os processos e resultados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este grupo de pessoas, na situação de uma escola pública, se propuseram fazer vídeos e o fizeram, e decididamente, romperam com a continuidade. Estas pessoas se impuseram sobre uma contradição e se fizeram notar, desconstruindo paradigmas de que o comum é vulgar e invisível. Demonstraram que, a partir do uso de tecnologias audiovisuais acessíveis podem ser produzidos vídeos com um valioso potencial crítico, e que isto pode ser útil para educadores que se definem por uma posição crítico-reflexiva dos processos educacionais e pedagógicos.

A percepção da pluralidade de possibilidades, pensamentos, vozes e falas, tanto de sujeitos quanto de organismos sociais é evidenciada pelos objetos-resultado da produção de vídeos dentro e fora do contexto escolar, o que define uma compreensão da performatividade dos processos educacionais baseados na experiência e experimentação das linguagens artísticas. Ao auferir valor à construção identitária no escopo dos processos de ensino-aprendizagem se pode conjugar esforços no sentido de implementar atividades de criação como instrumentos pedagógicos potencializados pelo comprometimento da própria instituição escolar.

Pode-se compreender, também, que nos processos de aprendizagem há sempre um sujeito, mesmo que sujeitado pela arbitrariedade institucional, e esse sujeito, percebido em sua unicidade, reflete, refrata, ou interpreta de modo subjetivo toda essa diversidade de interferências, injunções, interpelações e demandas, produzindo uma assinatura que o identifica, para os outros e para si mesmo.

Deste modo, pensa-se que, a partir da análise dessas experiências de produção de vídeos, se pode considerar que a identidade pode ser desvelada através dos modos de ser e agir com relação às tecnologias operadas com o intuito de produzir um objeto cultural, e que este objeto, simples ou complexo, denota uma elaboração na qual o sujeito se coloca como tal. A prática de produzir vídeos confere organicidade ao processo de aprendizagem, seja ele de conceitos ou técnicas, e isto se constitui num reforço fundamental ao trabalho pedagógico que se pretenda engajado com o mundo transcendente à sala de aula. O vídeo, compreendido como um ato de fala, e também de escuta, escapa tanto da ficção quanto do documentário, não podendo, portanto, ser visto apenas como uma ilusão ou uma realidade, ele transcende a toda e qualquer classificação e assume um papel: o de dar voz a quem o produz, fazendo-se reconhecer identitariamente.

Tanto ao se decidirem por realizar um vídeo parodístico quanto um documentário, estes sujeitos estavam inscrevendo suas posições como tal, o que traduz uma complexa rede de implicações sociais, históricas, culturais e subjetivas. Não o fizeram somente porque lhes foi solicitado, foram movidos pela vontade de se afirmarem como produtores. Trata-se portanto de um ato responsivo à demanda de uma tomada de posição, uma forma de se constituírem como sujeitos da própria história. Ao fazer isso dentro de uma escola pública demonstraram o quanto se pode realizar a partir do envolvimento e participação da co-

letividade. Não se trata de uma ação isolada ou autônoma, ambas estão ancoradas no mundo real, e aí se realiza.

Ao representarem super-heróis ou pessoas reais, representam a si mesmos, através do vídeo, identificam e afirmam suas condições existenciais interferindo diretamente nos seus processos de construção identitária, e ao se apropriarem dessas representações alteram suas posições de sujeito para si e para os outros, provocando rupturas nos fundamentos de sua existência histórico-cultural, e como tal, transformam e rompem com o que lhes parecia predestinado pelas circunstâncias.

MAKING VIDEOS AT A PUBLIC SCHOOL: IN SEARCH OF IDENTITY REPRESENTATIONS

Abstract: *The production of videos at school furthers our understanding of identities and the search for representations, including gender and race, cross-cutting themes to teaching-learning processes. By making videos and its objects can understand the symbolic construction of the school as a social space where conflicts are processed relevant to the subjects. Social inclusion and critical thinking such practices are located in a historical and cultural context at which the subject is constructed as an image, a representation, facilitated and enhanced by digital technology as a pedagogical mediator, insofar as it considers identity as something that we can learn/apprehend.*

Keywords: *Video. Digital Technologies. Identity. Representation. Mediation.*

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: pcn + ensino médio*. Brasília: MEC, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Júlio César dos. *Fazendo vídeos no Colégio Otília: tecnologia e arte como ação coletiva*. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-graduação em Tecnologia, UTFPR, Curitiba, 2008.

_____. “*se eu fosse uma flor*”: o cinema como dispositivo tecnopoético produzindo simbólicos identitários de uma mulher negra. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, UFG, Goiânia, 2014.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução de Heloisa Jahn. 1 ed. São Paulo: Ática, 2000.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. *Bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural: uma breve introdução*. 2006. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/selecao/2007/edival.pdf>> Acesso em: 18 maio 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.