



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariana Roncale Martins

**Entre estratégias e astúcias: o novo ethos nas práticas midiáticas do projeto
“Classes Culturais Digitais”**

Florianópolis
2021

Mariana Roncale Martins

**Entre estratégias e astúcias: o novo ethos nas práticas midiáticas do projeto
“Classes Culturais Digitais”**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção
do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Dulce Márcia Cruz
Coorientadora: Profa. Dra. Nadja Maria Acioly-Régner

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Mariana Roncale

Entre estratégias e astúcias : o novo ethos nas práticas midiáticas do projeto "Classes Culturais Digitais" / Mariana Roncale Martins ; orientador, Dulce Márcia Cruz, coorientador, Nadja Maria Acioly-Régnier, 2021.

327 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Multiletramentos . 3. Novo ethos. 4. Culturas Juvenis. 5. Práticas em produções colaborativas na escola. I. Cruz, Dulce Márcia. II. Acioly-Régnier, Nadja Maria. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Mariana Roncale Martins

Entre estratégias e astúcias: Entre estratégias e astúcias: o novo ethos nas práticas midiáticas do projeto “Classes Culturais Digitais”

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Jean-Claude Régnier, Dr.

Instituição Université Lumière Lyon 2

Profa. Roxane Helena Rodrigues Rojo, Dra.

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Ademilde Silveira Sartori, Dra.

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Lidnei Ventura, Dr.

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Profa. Mônica Fantin, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa Dulce Márcia Cruz, Dr.(a)
Orientadora

Florianópolis, 2021

Entre estratégias e astúcias:
o novo *ethos* nas práticas
midiáticas do projeto
"Classes Culturais digitais"



A você minha mãe, Wanderlany Amancio Martins,
Por todos os sacrifícios, por toda a compreensão,
por todo “continue que estou aqui”,
por todo o sempre.

AGRADECIMENTOS

A jornada para construção deste estudo foi repleta de trocas, significados, eventos, movimentos, atravessamentos, práticas brincalhonas e astúcias, que só foram possíveis graças ao compartilhar com o outro. Foram tantas pessoas, que às vezes, sem nem perceberem, contribuíram para a realização desta pesquisa. O desejo é saudá-las com alegria e bênçãos como fazem Baden Powell e Vinicius de Moraes no “Samba da Bênção” e dar aquele abraço sincero e carinhoso como canta alegremente Gilberto Gil na canção “Aquele abraço”.

À bênção minha orientadora Dulce Márcia Cruz, nos reconhecemos em nossas mineirices na ilha da magia. É uma inspiração pelo profissionalismo e energia, me deu às mãos nessa caminhada, me incentivando e compartilhando conhecimentos com sorrisos sinceros e muito afeto. (Aquele abraço).

À bênção minha coorientadora Nadja Maria Acioly-Régnier que permitiu que essa pesquisa não tivesse fronteiras, com sua sensibilidade abriu portas para que eu pudesse explorar um novo mundo. (Aquele abraço).

À bênção minha família querida, pai, mãe, irmã e a pequena Cecília, eles me ensinam todos os dias a transver o mundo. Amo-lhes cada vez mais por isso, suas simplicidades complexas me constituem. É por vocês. (Aquele abraço).

À bênção Loic companheiro, viramos poesia nas alegrias cotidianas dessa jornada, comigo nesse percurso entre viagens e quarentenas. Juntos, seguimos entre sonhos e realidades. (Aquele abraço).

À família Tachon, Jacky, Monique e Marielle, que me acolheram como filha em terras estrangeiras, contribuindo muito e sempre incentivando para que eu continuasse a caminhada. (Aquele abraço).

À bênção aos professores que gentilmente participaram das bancas de qualificação e de defesa, agradeço pelas contribuições, pelas questões provocadoras e pelos olhares direcionadores: Dr. Jean-Claude Régnier, Dra. Roxane Rojo, Dra. Ademilde Sartori, Dr. Lidnei Ventura, Dra. Mônica Fantin. (Aquele abraço).

Ao Projeto Classes Culturais Digitais da cidade de Lyon, com seus coordenadores, escolas, alunos e professores, se constituíram como espaço-lugar deste estudo permitindo que esta pesquisa fosse realizada. Um agradecimento em especial à turma do “4ème5” do Colégio *Jean Monnet*, e às professoras Helene e Françoise, pelos momentos de reflexões e por

permitirem que essa pesquisadora curiosa acompanhasse de perto as aventuras durante a criação do curta-metragem. (Aquele abraço).

Aos professores e professoras, e todos os meus colegas amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, eles estão aqui nesta pesquisa e são verdadeiros lutadores pela educação, mesmo em tempos difíceis vão levando a profissão com amor. (Aquele abraço).

Ao grupo de pesquisa Edumidia por promover espaços de partilhas e diálogos com pesquisadores entusiasmados e apaixonados pela área. (Aquele abraço).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a Universidade Federal de Santa Catarina. Sou grata a cada funcionário, em especial aos porteiros e faxineiras, sempre prestativos. Um agradecimento ao pessoal da secretaria, com um destaque para Karine Kerr, sempre prestativa no auxílio com os processos burocráticos.

À bênção minha amiga Pauline Zenk, com suas belas obras que ilustram esta tese. (Aquele abraço).

À Capes e ao programa IdexLyon pelos apoios financeiros.

À bênção Viviane Beineke, minha orientadora do mestrado, etapa importante de minha formação que foi transformadora para a pesquisadora que sou hoje. (Aquele abraço).

Ao projeto Educom.cine da cidade de Florianópolis, uma equipe de apaixonados pela educação que me proporciona momentos profissionais enriquecedores. (Aquele abraço).

Aos familiares, primos e primas, tios e tias, que, nas presenças e nas distâncias sempre conectadas, são meus suspiros de alegrias carinhosas do cotidiano.

O olho vê, a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja: Deus deu a forma.
Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo ver, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar - Como em Chagall
Agora é só puxar o alarme do silêncio
que eu saio por aí a desformar."
(Manoel de Barros - Livro Sobre nada
Trecho do poema "As lições de R.Q.")

RESUMO

O objetivo geral desta tese foi o de investigar se as práticas juvenis, culturais e midiáticas, em um contexto estruturado e articulado politicamente para potencializar o uso das mídias na escola, apontam para o desenvolvimento de um novo ethos. O objetivo surgiu de questionamentos e problemas identificados no cenário contemporâneo tendo como bases teórico-metodológicas a Pedagogia dos Multiletramentos e a Sociologia do Cotidiano, que levantam reflexões sobre a realização de práticas em cenários complexos e multimodais. Para analisar tais práticas culturais, tomou-se como fundamento as discussões da Sociologia do Cotidiano na concepção de Michel de Certeau (1998). A perspectiva foi exploratória, descritiva e explicativa, de abordagem qualitativa, tendo a análise dos dados uma natureza qualitativa. O espaço-lugar da pesquisa foi o projeto das Classes Culturais Digitais, que trabalhou com 59 turmas na metrópole de Lyon, França. Foi escolhida para estudo a temática *On tourne!* (Estamos gravando), que consiste na produção de um audiovisual por dez escolas públicas. Durante dez meses, a pesquisa acompanhou majoritariamente uma classe com 27 alunos, na faixa etária entre 13 e 15 anos da escola Jean Monnet. Os instrumentos para a construção dos dados, com professores e estudantes, foram questionários, observação participante (com registros em áudio, vídeo, foto e notas em caderno), acompanhamento e análise da Plataforma digital, reflexão em grupo e entrevistas semiestruturadas. Dentre os resultados, as práticas realizadas nas Classes Culturais Digitais revelaram que os elementos constituintes do novo ethos se exprimem em projetos colaborativos e são compostos da união de práticas sociais, culturais e midiáticas, que por vezes são inovadoras, tradicionais, dinâmicas, complexas e que se intercalam e entropõem-se entre si. A produção audiovisual pela perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos contribuiu para a potencialização do uso crítico das mídias, pois proporcionou o desenvolvimento de práticas enriquecedoras, sejam elas táticas ou estratégicas, preparando os alunos para situações cotidianas fora do espaço escolar também, em que precisam lidar com diferentes ideias e encontrar soluções para os desafios encontrados no caminho. Os elementos estruturais de um projeto de produção colaborativa, tal como o que foi estudado, influenciam e condicionam as práticas vivenciadas, ao mesmo tempo em que estimulam as subversões dessas culturas estabelecidas com o surgimento de práticas astuciosas e estratégias criativas. Por fim, verificou-se a configuração do novo ethos nas mudanças de mentalidades, de linguagens, de uma cultura midiática inserida na cultura dos indivíduos em que os elementos de um mundo mais dinâmico e mais compartilhado se integram no cotidiano e nos hábitos da sociedade.

Palavras-chave: Multiletramentos. Produções colaborativas na escola. Novo ethos. Culturas Juvenis. Práticas culturais e midiáticas.

ABSTRACT

The main purpose of this thesis was to investigate whether cultural and media youth practices, in a structured context that is politically articulated to enhance the use of media in schools, point to the development of a new ethos. This objective arose from the issues and problems identified in the contemporary scenario and had as theoretical and methodological grounds the pedagogy of multiliteracy and the sociology of everyday life, which raise reflections on the realization of practices in complex and multimodal settings. To analyze such cultural practices, this study drew on the sociology of everyday life as conceived by Michel De Certeau (1998). The methodology adopted was exploratory, descriptive and explanatory, and data analysis was qualitative in nature. The space-locus of research was the project "Digital Cultural Classes", which encompassed work with 59 classes in the metropolis of Lyon, France. The theme "On tourne!" ("We are recording!") was chosen for study and consisted in having ten public schools produce an audiovisual piece. For ten months the study mostly followed a class of 27 students aged between 13 and 15 at Jean Monnet school. The instruments for data construction with teachers and students were questionnaires, participant observation (using audio, video, photo and notebook records), monitoring and analysis of the digital platform used, group discussion and semi-structured interviews. Among the results obtained, the practices carried out within the Digital Cultural Classes revealed that the constituent elements of this new ethos are expressed in collaborative projects and combine social, cultural and media practices, which may be innovative, traditional, dynamic, complex and interspersed with each other. Audiovisual production from the perspective of multiliteracy pedagogy contributed to fostering a critical use of media by providing enriching tactical or strategic practices which also prepared the student for everyday situations outside the school, situations in which they will have to deal with different ideas and find solutions to the challenges encountered along the way. The structural elements of a collaborative production project such as the one conducted here influence and condition the practices experienced, while simultaneously stimulating the subversion of established cultures by promoting shrewd and creative strategies. Finally, the configuration of a new ethos was seen in changes of mentality, of languages, of a media culture that is inserted in the culture of individuals and in which the elements of a more dynamic and shared world are integrated into the daily life and habits of society.

Keywords: Multiliteracy. Collaborative productions at school. New ethos. Youth Cultures. Cultural and media practices.

RESUMÉ

L'objectif général de cette thèse est d'étudier si les pratiques juvéniles, culturels et numériques, dans un contexte structuré et articulé politiquement afin de potentialiser l'usage du numérique dans le milieu scolaire, s'orientent vers un nouvel ethos. L'objectif est venu des questions et des problèmes identifiés dans le scénario contemporain ayant comme base théorique et méthodologique la pédagogie de la Multilittératie et la sociologie du quotidien, qui soulève des réflexions sur les pratiques en scénarios complexes et multimodales. Pour analyser de telles pratiques culturels, les discussions de la sociologie du quotidien de Michel Certeau (1998) ont été prises comme bases. La perspective est exploratrice, descriptive et explicative. Ayant une approche qualitative, l'analyse des données a un caractère qualitatif. Le sujet d'étude de la recherche est le projet des Classes Culturelles Numériques, qui travaille avec 59 classes de la métropole de Lyon en France. Le choix s'est porté sur une thématique spécifique du projet, la thématique « On tourne ! », qui consiste en une production audiovisuelle par dix écoles publiques. Pendant dix mois, la recherche a accompagné principalement une classe de 27 élèves âgés de 13 à 15 ans de l'école Jean Monnet. Les instruments pour la construction des données avec les professeures et les élèves sont des questionnaires, des observations participatives (enregistrements audios, vidéos, photos et annotations), l'accompagnement et l'analyse de la plateforme numérique, des réflexions en groupe et des interviews semi structurés. Parmi les résultats, les pratiques réalisées au sein des Classes Culturelles Numériques révèlent que les éléments qui constituent un nouvel ethos s'expriment dans un projet collaboratif et sont composés de l'union des pratiques sociales, culturelles et numériques qui sont à la fois innovantes, traditionnelles, dynamiques, complexes et qui s'intercalent et s'articulent entre elle. La production audiovisuelle au travers de la perspective de la Pédagogie des Multilittératie contribue à la potentialisation de l'usage critique du numérique car elle permet le développement de pratiques enrichissantes. Qu'elles soient tactiques ou stratégiques, elle prépare l'élève à des situations du quotidien, également en dehors de l'espace scolaire, dans lequel il doit faire face à différentes idées et trouver des solutions aux défis rencontrés sur le chemin. Les éléments structurants d'un projet de production collaborative, comme celui étudié, influencent et conditionnent les pratiques vécues, tout en stimulant les subversions de ces cultures établies avec l'émergence de pratiques astucieuses et de stratégies créatives. Enfin, la configuration du nouvel ethos s'est vérifiée dans les changements de mentalités, de langages, d'une culture numérique insérée dans la culture des individus dans laquelle les éléments d'un monde plus dynamique et partagé sont intégrés dans la vie quotidienne et les habitudes de la société.

Mots clefs : Multilittératie. Productions collaboratives en milieu scolaire. Nouvel ethos. Cultures Juvéniles. Pratiques culturelles et médiatiques.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação de prática e evento de letramento	45
Figura 2 – Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos	50
Figura 3 – Cronologia dos conceitos de Letramento no Brasil	56
Figura 4 – Mapeamento geográfico das teses selecionadas	60
Figura 5 – Organização escolar francesa	91
Figura 6 – Realização de atividades no CDI	96
Figura 7 – Exemplos de cartazes fixados nos murais e paredes de CDI's	96
Figura 8 – Componentes do letramento multimodal	113
Figura 9 – Tipos de pesquisas em Letramento Midiático Multimodal.....	114
Figura 10 – Questionários impresso e digital	175
Figura 11 – Desenho metodológico da pesquisa	179
Figura 12 – Ecossistema das Classes Culturais Digitais 2018/2019	191
Figura 13 – Principais atividades das Classes Culturais Digitais de Lyon.....	192
Figura 14 – Página para conexão na Plataforma	194
Figura 15 – <i>Homepage</i> da Plataforma Laclasse.com	195
Figura 16 – Funcionalidades da Plataforma Laclasse.com.....	196
Figura 17 – Visualização do site com as temáticas disponíveis no ano 2018/2019	197
Figura 18 – Interface da temática On tourne! na Plataforma	198
Figura 19 – Distribuição geográfica das escolas participantes.....	205
Figura 20 – Produções dos alunos sobre os espaços do cotidiano.....	207
Figura 21 – Escola <i>Jean Monnet</i>	209
Figura 22 – Primeira postagem do cineasta na Plataforma	213
Figura 23 – Formação dos professores para a Plataforma em laboratório de informática	223
Figura 24 – Estratégia utilizada para classificação dos filmes preferidos da turma.....	237
Figura 25 – Representação visual das preferências fílmicas da turma	238
Figura 26 – <i>Post</i> da turma de <i>Joliot Curie</i> justificando a preferência por comédias	240
Figura 27 – <i>Post</i> da turma de <i>Joliot Curie</i> justificando a preferência por filmes de ação	242
Figura 28 – <i>Post</i> da turma de <i>Joliot Curie</i> justificando a preferência por filmes de animação	243

Figura 29 – <i>Post</i> da turma de <i>Joliot Curie</i> justificando a preferência por filmes de ação	244
Figura 30 – Cartazes publicados pelo Colégio <i>Gratte-Ciel Môrice-Leroux</i>	247
Figura 31 – <i>Frame</i> do vídeo "Saída de Classe homenagem aos irmãos Lumière"	248
Figura 32 – <i>Frame</i> do <i>remix</i> publicado pela turma da Escola <i>Henri Longchambon</i>	249
Figura 33 – Anagrama e mapa mental publicados na Plataforma	250
Figura 34 – Fotos publicadas na Plataforma de momentos em que trabalhavam em grupo. .	252
Figura 35 – Foto tirada por aluna de uma cena de seu cotidiano	254
Figura 36 – Publicação na Plataforma de poema e foto produzidos por alunos.....	261
Figura 37 – Alunos no laboratório de informática para escrita do roteiro	267
Figura 38 – Aluno desloca teclado do computador para melhorar visualização	268
Figura 39 – <i>Frame</i> do vídeo utilizado para demonstrar o <i>split screen</i>	270
Figura 40 – Alunos em diferentes papéis durante as filmagens	274
Figura 41 – <i>Post</i> na Plataforma com o calendário de filmagens	276
Figura 42 – Alunos e professora documentalista no computador	277
Figura 43 – Fotomontagem de momentos durante as filmagens	280
Figura 44 – Sala cheia do cinema no dia do lançamento.....	282
Figura 45 – A turma da escola <i>Jean Monnet</i> no lançamento do filme	285
Figura 46 – Primeiras interações no fórum da Plataforma	291
Figura 47 – <i>Feedback</i> postado pelo cineasta após primeira publicação da turma.....	295
Figura 48 – Alunos de Lyon respondendo a questões feitas pelos alunos brasileiros.....	325
Figura 49 – Trecho no editorial do Jornal <i>Tout Va Bien</i>	326

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses classificadas de acordo com ano de publicação	61
Gráfico 2 – Teses sobre multiletramentos classificadas por campo de pesquisa	62
Gráfico 3 – Metodologias das teses mapeadas	64
Gráfico 4 – Técnicas de geração de dados utilizadas nas teses mapeadas	65
Gráfico 5 - Fundamentações teóricas das teses mapeadas	67
Gráfico 6 – Teses francesas classificadas de acordo com ano de publicação	108
Gráfico 7 – Teses francesas classificadas por campo de pesquisa	108
Gráfico 8 - Como jovens acessam a internet segundo pesquisa	158
Gráfico 9 – Multimídia e entretenimento por faixa etária CETIC 2018	159
Gráfico 10 – Atividades realizadas na internet – produção e compartilhamento	160
Gráfico 11 – Mídias digitais acessadas pelos alunos, primeiro questionário	225
Gráfico 12 – Mídias digitais acessadas pelos alunos, segundo questionário.....	226
Gráfico 13 – Uso do celular, estudantes, segundo questionário	227
Gráfico 14 – Hábitos dos estudantes na Internet, primeiro questionário.....	228
Gráfico 15 – Hábitos dos alunos na internet, segundo questionário	229
Gráfico 16 – Produção nas mídias digitais, segundo questionário	230
Gráfico 17 – Como você prefere aprender? Primeiro questionário.....	233
Gráfico 18 – Como os professores utilizam as mídias na escola.....	234
Gráfico 19 – Tipos de produtos culturais publicados na Plataforma, primeira atividade	246
Gráfico 20 – Você gostou do resultado do filme?	286
Gráfico 21 – O que você mais gostou de fazer no projeto?.....	289
Gráfico 22 – O que os alunos pensam sobre a Plataforma do projeto.....	296
Gráfico 23 – Sobre a leitura das respostas de outras escolas na Plataforma	297

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da Tese	31
Quadro 2 - Elementos da Pedagogia dos Multiletramentos	48
Quadro 3 – Modalidades de representação de significados.....	49
Quadro 4 – Eixos dos multiletramentos	51
Quadro 5 – Paradigmas da modernidade e da pós-modernidade.....	54
Quadro 6 – Palavras-chave recorrentes nas teses mapeadas	63
Quadro 7 – Outras técnicas para construção de dados utilizadas nas teses mapeadas	66
Quadro 8 – Autores mais referenciados nas teses mapeadas.....	68
Quadro 9 – Referências utilizadas nas teses mapeadas	69
Quadro 10 – Teses de Programas de Pós-Graduação em Educação.....	72
Quadro 11 – Termos em francês utilizados no capítulo	79
Quadro 12 – Quadro de horários referência para uma turma do 4ème (13/14 anos)	92
Quadro 13 – As 12 recomendações da Agenda de Paris	101
Quadro 14 – Temáticas do Quadro de Referências das Competências Digitais (CRCN).....	103
Quadro 15 – Dados da busca teses francesas	107
Quadro 16 – Palavras-chave recorrentes nas teses francesas mapeadas	109
Quadro 17 – Modelo de enunciado de acordo com Certeau.....	121
Quadro 18 – Competências em experiências de interação estabelecidas pela OMS.....	129
Quadro 19 – Estratégias colaborativas de escrita	139
Quadro 20 – Seis categorias das regras da netiqueta.....	142
Quadro 21 – Aspectos-chaves da mídia-educação no modelo do BFI.....	145
Quadro 22 – Correntes teóricas sobre as juventudes.....	151
Quadro 23 – Síntese teórico-metodológica da pesquisa de Souza	167
Quadro 24 – <i>Brainstorming</i> para definição das técnicas de construção dos dados.....	168
Quadro 25 – <i>Corpus</i> geral dos dados da pesquisa	170
Quadro 26 – Plano cronológico das ações empíricas da pesquisa.....	171
Quadro 27 – Identificação dos participantes da pesquisa.....	173
Quadro 28 – Respondentes dos questionários aplicados na pesquisa	175
Quadro 29 – Quadro elaborado para preenchimento durante observação participante.....	177
Quadro 30 – Trecho do Caderno de Dados	181
Quadro 31 – Legenda para citação de dados	183
Quadro 32 – Eixos de análise	183

Quadro 33 – Categorias de análise	184
Quadro 34 – Temáticas do projeto em 2018/2019	187
Quadro 35 – Eixos de trabalho da Erasme	189
Quadro 36 – Histórico das Classes Culturais Digitais.....	190
Quadro 37 – Funcionalidades dos ícones da Plataforma.....	199
Quadro 38 – Propostas da temática On tourne!	201
Quadro 39 – Escolas inscritas na temática On Tourne! ano 2018/2019.....	203
Quadro 40 – Preferências Midiáticas dos jovens estudantes.....	210
Quadro 41 – Questões dos professores durante a formação para o projeto.....	219
Quadro 42 – Filmes preferidos dos alunos da turma de <i>Jean Monnet</i>	238
Quadro 43 – Tipos de mediações discursivas realizadas na atividade	256
Quadro 44 – Principais práticas da atividade com análise dos registros.....	262
Quadro 45 – Práticas durante a escrita colaborativa do roteiro	273
Quadro 46 – Práticas predominantes durante as gravações.....	281
Quadro 47 – Questões dos alunos após assistirem o filme pela primeira vez.....	284
Quadro 48 – Papéis da Plataforma no projeto	299
Quadro 49 – Dimensões pedagógicas dos multiletramentos nas Classes Culturais Digitais .	302
Quadro 50 – Mapa dos multiletramentos adaptado a algumas práticas realizadas no projeto	304
Quadro 51 – As práticas nas etapas do projeto.....	306
Quadro 52 – Aspectos relacionados à produção colaborativa no projeto.....	307

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMI – Alfabetização Midiática e Informacional
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ICAV – Initiation à la Culture Audiovisuel
ICOM – Initiation à la Communication et aux Médias
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCD – Classes Culturels Digitaux
CD – Caderno de Dados
CDI – Centre de Documentation et Information
CQ – Caderno de Questionários
CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CLEMI – Centro de Educação em Mídia e Informação (francês)
CRCN – Cadre de Référence des Compétences Numériques
CRDP – Centro Regional de Documentação Educacional (francês)
CREDAM – Centro de Pesquisa e Estudos sobre Educação na Atualidade e Mídias
DANE – Délégation Académique au Numérique Éducatif
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMI – Educação Midiática e Informacional
EPI – Ensinos Práticos Interdisciplinares
ESPE – Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation
FEDER – Fonds Européen de Développement Régional
GNL – Grupo de Nova Londres
INSPE – Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation
ME – Mídia-educação
MITIC – Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication
NEL – Novos Estudos de Letramento
NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PAC – Projet Artistique et Culturel
PLD – Práticas de Letramento Digital
PPE – Práticas Pedagógicas Educomunicativas
REP – Réseau d'Éducation Prioritaire
RTS – Radio Television Escolar
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

SEGPA – Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

ULIS – Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: <i>MISE EN SCÈNE</i>.....	17
1.1	ARGUMENTO: A PESQUISA TOMA FORMA.....	22
1.1.1	Epistemologia da pesquisa	24
1.1.2	Percursos e procedimentos.....	25
1.1.3	Justificativa, originalidade e contribuições	26
1.2	TESTAMENTO ARTÍSTICO: A VISÃO DO ROTEIRISTA PESQUISADOR .	28
1.2.1	Inspirações.....	29
1.3	ESCALETA: UM ESBOÇO ESTRUTURADO DA PESQUISA	30
2	DECUPAGEM: ENTRE OS LETRAMENTOS E OS MULTILETRAMENTOS.....	35
2.1	LETRAMENTOS.....	39
2.2	NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTOS	42
2.3	PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS.....	44
2.4	MULTILETRAMENTOS	46
2.5	NOVO <i>ETHOS</i> E OS NOVOS LETRAMENTOS.....	52
2.6	MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS NAS PESQUISAS	57
3	CORTES DE CENA: CENÁRIO FRANCÊS E ALGUNS MARCOS.....	78
3.1	ALGUNS PRECURSORES	81
3.3	MARCOS POLÍTICOS E ÓRGÃOS IMPORTANTES	98
3.4	MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS NAS PESQUISAS FRANCESAS	105
4	EQUIPE: ARTES DE FAZER JUNTO.....	117
4.1	MANEIRAS DE FAZER, OBSERVAR E ANALISAR AS PRÁTICAS.....	119
4.2	PRODUÇÕES COLABORATIVAS.....	126
4.3	PRODUÇÃO COLABORATIVA NA CULTURA DIGITAL.....	137
5	PERSONAGENS CONSISTENTES EM UMA CURVA DRAMÁTICA: AS CULTURAS JUVENIS.....	149

5.1	CULTURAS JUVENIS: CONTEXTUALIZAÇÕES	150
5.1.1	Correntes teóricas e marcos políticos	151
5.1.2	Os protagonistas: aspectos das Culturas Juvenis	153
5.2	JOVENS E PRÁTICAS MUDIÁTICAS	155
5.2.1	Jovens, mídias e contexto escolar	161
6	PRODUÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	165
6.1	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	168
6.2	AÇÕES EMPÍRICAS DA PESQUISA	170
6.2.1	Procedimentos éticos	172
6.2.2	Técnicas para construção dos dados	174
6.3	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	180
7	O PLATÔ: AS CLASSES CULTURAIS DIGITAIS DE LYON	186
7.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO	187
7.2	FUNCIONAMENTO DO PROJETO.....	192
7.2.1	A Plataforma ‘laclasse.com’	193
7.2.2	A temática <i>On tourne!</i>	200
7.3	PARTICIPANTES.....	202
7.3.1	As escolas participantes.....	203
7.3.2	A turma 4eme5.....	206
7.3.3	Com a palavra o final cult: o cineasta animador do projeto	212
8	MOVIMENTOS DE CÂMERA: PASSEIO CRÍTICO PELO PROJETO	
CCD	215
8.1	PRÉ-PRODUÇÃO: PLANEJAMENTO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO	217
8.2	CONHECENDO AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS	224
8.2.1	Perfis midiáticos.....	225
8.2.2	Um retrato chinês do cinema: preferências filmicas	235
8.2.3	Estratégias pedagógicas na primeira missão do projeto	246

8.2.4	Análise colaborativa das imagens.....	253
8.3	ROTEIRO: PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA	265
8.4	O CURTA-METRAGEM.....	273
8.4.1	Ação: estamos gravando!	274
8.4.2	Première: Lançamento e reflexões sobre o filme.....	282
8.5	INTERAÇÕES NA PLATAFORMA.....	290
8.6	CONTRARREGRA: discussão das análises	300
8.6.1	O projeto das Classes Culturais Digitais à luz da Pedagogia dos Multiletramentos	301
8.6.2	Principais práticas na produção colaborativa do projeto.....	305
8.6.3	Novo <i>ethos</i>: valores e sensibilidades.....	309
9	EDIÇÃO FINAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE ENTRA E SAI DE CENA	315
	MAKING OF: OS NÃO-DITOS DA PESQUISA	322
	REFERÊNCIAS.....	327
	GLOSSÁRIO	337
	APÊNDICES	342
	APÊNDICE A – TESES BRASILEIRAS SOBRE MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	342
	APÊNDICE B – TESES FRANCESAS SOBRE LETRAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	345
	APÊNDICE C – E-MAIL CONVITE AOS RESPONSÁVEIS DAS ESCOLAS	347
	APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS.....	348
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS DIRETORES	349
	APÊNDICE G – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	350
	APÊNDICE H – SEGUNDO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	356
	APÊNDICE I – SEGUNDO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	358
	ANEXOS	359
	ANEXO A – MATERIAL SOBRE CINEMA ENTREGUE AOS ALUNOS.....	359

ANEXO B – PRIMEIRA VERSÃO DO ROTEIRO DA TURMA <i>JEAN MONNET</i> PUBLICADO NA PLATAFORMA	361
ANEXO C – JORNAL PRODUZIDO PELA TURMA DO COLÉGIO <i>JEAN MONNET</i> SOBRE A EXPERIÊNCIA COM AS CLASSES CULTURAIS DIGITAIS NA TEMÁTICA ON TOURNE!	362

OBSERVAÇÕES SOBRE A LEITURA DA TESE

No início de cada capítulo esta tese apresenta elementos culturais (música, citação, poema, desenhos ou pinturas) que remetem ao conteúdo e contribuem para as reflexões. Em alguns momentos são acompanhados por *links* externos que podem ser acessados clicando no *hiperlink* ou realizando a leitura pelo *QR Code*. As obras presentes na capa e na abertura dos capítulos são da amiga e artista plástica Pauline Zenk.

Sobre a pessoa do discurso: a primeira pessoa do singular é predominante ao longo da tese e, nos momentos em que uso a primeira pessoa do plural, denota a inclusão de minhas professoras orientadora e coorientadora que participaram e contribuíram nas decisões e reflexões deste estudo.

Os títulos dos capítulos são metáforas relacionadas a uma produção audiovisual e ao longo do texto há vocábulos específicos do universo cinematográfico. Ao final da tese tem um glossário que pode auxiliar no entendimento de expressões pouco conhecidas.



1 Introdução: *Mise en scène*



Obra de Pauline Zenk

1 INTRODUÇÃO: *MISE EN SCÈNE*

MISE EN SCÈNE: Preparação dos eventos coordenados antes de sua efetiva realização

Se refere às relações da câmera no espaço e o projeto por trás da imagem. Por isso, diz-se da importância do diretor, que procura minimizar o papel da montagem, proporcionando emoção e significados pelo que acontece dentro de cada plano¹.

É tempo de *mise en scène*, mas antes, um breve espaço para justificar o título dessa tese. Estratégias e astúcias são duas palavras que remetem a uma proposta do historiador Michel de Certeau, que ao pesquisar sobre as “maneiras de fazer” do cotidiano entende as práticas como movimentos cheios de combinações sutis. As estratégias não possuem regras, mas utilizam as condições e as estruturas estabelecidas como repertório de suas operações. Já as táticas (que utilizo aqui como astúcia) brincam com esse terreno imposto, são os dribles criativos do cotidiano, as soluções e engenhocas subversivas que “aproveitam as ocasiões e delas depende” (CERTEAU, 1998, p. 100)². As astúcias são as ações dos sujeitos para dar sentido ao que fazem burlando estruturas e poderes demarcados. Juntas, estratégias e astúcias representam os modos como vivenciamos nosso cotidiano, realizando práticas de reapropriações dos espaços em interação com o outro. Essa concepção de estratégias e astúcias representa o fio condutor desse estudo.

Voltemos...

É tempo de *mise en scène*, de apresentar a pesquisa e revelar as escolhas, o movimento dos atores e seus cenários. Arranjar todos os elementos pensados para esta tese em uma ordem disposta a mostrar as descobertas, as ações e os incidentes, com o intuito de garantir (ou não) a harmonia geral do trabalho. A *mise en scène* exige detalhe, atenção aos pormenores, repetições e confiança nas escolhas do percurso. Uma ação de *mise en scène* representa a preparação dos eventos antes de sua efetiva realização.

¹ Disponível em: <<http://www.significadosbr.com.br/am-e-pm>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

² É importante situar a obra com a data original de publicação, 1974. Esta pesquisa utilizou a versão atualizada publicada em 1998.

O que queremos comunicar? Na atualidade, ampliamos e transformamos as formas de produzir e compartilhar informações. É pelos discursos que se revelam e se estabelecem os sentidos e os significados. As palavras não existem por si mesmas, mas a partir do que dizemos sobre elas. O ser humano se expressa em função do outro. Produzindo, reproduzindo, interpretando e reinterpretando. Com esse argumento, nos aproximamos da ideia de comunicação como negociação e troca de processos de significação, na qual culturas e realidades interagem produzindo sentidos (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Comunicar na sociedade atual evoca uma relação de variados planos de significados em que as construções sociais representam uma das bases. Entre o virtual e o presencial, encontram-se uma variedade de signos, Plataformas, discursos, focos e recortes que propiciam diferentes leituras por parte dos indivíduos. Neste cenário multimodal em que vivemos, entender a construção das narrativas e dos sentidos em projetos que envolvem a produção criativa através das mídias digitais nos espaços escolares pode representar uma forma de efetivar ações educativas mais condizentes com o panorama atual.

Partindo desta conjuntura, os estudos dos letramentos como práticas socioculturais embasaram o conceito de multiletramentos. Este, surge como um movimento de pesquisadores que se dedicam a pensar pedagogicamente o complexo contexto atual. O cerne dos debates são as transformações nas práticas, a diversidade cultural e a variedade dos modos de linguagens e formas de comunicação.

Um grupo de investigadores, denominado Grupo de Nova Londres (GNL)³, em meados da década de 1990, desenvolveu a Pedagogia dos Multiletramentos, que constitui processos e práticas voltados para a promoção de uma pedagogia reflexiva. Para Cope e Kalantzis (2015) a ideia de pedagogia reflexiva apresenta vários aspectos. Um deles é o objetivo de mover-se entre diferentes processos de conhecimento. Constitui-se como uma estrutura de aprendizagem por design em que o foco não é a cognição ou o conteúdo da aprendizagem, e sim as “ações epistêmicas, que são entendidas como o externalizar do pensamento em ação” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 16). A partir das pesquisas sobre multiletramentos realizadas nos Estados Unidos, pelo Grupo de Nova Londres, foram propostos quatro movimentos pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

³ Em inglês: *New London Group*.

(CAZDEN *et al.*, 1996). Estes não se constituem de forma linear, podem se sobrepor uns aos outros e são relevantes nesta tese para as análises das práticas pedagógicas do contexto selecionado para a pesquisa.

Os novos letramentos na perspectiva de Knobel e Lankshear (2007), envolvem práticas cada vez mais participativas, colaborativas e compartilhadas. Os autores definem essas práticas como um novo *ethos*, que compreende uma nova mentalidade frente aos novos letramentos: são valores e sensibilidades estimulados em práticas relacionadas com as interações entre espaços físicos e virtuais. E como estão ocorrendo as práticas no cotidiano escolar que envolvem a mobilização para esse novo *ethos*? Como a escola trabalha no desenvolvimento das habilidades para atuação neste cenário?

Uma pista para entendermos como funcionam os processos comunicativos na atualidade é atribuímos um olhar atento aos nossos jovens. Martín-Barbero (2010)⁴ afirma que os jovens de hoje se afastam das dicotomias concretas em que vivem os adultos, como as separações entre jogo e trabalho, jogo e aprendizagem, entre consumo e produção, entre o estético e o argumental. As novas maneiras de fazer circular os produtos culturais pelos jovens transformam a relação pontual das diversas modalidades da cultura em uma relação mais criativa, dinâmica e participativa. “Tecnologia é hoje uma das metáforas mais potentes para compreender o tecido – redes e interfaces – de que é feita a subjetividade” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 20).

Olhar para as práticas sociais, culturais e midiáticas dos jovens dentro e fora do espaço escolar, pode ser revelador do espectro do panorama atual comunicativo, para que nós, como sociedade, possamos usufruir desse cenário visando mais criatividade e colaboração, sem nos perdermos em meio a tantas redes de informações na interação entre os diferentes espaços. Nesta pesquisa a noção de prática social é inseparável da aprendizagem. Toda prática é social, e pensando assim, os significados são compartilhados (construídos, legitimados) por um dado grupo social. Na ótica de Certeau, as práticas sociais se constituem como as ‘maneiras de fazer’, que

⁴ In Jesús Martín Barbero - El consumo cultural de los jóvenes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4_kRy3sGV94>. Acesso em: 20 mai. 2021.

se compreende quando os “usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural”. São as articulações dos detalhes do cotidiano. Se trata de

exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da ‘vigilância. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina (CERTEAU, 1998, p.42).

A partir desta perspectiva, a produção colaborativa no âmbito educacional é entendida aqui, dentro dos princípios da socialização na aprendizagem. Damos ênfase às práticas culturais contemporâneas, envolvendo as interações com as mídias digitais no espaço escolar. Entendemos que isso compreende também atribuir um olhar ao repertório midiático dos jovens, e aos produtos culturais próprios, na medida em que, nestes espaços/obras/ações, possamos também encontrar as astúcias dos movimentos das práticas e seus sentidos dentro de um fazer colaborativo. As negociações ocorrem no coletivo visando atingir objetivos comuns, estabelecem relações de compartilhamento, confiança mútua e corresponsabilidade, nas quais podem ocorrer diferentes formas de interações nas relações com outras pessoas (DAMIANI, 2008). O grupo, o ambiente de criação, as mediações e o contexto no qual estão inseridos, são elementos relevantes para a compreensão dos processos de uma produção colaborativa.

No Brasil vemos muitas iniciativas práticas que caminham na percepção do novo *ethos* com projetos que visam à democratização dos meios digitais e são cada vez mais multimodais, colaborativos, críticos e com produções que vão para além da cultura escolar. Contudo, mesmo diante de um cenário aparentemente promissor, há conflitos e disputas que podem desacelerar os processos de desenvolvimento de uma cultura multiletrada no espaço escolar. São dificuldades estruturais, econômicas e sociopolíticas que impossibilitam professores e alunos de utilizarem as mídias digitais de forma efetiva e transformadora.

Dentre os problemas enfrentados no Brasil, corroboro Cruz (2019), para quem aprimorar os letramentos digitais é um dos desafios fundamentais para que a escola incorpore mudanças nos modos de ler e escrever, interagir, comunicar e se beneficiar dos novos suportes digitais. Pensando e refletindo sobre esse cenário brasileiro, me surgiu a curiosidade de perceber como funcionam as práticas colaborativas em outro contexto. E foi na França, em Lyon, que encontrei um projeto denominado “*Classes Culturelles Numériques*” (Classes Culturais

Digitais - CCD), que reúne essas dimensões do cenário contemporâneo e tem como objetivo desenvolver práticas com uso das mídias digitais de modo colaborativo e criativo nas escolas da cidade. Outro ponto que me chamou atenção no projeto é sua preocupação social na democratização do acesso às mídias, visando à diminuição das desigualdades digitais entre os jovens.

As Classes Culturais Digitais na temática que investigamos *On tourne!* (Estamos gravando!) abrange estudantes entre 11 e 15 anos. Vamos nos aproximar de uma das turmas cuja faixa etária é de 13 a 15 anos. Neste período, para muitos estudiosos é que se demarca “politicamente, psicologicamente e socialmente” o início das condições juvenis, que são múltiplas. O que me instiga como pesquisadora é a abrangência deste construto social, pois alguns documentos, como o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), consideram jovens, pessoas até os 29 anos, enquanto compreendo os participantes desta pesquisa, ainda na fluidez do caminhar entre as infâncias e as juventudes. Destas reflexões surgiu uma dificuldade encontrada no percurso em relação a como denominar os participantes dessa faixa etária. Tendo em vista também que nosso foco está no contexto escolar, optamos por identificá-los como “jovens estudantes”, partindo do pressuposto que a noção das juventudes passa por reinvenções constantes de acordo com os sujeitos que as constituem, em seus diferentes contextos.

Diante deste cenário, o propósito é fazer uma análise com o intuito de perceber o modo com que jovens constroem seus produtos culturais para se comunicarem. As questões e objetivos mencionados desembocam nesse refletir sobre as práticas de ensino/aprendizagem na medida em que indagamos em como ajustar essas práticas a esse movimento da cultura digital na escola sob à luz da Pedagogia dos Multiletramentos. Esta pesquisa revela também posturas dos professores diante das inovações tecnológicas e como elas favorecem uma abertura a novas referências para os alunos, mobilizando o imaginário e o desenvolvimento das interações sociais.

Assim, as hipóteses iniciais dão a entender que os jovens estudantes se desenvolvem em uma cultura que contempla a aprendizagem midiática, apostando em uma educação crítica frente a ela dentro da cultura escolar. Contudo, não são isentos dos problemas cotidianos que permeiam essa cultura. Também, partimos do pressuposto que dar ênfase numa experiência francesa, pode abrir caminhos para inferências reflexivas relacionadas às práticas observadas,

beneficiando futuros projetos pedagógicos também do Brasil. Não há pretensão de comparar cenários (brasileiro e francês), e sim, propor um relacionamento entre culturas, um entrelaçamento de olhares sob as práticas. Uma pesquisadora brasileira que caminha com um olhar atento para uma experiência colaborativa de jovens na França.

Desse modo, acompanhar na prática um projeto com esses jovens estudantes no cenário francês, pensando na organização estrutural e política do país voltada à educação que objetiva potencializar crítica e criativamente os usos da mídia na escola, pode ser um caminho para encontrar aspectos importantes que propiciem um desenvolvimento de práticas colaborativas nas culturas juvenis e escolar.

1.1 ARGUMENTO: A PESQUISA TOMA FORMA

O propósito deste item é esmiuçar os componentes fundantes da pesquisa. Apontar suas questões, seus objetivos, expor as justificativas e procedimentos. Cada novo ponto de partida está diretamente ligado às perguntas, ao levantar de questões que podem representar uma ruptura com o tradicional, o que geralmente, não é uma tarefa fácil.

As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta. É necessário um esforço de desvendamento conduzido sobre um fio de navalha entre a lucidez e a ininteligibilidade da resposta (SANTOS, 2009, p. 19).

Diante do cerne epistemológico dos nossos questionamentos e do contexto apresentado relacionado à contemporaneidade - multiletramentos, culturas juvenis e um cenário demarcado pelo novo *ethos* - surge a questão norteadora desta pesquisa: **Como ocorre o desenvolvimento do novo *ethos* em práticas culturais e midiáticas dos jovens em um contexto estruturado e articulado politicamente para potencializar o uso das mídias na escola?**

Com a questão norteadora e a escolha de um contexto para pesquisa em um cenário estruturado, como o encontrado nas Classes Culturais Digitais de Lyon, nossas questões específicas foram se solidificando:

- Quais são e como ocorrem as práticas culturais e midiáticas dos jovens franceses na atualidade?
- Como se estrutura e se articula politicamente o contexto francês para potencializar o uso das mídias na escola?
- Como os jovens estudantes, interagindo com as mídias, vivenciam os multiletramentos na escola?
- Como ocorrem as práticas culturais de jovens em produções colaborativas que envolvem as mídias digitais na escola?
- Quais são os valores e sensibilidades estimulados em práticas relacionadas com as interações entre espaços físicos e virtuais, que podem configurar um novo *ethos*?

Diante dessas questões, o objetivo geral da pesquisa é **investigar como ocorre o desenvolvimento do novo *ethos* em práticas culturais e midiáticas dos jovens em um contexto estruturado e articulado politicamente para potencializar o uso das mídias na escola**. O propósito é compreender o modo com que jovens estudantes constroem seus produtos culturais colaborativamente para se comunicarem e como se sentem em relação a eles. O objetivo não é se fechar na linguagem e sim, realizar uma abertura para os signos presentes nestes atos comunicativos juvenis.

Dessa forma, os objetivos específicos da pesquisa são:

- Analisar quais são e como ocorrem as práticas culturais e de consumo midiático dos jovens em produções colaborativas que envolvem as mídias digitais na escola;
- Compreender a estrutura política e histórico social do contexto da educação para as mídias na França;
- Compreender como uma turma de jovens estudantes se relaciona com as mídias digitais e vivencia os multiletramentos na construção de narrativas de seu interesse;

- Refletir sobre as práticas culturais em produção colaborativa na escola na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos;
- Discutir os valores e sensibilidades estimulados em práticas relacionadas com as interações entre espaços físicos e virtuais, que podem configurar um novo *ethos*.

1.1.1 Epistemologia da pesquisa

Neste tecer complexo de uma pesquisa acadêmica, não há como ser linear: as disciplinas, as experiências, seminários, estágios e leituras transformam a pesquisadora e uma rede de conceitos começa a ser constituída. Esta se inicia mais líquida, dinâmica, com os elementos movendo-se para lá e para cá, que entram e saem constantemente.

As decisões relacionadas ao caminho teórico da pesquisa foram se solidificando a partir do amadurecimento do recorte deste estudo, que consiste na investigação de práticas culturais e midiáticas no cenário de uma produção colaborativa permeada pelas mídias no contexto escolar. Com base na concepção de multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (CAZDEN *et al.*, 1996), a Pedagogia dos Multiletramentos parte do pressuposto de que o conhecimento humano é enraizado em contextos sociais, culturais e materiais e desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outras pessoas que integram uma mesma comunidade mas de diferentes contextos e com diferentes habilidades e perspectivas. Dentro deste cenário dos multiletramentos discute-se a emergência de um novo *ethos*, cujo foco não está nas tecnologias em si, mas entendendo-as como elementos de relação que vão propiciar práticas mais colaborativas e participativas. Assim, aprofundaremos a compreensão do novo *ethos* na perspectiva de Knobel e Lankshear (2007), para refletir e problematizar de que forma influencia e transforma as práticas nos contextos educativos.

Um dos esforços teórico-metodológicos desta pesquisa é relacionar os multiletramentos com a ótica de Michel de Certeau (1998) com base no modo em que o autor realiza seus estudos das práticas numa perspectiva da sociologia do cotidiano. Com este chão epistemológico, partimos também da ideia de que toda ação social é vista como cultural, na perspectiva em que a cultura assume um papel fundamental na organização e estruturação da sociedade contemporânea. Dessa forma, partimos em busca do reconhecimento das práticas

culturais como constituintes da paisagem desta pesquisa, tendo ciência de nossas limitações diante da fluidez que as práticas possuem, uma vez que não cessam de assumir novas formas e, por conseguinte ressurgem de novas maneiras, transformadas.

A partir desta ancoragem teórico-metodológica baseada na Pedagogia dos Multiletramentos e nas práticas culturais de Certeau, os conceitos fundamentais para esta pesquisa foram se estabelecendo. A expressão “culturas juvenis”, assim no plural, emerge a partir de considerações de Martín-Barbero (2008) e de Pais (2008) que compreendem uma caracterização das culturas juvenis marcada pela diversidade, de valores, de modos de comunicar, de vestir, etc, e que são reconhecidos muitas vezes pela convivência no grupo e por seus movimentos em diferentes contextos sociais. Essa concepção me auxilia na atribuição de um olhar sem determinismos para uma cultura complexa, multifacetada e dinâmica como a dos jovens da contemporaneidade. Deste modo, são nessas concepções que encontramos melhores formas (ou mais aproximadas) de abordar as culturas juvenis.

O intuito é refletir sobre as culturas juvenis no âmbito da produção colaborativa, que se configura como outro termo fundamental desta pesquisa. Compreendo a produção colaborativa como constitutiva de processos permeados por práticas em que se tem a participação ativa dos indivíduos. Na educação, as produções colaborativas envolvem a construção de novos conhecimentos através das interações entre os sujeitos. Pensando nestes aspectos teóricos-metodológicos é que vamos refletir se as práticas no contexto das Classes Culturais Digitais de Lyon se constituíram na configuração de um novo *ethos*.

1.1.2 Percursos e procedimentos

Uma pesquisa ancorada na sociologia do cotidiano tem um caminhar pouco convencional, aventureiro, versátil e que não nega a mudança de rota durante o processo. A base empírica para uma teoria do cotidiano é como um caminhar pela cidade, em que suspeitar, arriscar, transgredir e respeitar são verbos-ações que, dentre outros, funcionam como matéria prima para a apreensão das práticas dos participantes (LEITE, 2010). Soma-se a esse olhar do cotidiano o conceito de multiletramentos, que evoca o cenário contemporâneo e remete a metodologias de abordagens qualitativas, o que nos levou a técnicas de registros multimodais.

Dessa forma, com base em seus objetivos, esta tese apresenta uma perspectiva exploratória, descritiva e explicativa, de abordagem qualitativa. Quanto aos seus procedimentos, fez uso de técnicas quali-quantitativas e o tratamento dos dados se deu de modo qualitativo, submetido a uma análise de conteúdo. Para a construção dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários, observações participantes (com registros em áudio, vídeo, foto e notas em caderno), observação participante na Plataforma digital, reflexão em grupo e entrevistas semiestruturadas.

O espaço-lugar da pesquisa, que chamamos metaforicamente de “platô” (*plateau* em francês), é o projeto das Classes Culturais Digitais, que durante este estudo, trabalhou com 59 turmas na cidade de Lyon, por meio de sete temáticas. Vamos analisar especificamente a temática *On tourne!* (Gravando!) que consiste na produção de um audiovisual entre dez escolas diferentes. Os dados gerados foram obtidos no acompanhamento ao longo de um ano escolar (entre outubro de 2018 a junho de 2019) para o desenvolvimento desta temática no projeto. Dentre as escolas participantes, nos aproximamos da escola *Jean Monnet*, em uma turma com cerca de 27 alunos, na faixa etária entre 13 e 15 anos.

1.1.3 Justificativa, originalidade e contribuições

Por meio da investigação dos processos do desenvolvimento de uma produção colaborativa, o intuito é atribuir um olhar diferenciado às práticas de jovens estudantes permeadas pelas mídias digitais, a partir de uma perspectiva crítica do cotidiano e sob a concepção de multiletramentos no cenário atual.

Como interpretar o significado dos estilos juvenis? É aqui que a perspectiva analítica do cotidiano nos pode ajudar a decifrar o significado, tantas vezes oculto, desses estilos. De que modo? Pela contextualização desses estilos e da relação de uso que os jovens têm com eles. Ao fornecer aproximações à realidade social que revelam a forma como esta é socialmente construída, a perspectiva do cotidiano toma por base de incidência os contextos vivenciais dos indivíduos que, por sua vez, iluminam ou informam os contextos sociológicos (analíticos, interpretativos, explicativos) usados pela teoria (PAIS, 2008, p. 9).

Compreender o potencial de produções colaborativas por meio das mídias digitais é indispensável, uma vez que o processo de criação em grupo implica aspectos a serem analisados em diferentes âmbitos, que podem ser desenvolvidos dentro e fora do espaço escolar. Refletir sobre as práticas em produções colaborativas na escola pode incitar novas formas de olhar para o mundo, de se expressar, de construir narrativas, de reflexão e de adquirir conhecimento.

São muitas as possibilidades pedagógicas e intencionais de produzir colaborativamente através das mídias na educação. Quando articuladas com as narrativas e com as linguagens dos jovens, podem ampliar o repertório cultural, as possibilidades de expressão e comunicação e o fazer coletivo. É importante que os educadores propiciem diálogos e debates em relação ao que recebemos e interagimos com a mídia em nosso cotidiano, para que os estudantes compreendam as linguagens de cada meio, com suas edições e enquadramentos, e analisem as possíveis intenções do produtor e os seus conteúdos. Dessa forma, parte-se para uma mediação tecnológica que estimula a reflexão crítica dos meios.

A pedagogia dos meios não estaria apenas preparando as alunas e alunos para uma “leitura crítica”, mas principalmente para transcenderem sua condição de consumidores para produtores de narrativas audiovisuais que atendam às suas preocupações e exigências políticas e que sejam reveladoras de suas visões de mundo (OROFINO, 2005, p. 125).

A importância desta pesquisa para a educação está principalmente na busca por compreender as relações dos alunos com processos de produções colaborativas permeadas pelas mídias digitais, com vistas à construção de ambientes favoráveis para proporcionar interações refletivas, criativas e respeitadas.

Um dos aspectos que designa a originalidade desta pesquisa é a realização da análise de uma temática do projeto Classes Culturais Digitais, que se caracteriza por seus aspectos inovadores e sua consistência, pois não encontrei no Brasil (nem mesmo na França), uma proposta semelhante e de grande abrangência. Realizar seu registro e análise sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e da sociologia do cotidiano na ótica de Certeau pode contribuir no desenvolvimento de produções colaborativas permeadas pelas mídias digitais e, ainda, em que diferentes escolas estejam envolvidas. Vale ressaltar que a concepção do projeto não se deu baseada nos moldes da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (que inclui

quatro movimentos pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada). Desse modo, configura-se um exercício epistêmico realizar essa relação, visando o desenvolvimento de práticas cada vez mais significativas nos âmbitos da colaboração, criatividade e pensamento crítico.

1.2 TESTAMENTO ARTÍSTICO: A VISÃO DO ROTEIRISTA PESQUISADOR

“A maior riqueza do homem é sua incompletude. (...).

Perdoai. Mas eu preciso ser outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.”

(Manoel de Barros – Trechos do poema Retrato do artista quando coisa)

Todo ponto de partida traz consigo um antes, que representa as experiências prévias. O pesquisador já tem um lugar de fala, tem sua perspectiva. A posição da qual ele parte já foi estabelecida por sua formação, suas histórias e vivências. A intenção não é transformar essa tese em literatura, em que belas frases se desencadeiam umas às outras. O principal propósito, e que me persegue a todo tempo, é tornar esse escrito, uma contribuição relevante, algo realmente necessário à educação brasileira. Esse propósito, mais geral que o objetivo geral, se torna, por vezes, uma pressão contínua e me movimenta, para jamais acomodar-me com uma possível linha de chegada (se é que ela existe).

Em suma, penso que nossas leituras e nossas produções acadêmicas precisam respirar novos ares, ares artistas, ares de acontecimentos, de modo que aquilo que lemos, e aquilo que escrevemos, de alguma forma tenha a característica de um advento, como escreve Marilena Chauí. Advento: o que clama por posteridade, que exige uma retomada, que convida a ir além. Aquilo que em suma dá a pensar, dá a dizer, dá a fazer (FISCHER, 2005, p. 14).

Uma jornada no doutorado se torna um percurso de formação em amplos sentidos, uma experiência intransferível que povoa a trajetória profissional, acadêmica e pessoal. Assumindo agora a função de pesquisadora, ao defender um projeto de tese, dou a mão a renomados autores com quem me identifico, e assim, no meio do trajeto da escrita, começo a me sentir pertencente (verdadeiramente) a uma época. E me vejo a buscar por adventos, no desejo de ir além.

1.2.1 Inspirações

Meu lugar de fala parte da minha formação. Através da licenciatura em Música o olhar se volta para a arte, cultura e experiência estética. A comunicação veio com a graduação em Publicidade e Propaganda. Ao longo de minha trajetória, pontuo três trabalhos essenciais que me levaram a constituir esta pesquisa. São projetos sobre a experiência do ouvir, da escuta, de querer compreender o que crianças e adolescentes têm a dizer sobre suas leituras de mundo.

O primeiro projeto intitulado “O mundo que a infância percebe”, teve o intuito de conhecer as associações feitas pelas crianças em relação a palavras do cotidiano, como água, árvore, amor, vida entre outras. Entrevistamos crianças e jovens da França, Brasil, Marrocos, Moçambique, Gana e essa experiência me sensibilizou para os diferentes mundos infantis e juvenis, a forma que se expressam e compreendem as coisas ao seu redor, ampliando a minha escuta sobre o que crianças e jovens têm a dizer.

A segunda inspiração é minha pesquisa de mestrado intitulada “Do rec ao play, e além: as gravações em uma oficina de música para crianças”, em que acompanhei uma oficina de música, durante um ano, com o objetivo de compreender o que as crianças pensam a respeito dos processos de gravação de um CD. Com esta pesquisa me aproximei dos campos teóricos da Mídia-Educação e da Aprendizagem Criativa para refletir sobre os fazeres colaborativos.

Minha terceira inspiração é minha participação no projeto *Educom.Cine*, realizado com crianças e jovens de Florianópolis sobre a produção audiovisual na escola. O coordenador do projeto, Rafael Gue Martini, o concebeu com o intuito de “criar espaços em que os jovens pudessem editar o seu mundo, para que parassem de olhar para o que os outros impõem, por algum interesse específico, seja comercial, político e econômico, e comesçassem a olhar para o que realmente interessa”⁵.

Essas experiências intercalam-se com outras tantas pessoais e profissionais, relacionadas com a cultura popular (sou clarinetista e filha de capitão de congado), sempre fascinada pelas sutilezas complexas dos cotidianos (filha de bióloga pesquisadora). Viajante,

⁵ Fala do coordenador do projeto *Educom.Cine*, o professor Rafael Gue Martini, no *teaser* do projeto, publicado em 2015, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X9VeKtfdW8>>. Acesso em: 2 mai. 2021.

trabalhando em projetos sociais, nas minhas relações com as diferentes juventudes nas escolas e fora delas. Tudo isso, projetos e experiências, com suas subjetividades, desembocam aqui, nessa pesquisa de tese.

O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. Os seres humanos criam ativamente o seu mundo; a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade toma-se essencial (Gerth e Mills, 1953) (apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55).

Durante minha trajetória como professora, me coloco constantemente a refletir sobre os discursos dos nossos alunos, o que eles têm a dizer sobre suas práticas cotidianas, suas identidades, subjetividades e sua própria condição de estudante na atualidade, me instigando a refletir sobre como suas relações sociais perpassam as expressões dos jovens em suas experiências comunicativas atuando em grupo.

1.3 ESCALETA: UM ESBOÇO ESTRUTURADO DA PESQUISA

No cinema, escaleta é um instrumento de visualização do roteiro em seu conjunto, uma espécie de plano de voo detalhado, cena a cena. Trata-se de planejar o “andamento” da narrativa, como um esqueleto que representa a estrutura. A sua principal função é ajudar na visualização das cenas da narrativa.⁶

A disposição dos capítulos desta tese foi estruturada visando o desenvolvimento da pesquisa para a compreensão dos conceitos e reflexões, a fim de seguir um fio condutor coerente para os leitores (Quadro 1). Dessa forma, na **Introdução**, apresento o contexto gerador da pesquisa que constitui o objeto de estudo, os problemas, os objetivos, os caminhos epistemológicos e metodológicos, as justificativas e minha perspectiva como pesquisadora abordando minha trajetória e principais experiências.

⁶ Disponível em: <<https://www.tertulianarrativa.com/post/2017/07/26/escaleta-estruturando-a-hist%C3%B3ria-em-um-roteiro>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

Quadro 1 – Estrutura da Tese

Estrutura da Tese		
1 Introdução: “Mise en scène”		
Argumento: a pesquisa toma forma	Testamento Artístico: a visão do roteirista pesquisador	Escaleta: um esboço estruturado da pesquisa
2 Decupagem: entre os letramentos e os multiletramentos		
2.1 Letramentos	2.2 Novos Estudos de letramentos	2.3 Práticas e eventos de multiletramentos
2.4 Multiletramentos	2.5 Novos <i>ethos</i> e os novos letramentos	2.6 Multiletramentos e práticas em pesquisas
3 Cortes de cena: cenário francês e alguns marcos		
3.1 Alguns percursos	3.2 Organização escolar francesa e sua relação com as mídias	3.3 Marcos políticos e órgãos importantes
3.4 Multiletramentos e letramentos nas pesquisas		
4 Equipe: artes de fazer junto		
4.1 Maneiras de fazer, observar e analisar as práticas	4.2 Produções colaborativas	4.3 Produções colaborativas na cultura digital
5 Personagens consistentes em uma curva dramática: as culturas juvenis		
5.1 Contextualizações históricas	5.2 Jovens e práticas midiáticas	5.3 Jovens, mídias e contexto escolar
6 Produção: percursos metodológicos		
6.1 Delineamento metodológico	6.2 Ações empíricas da pesquisa	6.3 Organização e análise dos dados
7 Platô: As Classes Culturais Digitais de Lyon		
7.1 Contextualização	7.2 Funcionamento	7.3 Participantes
8 Movimentos de câmera: passeio crítico pelo projeto		
8.1 Pré-produção: o planejamento e apresentação do projeto	8.2 Prática situada: conhecendo as preferências dos alunos	8.3 Roteiro: processos de escrita colaborativa
8.4 O curta-metragem	8.5 Interações na Plataforma	8.6 Contrarregra: discussão e análises
9 Edição final: considerações sobre o que entra e sai de cena		
<i>Making of: os não-ditos da pesquisa</i>		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O **capítulo dois** aborda os multiletramentos, dedicando-se às concepções e transformações do conceito de letramento no contexto brasileiro, dando ênfase aos aspectos fundamentais da Pedagogia dos Multiletramentos e à concepção do novo *ethos*. O capítulo é finalizado com um levantamento que compreende 28 teses selecionadas e publicadas entre 2012 e 2018 que abordam a temática no contexto de práticas pedagógicas na escola.

O **terceiro capítulo** realiza um panorama do cenário francês na educação voltada para as mídias digitais. Inicia com as principais contribuições de percursores como Freinet, Jacquinet, Gonnet, René La Borderie e Latour, relacionadas com a interface da educação com as mídias. O capítulo aborda também as estruturas voltadas para a educação midiática no espaço escolar, como a presença dos professores de tecnologia e documentalista, os Centros de documentação e informação (CDI), a Semana da Imprensa, entre outros. Em seguida, mencionamos alguns marcos políticos e instituições relevantes para o cenário da educação midiática na França como as Conferências de Grunwald e de Paris, o Conselho da Europa que apresentou o conceito de EMI (Educação Midiática e Informacional) e desenvolveu também um quadro referencial de competências digitais. O capítulo menciona o CLEMI (Centro de Educação em Mídia e Informação) que integra o ministério de Educação e atua em todo o território nacional. Por fim, realizamos um levantamento de 21 teses publicadas em universidades francesas que investigam práticas pedagógicas de multiletramentos.

O **quarto capítulo** inicia com discussões relacionadas aos estudos das práticas na ótica de Michel de Certeau e avança segmentando esta temática tão ampla das práticas para pensá-las no âmbito das produções colaborativas na escola, abordando aspectos de uma produção colaborativa: elementos estruturais, as mediações, a criatividade e autoria, a negociação de ideias, etc. O capítulo finaliza refletindo sobre as produções colaborativas em meio digital.

O **quinto capítulo** e o último teórico desta pesquisa realiza uma imersão nas características das culturas juvenis, contextualizando o conceito historicamente, refletindo sobre as características dos jovens na atualidade e finalizando com a discussão de suas relações com a cultura digital.

Desse modo os cinco primeiros capítulos representam o quadro teórico da pesquisa, em uma organização que partiu do mais geral para ir afunilando ao objeto e contexto específicos em que a pesquisa empírica foi realizada e proposta: pensar os multiletramentos (capítulo 2)

em um contexto francês (capítulo 3) nas práticas em produções colaborativas (capítulo 4) nas culturas juvenis (capítulo 5).

O **capítulo seis** com o objetivo de descrever e justificar as abordagens metodológicas utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa, apresenta a empiria, com os procedimentos e técnicas para produção dos dados utilizados e finaliza revelando os modos em que esses dados foram organizados para análise. É a partir do **capítulo sete** que se iniciam as descrições do cenário desta pesquisa, apresentando o projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon, com seu histórico, suas estruturas, a temática *On tourne!* e os participantes no ano de investigação 2018/2019.

No **capítulo oito** as etapas do projeto são descritas e analisadas de modo cronológico, ressaltando elementos e práticas considerados importantes para as questões levantadas na pesquisa, realizando aproximações reflexivas com os campos teóricos selecionados e os objetivos elencados. O último item desse capítulo organiza e reúne as análises, tendo como norte os objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, discute o projeto à luz da Pedagogia dos Multiletramentos, a partir das práticas na produção colaborativa realizadas, e finaliza pontuando considerações relacionadas ao novo *ethos*.

Por fim, na **edição final**, estão as considerações, que realizam uma avaliação, refletindo sobre a trajetória da pesquisa, questionando se os objetivos foram alcançados, apontando as contribuições e propondo novos caminhos a partir dos resultados encontrados.



2 DECUPAGEM: ENTRE OS LETRAMENTOS E OS MULTILETRAMENTOS



Obra de Pauline Zenk

2 DECUPAGEM: ENTRE OS LETRAMENTOS E OS MULTILETRAMENTOS

Criar meu *website*
Fazer minha *home-page*
Com quantos *gigabytes*
Se faz uma jangada
Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomará
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
[...]

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomará
Que leve meu e-mail até Calcutá

Depois de um *hot-link*
Num site de Helsinque

Para abastecer

(Trechos da música *Pela Internet* – Gilberto Gil)



Acesse a música pelo link ou pelo QR Code.
<https://www.youtube.com/watch?v=v2QvAaBNc9A>

Em 1996, Gilberto Gil lançou esta canção, realizando um fato histórico: foi o primeiro músico brasileiro a ter seu show transmitido ao vivo pela internet. A música “Pela Internet”, já denunciava o navegar na conexão, exaltando o desejo de conhecer esse novo mundo digital que se descortinava na época, e ressaltava essa hibridez na convivência entre os mundos virtual e presencial.

Hoje, o meio digital já é bem mais presente no cotidiano de grande parte da população, mas a canção continua levantando pontos fundamentais para o tema deste capítulo, como a variedade dos discursos vigentes que está relacionada também com a diversidade cultural em uma sociedade cada vez mais híbrida em diversos aspectos. Com esse cenário latente, as discussões sobre os multiletramentos surgem com reflexões precisas a respeito destes fenômenos contemporâneos.

Hoje, modernidade tardia, quase tudo é mediado, pois o muito do que conhecemos é fruto de processos mediados e que são representações da história. Quanto do que nós conhecemos é experiência direta? Muito do que sabemos foi narrado por diferentes mediadores. “Mediatizada vem de mediação, um conceito epistemológico que se traduz por signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoros e todas as suas misturas – que se encarnam, circulam e são difundidos pela midiatização” (SANTAELLA, 2014, p. 13).

O processo para compreensão do desenvolvimento da trama da comunicação e de como se articula neste meio rizomático em que vivemos, envolve variadas questões. Como se dão as relações criadas nas comunicações por meio das mídias que são permeadas por processos culturais diversos? E como a escola absorve e labora isso? São perguntas que se encontram no cerne da interface entre comunicação e educação.

O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79).

As novas relações provindas da interação entre mídias e sociedade representam o cenário de estudo da comunicação e da educação. “Educação é comunicação”, frase simbólica de Paulo Freire que aposta na educação como diálogo, entendendo-a como “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2013, p. 59). Nesses encontros estão os discursos, cuja etimologia incute movimento. A comunicação é um processo social ontológico e simbólico repleto de significado e linguagens e movimentos.

A etimologia da palavra discurso, derivada do latim *discurrere*, sugere um movimento “para a frente e para trás” ou um “deslocamento para cá e para lá”. Este movimento – mostra-nos a prática discursiva – pode ser tão pré-lógico ou antilógico quanto é dialético (WHITE, 1994, p.16).

No centro dos discursos estão os meios. No Brasil, atribui-se diferentes significações para o termo *mídia*, podendo ser definida como ferramenta, como veículo de comunicação, como agrupamento de veículos semelhantes (*mídias impressas*), como o profissional encarregado de selecionar as mídias em uma agência publicitária, como a base física para

registrar e armazenar informações (*pen drive* e CD por exemplo) e, ainda como Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) (CRUZ; VENTURA, 2018).

Mídia abrange um sistema (meios de comunicação, cultura, mediação). Também tem sido usada como instrumento, linguagem, espaço de negociação e de conteúdos, distribuição de bens culturais, bem como aparato, aparelho ou dispositivo físico e tecnológico. Segundo Silverstone (2005), a mídia pode ser entendida como linguagens “que fornecem textos e representações para interpretação; ou podemos abordá-la como ambientes, que nos abraçam na intensidade de uma cultura midiática, saciando, contendo e desafiando sucessivamente” (CRUZ; VENTURA, 2018).

Nesta pesquisa, o conceito de mídia assumirá uma perspectiva abrangente, entendendo-a desde sua percepção como instrumento, como linguagem e como ambiente, como é na concepção da mídia-educação, baseada nos estudos culturais que a vê enquanto um sistema de produção social de significados. “Neste contexto, a forma histórico-social adquirida pela mídia a partir da modernidade deve ser entendida como experiência de constituição de identidade” (CRUZ; VENTURA, 2018).

Diante de uma sociedade complexa, em que discursos diversos são contrapostos e deslocam-se de sentido e significado constantemente e em que o modo de representação e interpretação são colocados no centro dos discursos, as discussões sobre os multiletramentos emergem da necessidade de compreender como a sociedade atual produz e interage com as novas formas multimodais de comunicação.

Os multiletramentos na perspectiva do Grupo de Nova Londres trazem esse cenário para o contexto de ensino-aprendizagem, que são situações potenciais para construção de multimodalidades comunicativas. Dá-se em contraposição de formas de comunicação monoculturais e monolinguísticas e parte da premissa que as situações pedagógicas contemporâneas se deparam com um contexto crescente em variedades de culturas, contextos, signos e significados.

Existem múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados. Temos que ser proficientes ao negociarmos os muitos mundos da vida que cada um de nós não está acostumado, e os muitos mundos de vida que encontramos em nosso cotidiano. Isso cria um desafio para a pedagogia do letramento. Em suma, este é o mundo que a pedagogia do letramento precisa agora abordar (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 17, tradução nossa)⁷.

Nesse sentido, quando pensamos na multimodalidade e na diversidade cultural no contexto educacional, os processos de aprendizagem precisam evocá-los, abordando os diferentes interesses, os propósitos e as subjetividades que os próprios alunos trazem para a escola, para articulá-los em forma de recursos para o aprendizado.

As práticas pedagógicas podem trazer as diferenças para a centralidade, não para padronizá-las, mas para representarem uma expansão dos repertórios culturais e linguísticos dos estudantes. Podemos refleti-las a partir do questionamento sobre como podemos assegurar que as diferenças – sejam elas culturais, linguísticas, de gênero, e outras – sejam vistas como contribuidoras para o êxito educacional e para não cair em uma pedagogia que substitui essa diversidade em busca de transpô-las para a linguagem cultural dominante. “O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso, sem que as pessoas tenham que apagar ou abandonar diferentes subjetividades. Isso tem que ser a base de uma nova norma” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18 tradução nossa).⁸

A questão que desponta diante dessa reflexão é pensar como realizar tal façanha de amalgamar múltiplos universos culturais dentro de uma instituição chamada escola. Esse questionamento, felizmente, tem sido levantado por diferentes correntes de estudos dentro do campo da educação. A concepção dos multiletramentos a partir do GNL reforça o engajamento em um diálogo crítico, comprometido e com envolvimento criativo. Visa a reivindicação do espaço público, da cidadania escolar para diversas comunidades e discursos, com o intuito de criar ambientes respeitosos para a diversidade dos alunos que favoreçam a autonomia destes

⁷ Texto original: “*Just as there are multiple layers to everyone’s identity, there are multiple discourses of identity and multiple discourses of recognition to be negotiated. We have to be proficient as we negotiate the many lifeworlds each of us inhabits, and the many lifeworlds we encounter in our everyday lives. This creates a new challenge for literacy pedagogy. In sum, this is the world that literacy pedagogy now needs to address*” (COPE; KALANTZIS, 2000).

⁸ Texto original: “*The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm*” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18).

diferentes modos de vida. Para tal, desenvolveu-se a Pedagogia dos Multiletramentos, que propõe uma metalinguagem a partir do conceito de *design*, relacionando este termo com a noção de inteligência criativa.

Este capítulo tem o objetivo de abordar o conceito de letramento em seu contexto histórico e suas transformações ao longo dos anos. Traz o surgimento dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL) e, em seguida, as reflexões sobre multiletramentos na perspectiva do Grupo de Nova Londres (GNL). É no item cinco deste capítulo que abordaremos o novo *ethos* que sugere que as novas práticas em interação com as mídias trazem novas formas de significação e produção de sentidos. Para finalizar o capítulo, realizamos um levantamento com 28 teses brasileiras fundamentadas nos multiletramentos para que tenhamos uma visão panorâmica das abordagens nas práticas pedagógicas no meio científico.

2.1 LETRAMENTOS

Antes de nos aprofundarmos nos multiletramentos, precisamos entender a visão de letramento embutida nesta perspectiva em ascensão. O conceito de letramento é considerado recente e se constitui em um debate acalorado na área de educação. Ao acompanhar as pesquisas, estudos e principais autores em suas variadas formas de abordar esta temática, vimos que há consensos, críticas e divergências, assim como acontece com conceitos renomados e importantes na educação e em outras áreas. Street (2014), autor consagrado desta temática, manifesta certa inquietação com a constante necessidade por parte dos pesquisadores de atualizar o termo. O autor se preocupa com a ânsia dos estudiosos em buscar um avanço do conceito, criando metáforas, critérios e associações que podem dificultar ou polarizar ainda mais a discussão. Desse modo, abordar um conceito ou até mesmo atualizá-lo, requer atenção às sutilezas e principalmente cautela para que não caiamos em determinismos epistemológicos.

Com isso em mente, partiremos do consenso presente na literatura estudada, em que o letramento é visto e entendido como prática social (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2009; STREET, 2014). Reiteramos a relação do letramento com os aspectos socioculturais em que aprender envolve interação entre contextos e indivíduos.

Ao considerar os letramentos como práticas sociais, opta-se por romper com determinismos. Situados em contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos, políticos, os letramentos não são imutáveis ou estáticos. São construídos, e professores e alunos precisam ter um papel de autoria neste processo (PEREIRA, 2014, p. 89).

Lemke (2010) ressalta as interações entre indivíduos e contextos como aspecto central deste conceito ao afirmar que letramentos são sempre sociais pois “nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros” (LEMKE, 2010, p. 458).

No Brasil, foi a partir da década de 1980 que o termo *letramento* surgiu academicamente com o objetivo de alargar as significações dadas aos termos ‘alfabetização’ ou ‘alfabetismo’, considerando fatores como as mudanças sociais, a intenção de abranger outras práticas externas ao espaço escolar e ainda as diferentes questões surgidas em relação aos variados tipos de letramentos que não eram comumente abordados nas práticas de alfabetização. Ou seja, surgiu diante de um contexto de “transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas (ROJO; MOURA, 2019, p. 13-14).

Soares (2004) acredita que o conceito de letramento não tem o papel de eliminar o de alfabetização. A autora ressalta a importância do respeito aos contextos históricos dos conceitos e defende que “a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento” (SOARES, 2004, p. 16). Letramento e alfabetização podem dialogar entre si. Letramento foi utilizado pela primeira vez como tradução da palavra inglesa *literacy*, em publicação da autora Mary Kato⁹, em 1986. E, de acordo com a genealogia, a palavra *Literacy* se origina no latim como *Littera* que possui o significado de letra. Essa ideia de expandir o entendimento que se tinha do conceito de alfabetização, foi tema de reflexão de Rojo e Moura (2019), que fizeram um importante adendo sobre o fato de que, se a percepção de alfabetização fosse mais ampla, como por exemplo, a concepção que Paulo Freire lhe atribuía, não haveria necessidade de se estabelecer outro termo (ROJO; MOURA, 2019, p. 13).

⁹ Referência da obra: KATO, Mary Aizawa. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. Vol. 9. Editora Ática, 1986.

Na época do surgimento do termo *letramento* no Brasil, o conceito de alfabetização e todas as suas variantes estavam enraizados e em dados momentos vistos de formas limitantes e por vezes atribuíam certas hierarquizações aos diferentes modos de linguagens. Diante disso, havia a necessidade de um termo que abrisse espaço para abordar questões sociais e políticas mais amplas.

Esta pesquisa enfatiza as perspectivas socioculturais do letramento, contrapondo-o ao conceito de alfabetização, que dá ênfase à aquisição da escrita (ROJO; MOURA, 2019, p. 14). Também temos preferência em abordar o termo no plural, pois assim ressaltamos as diferentes linguagens presentes no cotidiano, com seus muitos processos de produção, reprodução e distribuição, se opondo a ideia de um letramento único e neutro.

Acrescentando a polissemia do termo letramento, têm-se ainda as diferentes perspectivas internacionais e as problemáticas relacionadas às traduções. Pereira (2014) lembra que, ao discorrermos sobre as traduções de um conceito, mais do que realizar a tradução entre idiomas, temos que entender esse processo como “uma operação de passagem de um contexto a outro que provoca a criação de novos sentidos e, com eles, outros usos” (PEREIRA, 2014, p. 82). Com isso, o autor sugere que nos aprofundemos na procura em entender “como se estabelece a construção e consolidação desses conceitos” (PEREIRA, 2014, p. 82).

Em inglês, *literacy* foi inicialmente entendido como “apropriação da linguagem escrita como um processo de aquisição individual de habilidades abstratas sem relação com a realidade social” (PEREIRA, 2014, p. 82). O que no Brasil, traduzimos, ou entendemos como alfabetização. Na medida em que na língua inglesa foram se ampliando os significados e sentidos de *literacy*, os autores acrescentavam adjetivos complementares (*new, media, multi, critical*). Outras formas de mostrar essa expansão ou distinção do conceito é (foi), ora utilizar a letra L maiúscula ora a colocando o termo no plural (PEREIRA, 2014, p. 82).

Dessa forma, a equivalência mais próxima do uso de *literacy* na língua inglesa, no Brasil, seriam as palavras alfabetização/alfabetizações. Mas, enquanto em inglês, para nominar diferentes práticas de alfabetização, foram adotadas as variações (como adjetivos complementares, plural, uso da maiúscula), no Brasil adotamos o termo letramento(s) e em Portugal, literacia (PEREIRA, 2014, p. 83).

Contudo, nesta discussão relacionada às traduções em diferentes contextos do termo letramento, é preciso entender que há muito mais nas entrelinhas cotidianas dos seus usos, nas interações com os sujeitos e nas épocas em que foram implementados, do que nos atermos somente às significações conceituais dos termos.

2.2 NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTOS

Os Novos Estudos de Letramento (NEL) surgiram com o intuito de enfatizar as condições sociais da escrita, numa situação em que, apesar do uso do termo letramento já estar em vigor, seu significado era ainda estrito e pouco abrangente, voltado à aquisição de competências. Dessa forma, os Novos Estudos do Letramento (Street; Kleiman), com o intuito de dar ênfase a uma perspectiva social e etnográfica do letramento, ficaram conhecidos na área como ‘virada social’.

Esse movimento se relaciona com as práticas sociais de leitura e escrita que se realizam em contextos específicos do cotidiano de sujeitos leitores que produzem sentidos acerca do que leem e escrevem, evidenciando, assim, o caráter múltiplo do letramento (SANTOS, 2016, p. 48).

É importante diferenciar *novos estudos do letramento* (NEL) dos novos letramentos: há semelhanças e distinções que necessitam ser demarcadas. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 17), os NEL se originam em meados da década de 1990, marcados pela publicação da coletânea de Ângela Kleiman intitulada: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (1995)”.¹⁰

Os pesquisadores do NEL (GEE; STREET; LANKSHEAR; KNOBEL), assumem um conceito de letramento abrangente e “reconhecem que tais práticas são diferentes e variadas na sociedade, são construídas a partir de determinados contextos, culturas e experiências” (PEREIRA, 2014, p. 116), ou seja,

¹⁰ O livro organizado por Ângela Kleiman (1995) inclui textos de autoria de Roxane Rojo, Sylvia Bueno Terzi, Stella Maris Bortoni, Marka Kolil de Oliveira, Inês Signorini, Izabel Magalhães, Maria Lucia Matêncio e Ivani Rallo.

sujeitos não alfabetizados, isto é, que não dominam o código escrito, também são considerados ‘letrados’, na perspectiva dos NEL, desde que participem de práticas sociais que, direta ou indiretamente, envolvam a escrita. A guinada conceitual é relevante porque o foco dos NEL não está no domínio do código, mas na manipulação dele ou mesmo na relação que os sujeitos mantêm com ele, ainda que não o dominem... (BRAGANÇA; BALTAR, 2016, p. 4).

Foi na perspectiva dos NEL, que Street distinguiu dois modelos de letramentos: o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, o autor afirma que o foco está nos aspectos técnicos dos processos de escrita ou leitura. A partir desse conceito, a autora Kleiman identifica algumas características que emergem nesse modelo: 1. A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. A dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. A atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Dessa forma, o modelo autônomo concebe os letramentos de modo mais segmentado e técnico, afastando-se de contextualizações socioculturais. Contudo, é no modelo ideológico, marcado como uma contraposição, que se encontra a visão de letramentos utilizada nesta tese, mais amplo no entendimento das práticas sociais (STREET, 2014). O modelo ideológico interpreta que as práticas de letramento são socialmente determinadas, ou seja, dependem dos contextos em que ocorrem, sem estabelecer divisões entre grupos orais e letrados e investigando as características numa interface entre as práticas orais e letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Os dois modelos, autônomo e ideológico, coexistem no dia-dia. O primeiro normalmente avalia o conhecimento (competências, habilidades) das pessoas em relação à escrita e o segundo analisa ‘o que as pessoas fazem’ com a escrita, dedicando-se a refletir como os diferentes textos são integrados nas práticas sociais na vida da sociedade e o que se faz com os letramentos. Foi no contexto dos NEL, numa perspectiva do modelo ideológico, que a definição de práticas e eventos de letramentos foi estabelecida e de certa forma, sistematizada. São definições necessárias a essa pesquisa e que serão abordadas no próximo item.

2.3 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS

Para se referir às experiências relacionadas com os letramentos tem-se as definições de práticas e eventos de letramentos, que são terminologias frequentemente utilizadas nos estudos desta temática. Para Street (2014), esses dois conceitos auxiliam pesquisadores a analisar essas amplas abordagens de letramentos a partir de dados específicos. Um evento de letramento é constituído por itens observáveis em um processo que envolvam textos escritos e, dessa forma, inclui os aspectos que o integram: os sujeitos participantes, os recursos e mídias utilizados, o ambiente, etc. Heath define “eventos de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 50).¹¹

Street ampliou essa concepção de evento de letramento, ao compreender que as práticas que acontecem durante um evento de letramento abrangem os aspectos socioculturais e que “envolvem não somente o que as pessoas fazem, mas o que elas fazem a partir do que sabem e o que elas pensam sobre o que fazem” (CRUZ, 2019, p. 46). Na

Figura 1, a autora Bevilaqua (2013) organiza essa ideia visualmente, em um diagrama em que é possível entender que o evento de letramento se constitui como prática de letramento.

¹¹ Texto original : “[...] is that of literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies” (HEATH, 1982, p. 50).

Figura 1 – Representação de prática e evento de letramento



Fonte: Bevilaqua, 2013, p. 105.

O conceito de evento de letramento enfatiza a importância das misturas entre os aspectos orais e letrados nas comunicações cotidianas. Assim, “as noções de eventos/práticas sublinham a natureza situada do letramento, que sempre existe num dado contexto social, numa dada cultura” (ROJO; MOURA, 2019, p. 18). Em um evento de letramento, como por exemplo de uma professora em sala de aula, entende-se que a aula é um evento de letramento (conseguimos identificar os alunos, as mídias utilizadas, o processo de escrita presente, o ambiente, etc.) e as práticas de letramentos acontecem nas interações entre a professora e os alunos diante do conteúdo discutido, que podem ser permeadas por processos críticos considerando também os valores e ideologias contidos nessas ações (CRUZ, 2019). “Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147).

As práticas de letramentos são diversas, heterogêneas e contextualizadas socialmente, politicamente, economicamente e culturalmente, inserindo-se no modelo ideológico desenvolvido nos novos estudos de letramento (SOUZA, 2016, p. 51). Para Street (2014), esses

conceitos podem auxiliar no desenvolvimento de currículos a partir de uma visão “mais socialmente consciente e explícita” (STREET, 2014, p. 147). Na continuidade dessas conceituações, surgem as reflexões sobre os multiletramentos que apresentam também uma concepção pedagógica que visa envolver práticas e eventos de letramentos na escola, com o intuito de experienciar as diferentes linguagens na escola.

2.4 MULTILETRAMENTOS

A Pedagogia dos Multiletramentos, de modo abrangente, foi fundada na década de 1990 com o objetivo de debater os propósitos da educação à época e também a relação estreita destes com as concepções de letramentos. Defendida pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres), é decorrente dos desdobramentos de discussões entre dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

Esses estudiosos se encontraram em 1996, na cidade de Nova Londres (Connecticut, USA), e como primeiro fruto dessas discussões o grupo publicou na *Harvard Educational Review* o artigo seminal “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” e, quatro anos mais tarde, a coletânea *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* que, além de uma reedição do artigo de 1996, inclui dezesseis capítulos escritos por integrantes do grupo que se reuniu inicialmente e de outros educadores interessados em redesenhar suas práticas na perspectiva dos multiletramentos.

De acordo com o Grupo de Nova Londres, o termo *multiletramentos* foi “escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e a importância crescente da diversidade linguística e cultural” (CAZDEN et al., 1996, p. 63). Frente a este cenário, é possível prever algumas características fundamentais dos multiletramentos, como o próprio nome sugere. Rojo (2012) as organizou afirmando que são “a) interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos

[verbais ou não]; c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Para esmiuçar a Pedagogia dos Multiletramentos, tomemos como ponto de partida o termo *Design*, que de acordo com Cope e Kalantzis (2000), foi selecionado devido a sua proximidade com a ideia de construir algo, e com a ideia de estrutura em si.

1. Conecta-se ao tipo de inteligência que os diferentes profissionais necessitam para redesenharem as suas atividades enquanto praticam.
2. Conecta-se também à ideia de que aprendizagem e produtividade são resultados do design (no sentido de estrutura) de sistemas complexos de ambientes de pessoas, tecnologias, crenças, discursos (alinhamento com a noção complexa de cultura);
3. É um termo livre de associações negativas e suficientemente rico para fundamentar um currículo de linguagem e pedagogia;
4. É um termo que pode ser usado para identificar a estrutura organizacional e/ou também os processos. (Por exemplo: “o design do carro”, pode significar o modo como ele é ou como foi projetado, e ainda o processo de sua composição.) (COPE; KALANTZIS, 2000, tradução nossa adaptada¹² p. 19/20).

Diante destes pontos, aprender através do *design* evoca termos como processos, criatividades, dinamismos, inovações, entre outros, se afastando de uma pedagogia com caráter estático e restritivo. O termo *design* de sentido é utilizado nos multiletramentos para contradizer os modos estagnados de experienciar as linguagens na escola, compreendendo o significado multiplicador e os recursos multimodais que amplificam os sentidos dos textos. “O *design* de sentidos diz respeito à forma como os indivíduos se apropriam dos recursos comunicacionais para materializar significados e expressar suas ideias” (LUZ, 2017, p. 69).

A partir desse conceito fundamental do *design* de sentidos, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe três elementos, que reforçam o caráter dinâmico e ativo do termo *Design*, são eles os *Designs* Disponíveis, o *Designing* e o *Redesigned*

Quadro 2).

¹² Texto original: “*The notion of design connects powerfully to the sort of creative intelligence the best practitioners need in order to be able continually to redesign their activities in the very act of practice. It connects as well to the idea that learning and productivity are the results of the design (the structures) of complex systems of people environments, technology, beliefs, and texts. We have also decided to use the term ‘Design’ to describe the forms of meaning because it is free of the negative e associations for teachers of terms such as ‘grammar’. It is a sufficiently rich concept upon which to found a language curriculum and pedagogy. The term also has a felicitous ambiguity; it can identify either the organisational structure (or morphology) of products, or the process of designing. Expressions like ‘the design of the car’*” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 19–20).

Quadro 2 - Elementos da Pedagogia dos Multiletramentos

Título	Descrição
<i>Design</i> Disponível (<i>Available Design</i>)	Inclui a gramática de vários sistemas semióticos. Inclui as ordens do discurso (estilo, gênero, dialeto, vozes). Significado
<i>Designing</i>	Transformação desses modos de significação em seu uso híbrido e intertextual.
<i>Redesigned</i>	Status subsequente a ser recebido. Efeitos do significado / sedimentação do significado

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de informações de Cope e Kalantzis (2000).

Estas três etapas não são governadas por regras estáticas. Os *designs* disponíveis (*Available Designs*), incluem diversos sistemas semióticos existentes, como a linguagem oral e escrita, filmes, gestos, fotografias e outros. Abarca a ordem do discurso, que se constitui na forma como estes são estruturados, pois são produzidos socialmente, interligados e dinamicamente intercalados. Ordem do discurso destina-se a capturar a maneira pela qual diferentes discursos se relacionam. Um discurso é uma configuração do conhecimento e suas formas habituais de expressão, que representam um conjunto particular de interesses. Os *designs* disponíveis também compreendem outro elemento: a experiência linguística e discursiva dos envolvidos (COPE; KALANTZIS, 2000).

O *designing* está relacionado com o modo como atribuímos significados aos recursos disponíveis, no ato de nos apropriarmos e reapropriarmos dos padrões. O *designing* funciona simultaneamente com os designs disponíveis. E se reproduzirá mais ou menos radicalmente, “dados os conhecimentos, as relações sociais e as identidades, e ainda dependendo das condições sociais sob as quais o *designing* ocorre” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 22, tradução nossa)¹³ Não é a simples reprodução dos *designs* disponíveis, é a reapropriação do conhecimento produzindo novas construções e representações da realidade.

O *redesigned* se expressa como o significado transformado. Pode ser mais ou menos criativo ou reprodutivo dependendo dos recursos disponíveis, e no meio deste processo, os

¹³ Texto original: “...given knowledges, social relations, and identities, depending upon the social conditions under which the *Designing* occurs” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 22).

criadores de significado se transformam, reconstruindo e renegociando suas identidades. E, como um ciclo, o *redesign* torna-se um novo *design* disponível, um novo recurso para criação de novos significados (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 23).

Cada contexto desenvolve e experiencia os *designs* com as diferentes possibilidades de interações e significação, e estas podem incluir as diferentes modalidades de linguagens. Cope e Kalantzis (2009, p. 178/179) por meio de experimentações, apresentaram uma nova configuração com oito modalidades possíveis descritas no

Quadro 3.

Quadro 3 – Modalidades de representação de significados

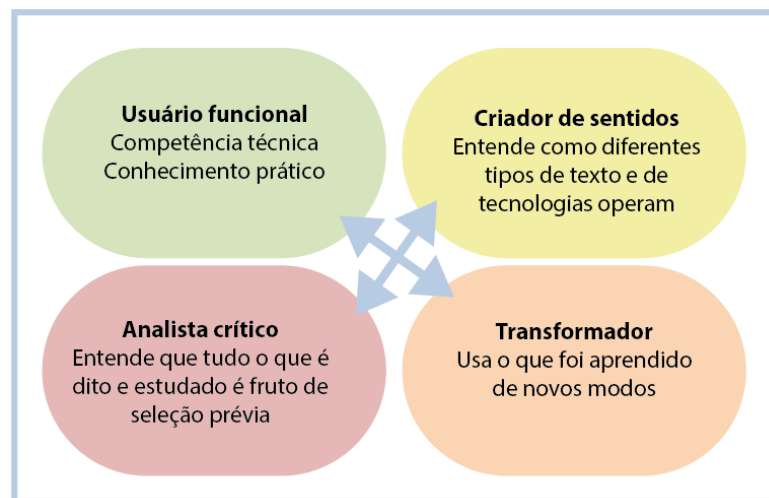
Linguagem escrita	Escrita (representando significado para o outro) e leitura (representando significado para si mesmo) – caligrafia, página impressa, tela.
Linguagem oral	Fala ao vivo ou gravada (representando significado para o outro); ouvir (representando significado para si mesmo).
Representação visual	Imagem estática ou em movimento, escultura, artesanato (representando significado para o outro); vista, cena, perspectiva (representando significado para si mesmo).
Representação de áudio	Música, sons ambientes, ruídos, alertas (representando significado para o outro); ouvir (representando significado para si mesmo).
Representação tátil	Toque, olfato e paladar (representação para si mesmo de sensações corporais e sentimentos ou representações para outros que “tocam” um corpo).
Representação gestual	Movimentos das mãos e braços, expressões de rosto, movimentos oculares e olhar, comportamento do corpo, marcha, roupas, modo, penteado, dança, tempo, frequência, cerimônia, ritual.
Representação consigo mesmo	Pode assumir a forma de sentimentos ou emoções ou ensaiando sequências de ação nos olhos da mente.
Representação espacial	Proximidade, espaçamento, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana.

Fonte: Vergna (2020, p. 10), adaptado de Cope e Kalantzis (2009).

Os processos de *designs* estão relacionados com o contexto cultural dos alunos, suas referências e experiências de vida. Em vista disso, o Grupo de Nova Londres (GNL) propôs alguns princípios sobre como encaminhar uma Pedagogia dos Multiletramentos e Rojo (2012),

adaptando de DECS, publicou um esquema que reorganiza esses princípios que objetivam a formação de quatro perfis: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico, transformador:

Figura 2 – Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29) adaptado de DECS e UNISA (2006).

O Grupo de Nova Londres a partir dos objetivos presentes neste esquema, desenvolveu movimentos pedagógicos para contemplá-los. Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos identifica quatro eixos substanciais que não consistem em fases ou ordem estabelecidas, são interligados e podem apresentar-se em diferentes configurações: Prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada (Quadro 4).

Quadro 4 – Eixos dos multiletramentos

Eixos	Descrição
Prática situada	Imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes, recrutando experiências anteriores e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e discursos extraescolares, como parte integrante da experiência de aprendizagem.
Instrução aberta	Inclui as intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas que desenvolvem atividades de aprendizagem e que permitem ao aprendiz obter informações explícitas em momentos em que é mais útil organizar e orientar a prática, importante aqui é a consciência em relação ao que se está aprendendo.
Enquadramento crítico	O objetivo é ajudar os alunos a enquadrar seu domínio crescente na prática (prática situada) e controle consciente e compreensão (instrução aberta) em relação às conexões históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas no valor de sistemas particulares de conhecimento e prática social. Aqui, crucialmente, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e tornar estranho novamente o que aprenderam e dominaram.
Prática transformada	Objetivo é retornar aonde começamos, para a prática situada, mas agora numa “reprática”. Os alunos devem ser capazes de mostrar que podem implementar entendimentos adquiridos por meio da instrução aberta e do enquadramento crítico em práticas que os ajudam a aplicar e revisar simultaneamente o que aprenderam.

Fonte: Roncale, Cruz, Acioly-Regnier (2020) a partir de informações de Cope e Kalantzis (2000).

A prática situada baseia-se nas experiências projetadas e projetantes dos alunos; na instrução aberta os alunos moldam para si uma metalinguagem explícita do *design*; no enquadramento crítico os significados são relacionados aos seus contextos e propósitos sociais; e é na prática transformada que os alunos transferem e recriam *designs* de significado de um contexto para o outro. Esses quatro movimentos pedagógicos não são lineares e não representam etapas, eles são relacionados de maneiras complexas e podem contribuir na compreensão das particularidades do uso das mídias na escola e no desenvolvimento de estratégias de práticas de letramentos digitais coerentes com o perfil das condições juvenis atuais.

As práticas pedagógicas de letramentos quando permeadas pelas mídias digitais podem envolver os eixos e dimensões identificados pela proposta da Pedagogia dos Multiletramentos. Esses eixos e dimensões são permeados de ações de letramentos que podem ser digitais ou não. Esta concepção de multiletramentos se integra nas discussões relacionadas ao contexto atual, em que são observadas as transformações nas práticas e a chegada do novo *ethos*. O próximo item, discute o que consiste a chegada do novo *ethos* na compreensão dos novos letramentos.

2.5 NOVO *ETHOS* E OS NOVOS LETRAMENTOS

Em 2006, cerca de dez anos após o surgimento dos multiletramentos na perspectiva do Grupo de Nova Londres, Lankshear e Knobel propuseram o que eles denominam de *novos letramentos*, devido às transformações ocorridas na sociedade. Essas mudanças, principalmente relacionadas às tecnologias móveis, aplicativos e evoluções da *World Wide Web* contribuíram para o que os autores qualificam como novo *ethos*.

A partir deste cenário, as reflexões que emergem são: O que teria de novo nos novos letramentos? O que os diferencia dos multiletramentos? Como os autores Knobel e Lankshear (2007) afirmam, existem diferentes pontos de vista sobre a temática. No entanto, para eles, os novos letramentos envolvem tanto novas técnicas quanto o novo *ethos*¹⁴. Pensando dessa forma, os autores distinguem os novos letramentos em duas categorias, uma constituída por casos paradigmáticos de novos letramentos e outra denominada de casos periféricos.

A categoria de casos paradigmáticos possui tanto as novas técnicas quanto os novos *ethos*, constituindo um novo letramento. Já os casos periféricos envolvem novos *ethos*, mas não novas técnicas. Essa divisão, se fez necessária para Knobel e Lankshear (2007), pois é possível fazer uso de novas tecnologias sem propriamente alterar as práticas de letramentos mais tradicionais.

Achamos que o que é central para novos letramentos não é o fato de que agora podemos "procurar informações online" ou escrever ensaios usando um editor de texto em vez de uma caneta ou máquina de escrever, ou mesmo que possamos misturar música com *software* sofisticado que funciona computadores comuns, mas, sim, que eles mobilizam tipos de valores, prioridades e sensibilidades muito diferentes dos letramentos com os quais estamos familiarizados (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 7).

Dessa forma, o significado de novo *ethos* abrange principalmente a maneira como as pessoas participam e realizam práticas de letramento envolvendo valores, procedimentos, normas, perspectivas, sensibilidades, entre outros. E podem ser utilizadas para novas práticas de letramentos ou outros tipos de práticas sociais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 7). O

¹⁴ Os termos em inglês são "new technical stuff and new ethos stuff".

novo *ethos* apresenta aspectos levantados pelos autores que são importantes para nossa pesquisa: são mais participativos, colaborativos e compartilhados do que os letramentos convencionais, que eram mais individualizados e centrados no autor e muitas vezes dominados por especialistas. Está associado ao surgimento de um novo tipo de mentalidade vinculada com uma “fratura do espaço”. Essa fratura no espaço está relacionada com o aumento significativo da coexistência do ciberespaço com o espaço físico, fenômeno crescente principalmente entre jovens de países desenvolvidos. Possuem “regras mais fluidas e menos permanentes do que aquelas que normalmente eram associadas aos letramentos tradicionais” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 8).

O que chamamos de “novos *ethos*”, então, compreende o espírito dos valores e prioridades da Web 2.0 como a inclusão - alcançando a ‘longa cauda’ da Web (Shirky 2003) – colaboração e participação ativas, alavancando a inteligência coletiva por meio de práticas que utilizam as anotações dos usuários, distribuindo e compartilhando experiências e expertises intencionalmente, descentralizando a autoria, mobilizando informações para relacionamentos, ampliando a hibridização e assim por diante (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 20, tradução nossa).¹⁵

Assim, as pessoas estão explorando e criando maneiras de fazer as coisas e novas maneiras de ser. Para os autores, essas mudanças estão associadas mais com as revoluções dos relacionamentos, do que da informação em si. E reafirmam a importância de uma cultura mais livre, com mais liberdade para que as pessoas possam “remixar” os elementos culturais (novos e velhos) e então, romperem barreiras fronteiriças, tanto no espaço físico quanto no ciberespaço. No

Quadro 5, os autores Lankshear e Knobel (2012) demarcam essas características em dois tipos de paradigmas que interferem nos modos de fazer das práticas.

¹⁵ Texto original : “*What we call “new ethos stuff,” then, comprises the spirit of Web 2.0 values and priorities like inclusion—reaching out to the long tail of the Web (Shirky 2003) —active collaboration and participation, leveraging collective intelligence via practices like eliciting user annotations, distributing and wilfully sharing expertise, decentering authorship, mobilizing information for relatedness, hybridization, and the like*” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 20).

Quadro 5 – Paradigmas da modernidade e da pós-modernidade

Paradigma moderno/industrial	Paradigma pós-moderno/ pós-industrial Sociedade do conhecimento
→ Singular/uniforme	→ Múltiplo
→ Centrado	→ Descentrado
→ Monolítico	→ Disperso, modular
→ Fechado / limitado	→ Aberto / ilimitado
→ Localizado / concentrado	→ Distribuído
→ Estável / Fixo	→ Dinâmico / Fluido / Flexível
→ Linear	→ Não linear
→ Individualizado	→ Conjunto / colaborativo / coletivo

Fonte : Lankshear e Knobel (2012, p. 48).

O primeiro paradigma abriga algumas tendências de pensamento em que as ações ocorrem ao redor de ideais de individualidade e centralidade, enquanto no segundo paradigma as concepções das práticas se dão em torno das noções de multiplicidade e flexibilidade. “Esses paradigmas são tentativas de ‘resumir’ tendências gerais e padrões evidentes em diferentes épocas e lugares sob diferentes condições. São ‘tipos idealizados’ que não existem na forma pura, e que são ‘mais ou menos’ variáveis ao longo de suas dimensões” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 47).

Quando os autores trazem essa reflexão para o contexto educacional, relembram da delimitação do espaço de uma sala de aula e do tempo de cerca de 50 minutos reservado para cada matéria, com as grades disciplinares. Os autores ressaltam também que as atividades tendem a ser definidas ou avaliadas em um determinado momento, esperando que os alunos a cumpram nessas condições: “todos os alunos na mesma tarefa ao mesmo tempo”. E que o fato de algum aluno não acompanhar dessa forma é visto como falta de envolvimento com o aprendizado (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 14/15).

É comum ainda, no meio educacional, esse tipo de situação em que tudo se configura no espaço físico escolar, em um tempo síncrono, com grades predeterminadas e alunos realizando a mesma tarefa ao mesmo tempo. Porém, isso tem sido transformado e questionado por professores e estudantes que cresceram ou aprenderam uma mentalidade mais ciberespacial,

caracterizada por multitarefas, trabalhos colaborativos e livre demanda. Assim, professores e alunos já participam, mesmo inconscientemente, de espaços de letramentos mais fluidos, contínuos e abertos. Com a COVID 19, no ano de 2020/2021, por exemplo, muitas escolas tiveram que acelerar (ou mesmo começar), as experiências e/ou transformar suas práticas para o ensino remoto. Ainda é cedo para afirmar, mas esse movimento pode contribuir amplamente para inserção das práticas de novos letramentos nos espaços escolares.¹⁶

A ideia dos novos letramentos é “que eles nos convidam a ter uma visão a longo prazo e a desenvolver uma imaginação sociológica em relação ao letramento, a educação, a identidade e a nossa localização contemporânea” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 21). Esses autores defendem uma prática de letramento participativa, com a distribuição das experiências, em que a inteligência coletiva se sobreponha à inteligência possessiva e individual e em que a colaboração e o compartilhamento sejam princípios fundamentais das práticas sociais.

Após aprofundarmos nas características e considerações relacionadas ao novo *ethos*, questionei-me se, em 2021, esta concepção não estaria de certa forma “ultrapassada” ou como esta concepção é vista hoje. E me deparei com a defesa de Lankshear e Knobel (2012) que afirmam que não se deve encarar as definições de novos letramentos e novo *ethos* como a trajetória de um produto em si, como se tivesse a versão mais recente e o denominássemos com novos números e novas versões a cada ano. A ideia embutida no novo *ethos* e novos letramentos é dinâmica e se constitui em paradigmas ascendentes; dessa forma, as novas práticas vão se tornar convencionais e assim por diante. “E este ‘novo’ perdura ao longo de décadas, até porque, para muitas pessoas, os tipos de mudanças com as quais podemos estar familiarizados, ainda estão em algum lugar no futuro, e as ‘chegadas tardias’ fazem parte do quadro e precisam ser acomodadas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 50, tradução nossa)¹⁷.

Por fim, após a realização neste capítulo de um panorama das abordagens do termo letramento e dos estudos relacionados ao letramento no Brasil, podemos propor uma cronologia que inicia com a instituição da palavra *letramento* em 1980, passando pelo surgimento dos

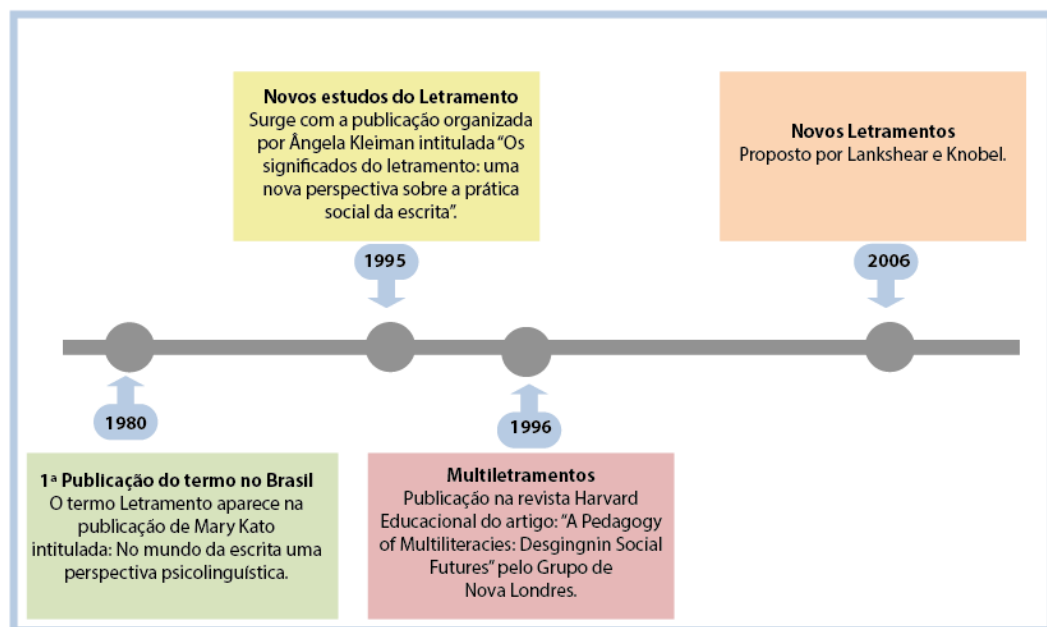
¹⁶ A título de exemplo, já existem produções que refletem o multiletramentos neste cenário de pandemia, como o livro “Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da escola” (KERSCH *et al.*, 2021).

¹⁷ Texto original: “And this ‘new’ endures over decades, not least because for many people the kinds of changes we may be somewhat familiar with are still somewhere away in the future, and ‘late arrivals’ are part of the frame and need to be accommodated” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 50).

Novos Estudos do Letramento em 1995, quase que simultaneamente à publicação do Grupo de Nova Londres, em 1996, estabelecendo o termo *multiletramentos* e por fim, em 2007, tem-se a emergência do termo *novos letramentos* (

Figura 3).

Figura 3 – Cronologia dos conceitos de Letramento no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apesar de se configurar como uma história recente, esse percurso dos letramentos no Brasil não deve ser entendido de forma linear e simples como uma figura cronológica pode sugerir. É preciso compreender, como o próprio campo diz, os diferentes cenários dos nossos rincões brasileiros, com suas práticas sociais tão ricas e diversas, que podem apresentar diferenças relacionadas a infraestrutura, recursos e valores culturais. Acredito que a *visão Paulo Freiriana* difundida amplamente pelo mundo, nos permitiu no Brasil, de modo geral, a adoção de um perfil um pouco menos resistente a (ao menos) conhecer estas novas práticas de multiletramentos, mas isso não garantiu que não houve/haverá desafios e resistências por parte de alunos e professores.

No próximo e último item deste Capítulo o objetivo é aproximar-nos do modo como são retratadas e analisadas as práticas de multiletramentos em contexto de ensino e

aprendizagem nas pesquisas acadêmicas, através de um levantamento de teses sobre esta temática.

2.6 MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS NAS PESQUISAS

Pela Internet 2 (Gilberto Gil)

Criei meu *website*
 Lancei minha *homepage*
 Com 5 *gigabytes*
 Já dava pra fazer um barco que veleje
 Meu novo *website*
 Minha nova *fanpage*
 Agora é *terabyte*
 Que não acaba mais por mais que se deseje

Que o desejo agora é garimpar
 Nas terras das serras peladas virtuais
 As criptomoedas, *bitcoins* e tais
 Não faz economias, novos capitais
 Se é música o desejo a se considerar
 É só clicar que a loja digital já tem
 Anitta, Arnaldo Antunes, eu não sei mais quem
 Meu bem, o *iTunes* tem
 De A a Z quem você possa imaginar

Estou preso na rede
 Que nem peixe pescado
 É *zap-zap*, é *like*
 É *Instagram*, é tudo muito bem bolado
 O pensamento é nuvem
 O movimento é drone
 O monge no convento
 Aguarda o advento de Deus pelo *iPhone*

Cada dia nova invenção
 É tanto aplicativo que eu não sei mais não
WhatsApp, *what's down*, *what's new*
 Mil pratos sugestivos num novo menu
 É *Facebook*, é *FaceTime*, é *Google Maps*
 Um zigue-zague diferente, um beco, um CEP
 Que não consta na lista do velho correio
 De qualquer lugar
Waze é um nome feio, mas é o melhor meio
 De você chegar, chegar



Acesse a música pelo link ou pelo QR Code.
https://www.youtube.com/watch?v=X6BA_9cYhpA

A segunda canção de Gilberto Gil, “Pela Internet 2” (lançamento 2018), dá continuidade à temática deste mundo contemporâneo em que encontramos. Demonstra agora um outro momento das tecnologias e suas finalidades: se antes o objetivo era criar, explorar, ‘navegar’, em um tom mais próximo da curiosidade e do encantamento, agora, as inquietudes se dão em nós na perspectiva de uma sociedade que já está inserida no mundo ‘virtual’, pois estamos envoltos e cercados na “rede”. As questões agora envolvem como ‘garimpar’ e apreender em meio a tanta informação.

Nessa segunda versão da música “Pela Internet”, um pouco mais crítica, e menos apologética aos adventos tecnológicos, a frase “tanto aplicativo que eu não sei mais não”, nos leva a pensar em como vamos nos organizar e lidar cotidianamente com essa diversidade presente no meio digital. E como a escola vem lidando com todos esses processos? O intuito deste item é identificar práticas pedagógicas de multiletramentos a fim de compreender como as pesquisas refletem e analisam os desafios da contemporaneidade.

A abordagem dos multiletramentos na perspectiva do GNL tem sido temática de estudo nos centros de pesquisas de diferentes universidades nacionais e internacionais, evidenciando a legitimação do tema com pesquisas cada vez mais consolidadas. Com o propósito de compreender como se desenvolveram as teses sobre práticas pedagógicas de multiletramentos, as questões propulsoras desta revisão sistemática são:

- Qual é a abrangência nacional das teses selecionadas?
- Quais metodologias são adotadas?
- Quais são os instrumentos utilizados para a construção dos dados?
- Quais são os principais autores e conceitos teóricos?
- Quais são os principais resultados?

Desta forma, o objetivo motivador deste item, é analisar os multiletramentos e sua interface com a educação para compreender como as pesquisas refletem sobre este tema, identificando as metodologias mais utilizadas, as perspectivas, seu aporte teórico e suas reflexões. Para tal, foi realizado um mapeamento sistemático, no qual foram selecionadas para análise 28 teses sobre os multiletramentos em contexto de práticas pedagógicas, disponíveis no

Catálogo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), nos períodos entre 2012 e 2018.

Em nossa revisão, o termo *multiletramentos*, na primeira triagem realizada na BDTD, constatou 476 trabalhos (72 doutorados, 404 dissertações). Como a temática deste mapeamento são as práticas fundamentadas nos multiletramentos em contextos pedagógicos, uma nova filtragem foi realizada em que retiramos as pesquisas que não relatavam práticas e sim, análises específicas, como por exemplo, de canções ou de alguma mídia ou *software* específico, mas não envolviam práticas em contexto pedagógico. Para que pudéssemos realizar uma análise mais detalhada acerca do objeto determinado, segmentamos ainda mais, selecionando apenas as teses e retirando da análise as dissertações. Entendendo que as teses buscam cada vez o avanço na temática e que o número de dissertações era muito amplo, selecionando apenas as teses, isso nos permitiu acompanhar melhor os resultados e reflexões das práticas.

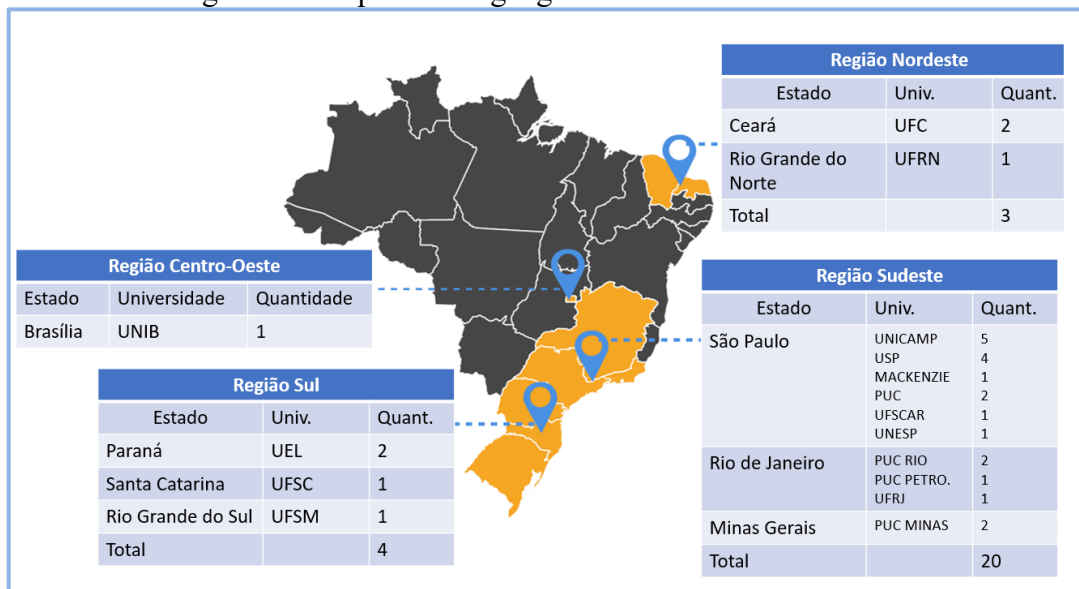
Dessa forma, chegamos ao número de 28 teses sobre práticas de multiletramentos analisadas. Diante disso, foram elencados alguns critérios para que a revisão alcançasse os objetivos propostos:

- a) Estudos de conclusão de doutorado sobre multiletramentos em interface com práticas pedagógicas;
- b) Estudos produzidos nos últimos sete anos (2012 a 2018);
- c) Teses escritas em Língua Portuguesa (Brasil);
- d) Teses disponíveis completas, nas bases de dados selecionadas (Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações);
- e) Estudos realizados em contextos pedagógicos, seja na Educação Básica, Ensino Técnico, Tecnológico, Superior ou cursos livres.

Considerando esses critérios de inclusão, das 28 teses analisadas (Apêndice A), a maioria das pesquisas foram desenvolvidas na região Sudeste, representando 71,42% do total das pesquisas selecionadas. A região Sul aparece em seguida, representando 14,28% dos trabalhos. O Nordeste está em terceiro com três trabalhos selecionados (10,71%). Na região Centro-Oeste apenas uma pesquisa foi identificada. Não foram encontrados trabalhos com este recorte na região Norte (

Figura 4). Dos estados brasileiros, São Paulo é o que concentra a grande maioria das pesquisas (14 teses), se configurando assim como um polo significativo de desenvolvimento da temática de multiletramentos no país, em especial na UNICAMP e na USP.

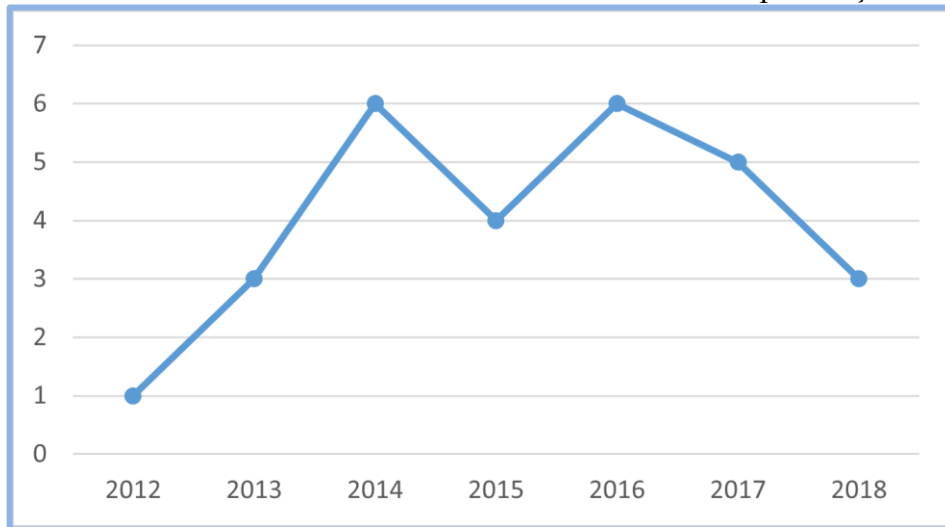
Figura 4 – Mapeamento geográfico das teses selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As pesquisas no Brasil sobre multiletramentos podem ser consideradas recentes, pois o estudo mais antigo encontrado registrado no catálogo da Capes é uma dissertação do ano de 2005 intitulada “O seminário: um evento de letramento escolar” (VIEIRA, 2005), em que o termo multiletramentos aparece como palavra-chave da pesquisa. Em relação às teses selecionadas para este mapeamento, cuja periodicidade é entre 2012 e 2018, houve certa frequência de publicações entre os anos de 2014 e de 2018, mantendo uma média de cinco pesquisas finalizadas por ano (Gráfico 1). Em relação ao ano de 2018 não tivemos acesso a dois trabalhos completos, apenas ao resumo e dessa forma não foram incluídos neste mapeamento.

Gráfico 1 – Teses classificadas de acordo com ano de publicação

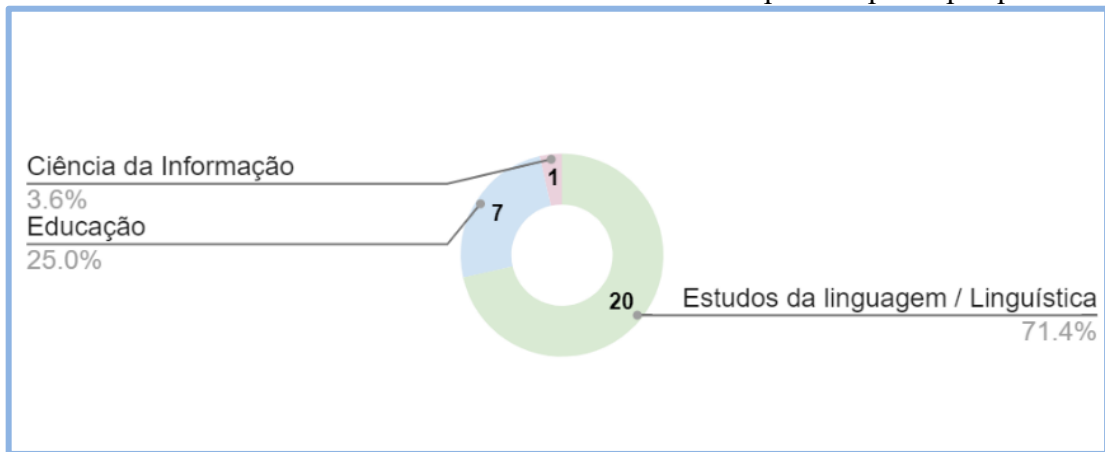


Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os estudos sobre multiletramentos no Brasil têm uma identificação direta com o campo dos Estudos da Linguagem. Neste mapeamento, 71,42 % das pesquisas são de Programas de Pós-Graduação da Área de Linguística. Este número poderia ser ainda maior se não fosse o recorte relacionado à prática pedagógica, pois, após a primeira triagem, muitas pesquisas foram retiradas deste mapeamento, devido a suas análises estritamente linguísticas e semióticas de um produto específico, como materiais didáticos e produtos culturais diversos (vídeos, canções, livros, entre outros).

Contudo, o campo da educação ainda apresenta um número relevante de teses neste mapeamento. Os sete trabalhos identificados na Área de Educação provêm de programas de diferentes regiões do Brasil. Em relação ao total dos trabalhos deste levantamento, apenas uma tese foi encontrada fora das áreas de Linguística e Educação (Gráfico 2). A tese intitulada “Curiouser lab: uma experiência de letramento informacional e midiático na educação”, do ano de 2016, da pesquisadora Leila Alves Medeiros Ribeiro, da Universidade de Brasília, que se encontra na área da Ciência da Informação (RIBEIRO, 2016). A maioria das pesquisas é do campo da Linguística, representando 71% das teses mapeadas.

Gráfico 2 – Teses sobre multiletramentos classificadas por campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação às palavras-chave utilizadas pelos pesquisadores de multiletramentos em práticas pedagógicas, foram encontrados mais de 100 termos, o que pode significar, como afirma Pinheiro, uma falta de padronização na utilização. “É importante questionar aqui sobre o significado da falta de padronização dos termos ou a dispersão de termos, que pode indicar tanto a falta de consenso sobre a sua utilização ou mesmo a falta de importância a essa categorização” (PINHEIRO, 2013, p. 93-94).

As palavras-chave representam indicativos importantes sobre os enfoques dados em pesquisas sobre multiletramentos. Para melhor análise e visão do campo de estudo, classificamos as palavras-chave por categorias que foram organizadas em um quadro (Quadro 6). Ao analisarmos as palavras-chave das pesquisas também percebemos algumas reincidências nas formas de defini-las, como, por exemplo, quanto ao nível de escolaridade dos contextos analisados, pois apareceram termos como: Ensino Médio, Educação Básica, Jovens e Adultos, Ensino Fundamental 1. Outra categoria comum expressada nas palavras-chave são as metodologias utilizadas nas pesquisas. Nesse levantamento, apareceram as seguintes metodologias como palavras-chave: autoetnografia, autobiografia, pesquisa-ação, entre outras.

Quadro 6 – Palavras-chave recorrentes nas teses mapeadas

Termos principais	Nº	Variações do termo e número de recorrência
Multiletramentos	14	Multiletramentos (10 vezes), (Multi)Letramentos (1) Pedagogia dos Multiletramentos (3).
Ensino	7	Ensino (2), Ensino-aprendizagem (1), Ensino de História (1), Ensino de Língua Portuguesa (1), Ensino de língua materna (1), Ensino de Língua Inglesa (1).
Mídia	7	Mídia (1), Tecnologias digitais (2), Tecnologia educacional (1), Tecnologias de informação e comunicação (1), TDIC (1), Uso das TDIC (1).
Letramentos	6	Letramentos (2), Letramentos acadêmicos (1), Letramento Estético (1), Letramento multimodal crítico (1), Alfabetização e letramento (1).
Letramento Digital	5	Letramento Digital (3), Letramento Midiático (1), Letramento informacional (1).
Formação de professores	4	Formação de professores (3), Formação docente (1).
Letramento Crítico	3	Letramento crítico (3).
Linguagem	3	Linguagem (1), Linguagens (2).
Novos Letramentos	2	Novos Letramentos (2).
Epistemologias	2	Epistemologias (2).
Escola pública	2	Escola pública (2).
Interação	2	Interação (2).
Semiótica	2	Semiótica (2).
Autoetnografia	2	Autoetnografia (2).
Categorias principais		
Variações do termo cultura	6	Cibercultura (1), Cultura Digital (1), Teoria sócio-histórico-cultural (1), Teoria Histórico-Cultural (1), Multiculturalismo (1), Culturas juvenis (1).
Metodologia	5	Autoetnografia (2), Pesquisa-ação (1), Pesquisa-formação online (1), Pesquisa-ação colaborativa (1).
Nível de escolaridade	4	Ensino Médio (1), Educação Básica (1), Jovens e Adultos (1), Ensino Fundamental-I (1).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

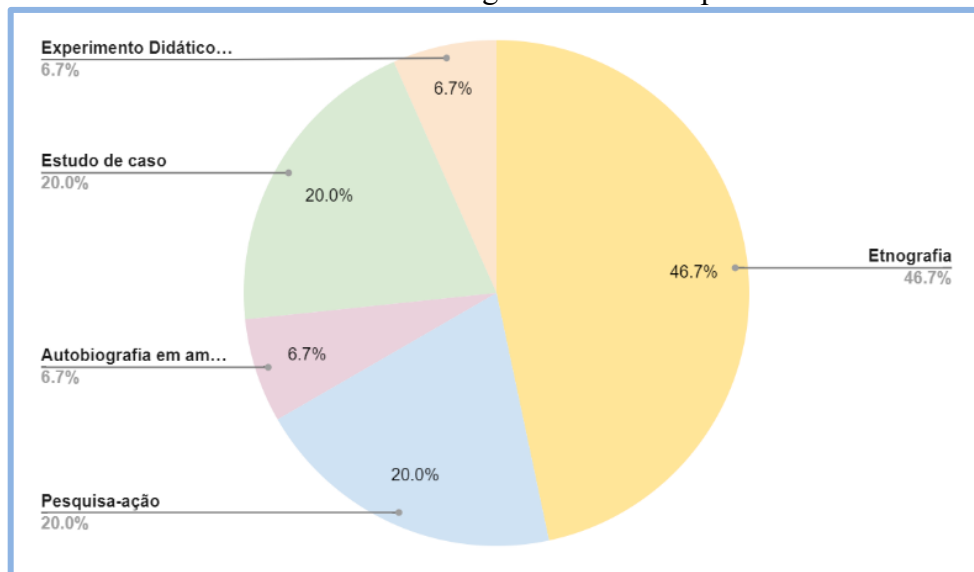
Um outro termo recorrente na maioria dos trabalhos mapeados são os termos envolvidos da palavra cultura que organizamos em uma categoria, salvo que o termo cultura pode atribuir-se a diferentes significados, não tão similares. Os termos relacionados a cultura encontrados são: Cibercultura, Cultura Digital, Teoria Sócio-Histórico-Cultural, Teoria Histórico-Cultural, Multiculturalismo, Culturas Juvenis. Observamos que são termos fundamentais para a perspectiva dos multiletramentos e dessa forma, não podemos deixar de ressaltá-los neste mapeamento.

Como esperado, o termo *multiletramentos*, foco deste mapeamento foi o mais mencionado nas palavras-chave (quatorze vezes), seguido de *mídia* (sete vezes), *ensino* (sete

vezes) e *letramento* (seis vezes). Dessa forma, é possível perceber o universo dos conceitos trabalhados nas pesquisas fundamentadas em multiletramentos. E pelos dados do Quadro 6 percebemos que o termo *letramento* com suas variações, muitas vezes relacionadas ao tipo (*letramento digital, letramento crítico, letramento estético*, entre outros), foi utilizado 16 vezes quando somamos todas essas variantes do termo. Isso pode explicar a quantidade de palavras-chaves encontradas. E se configura como aspecto relevante para compreender as especificações relacionadas aos tipos de letramentos que são analisados ao longo das pesquisas.

Em relação às metodologias utilizadas nas pesquisas, é frequente a abordagem qualitativa. Cerca de um terço dos autores deste levantamento afirmam essa abordagem como integrante da metodologia. Isso significa que em alguns casos, especificam-se as características da abordagem qualitativa (e não a abordagem em si), como *interpretativista* ou *de caráter descritivo-analítica* ou de base documental. Em nosso levantamento, onze pesquisas expressaram diretamente sua metodologia dessa forma. Porém, dentre as demais metodologias identificadas nas pesquisas (Gráfico 3), como *estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia*, as reconhecemos também como metodologias de abordagem qualitativa.

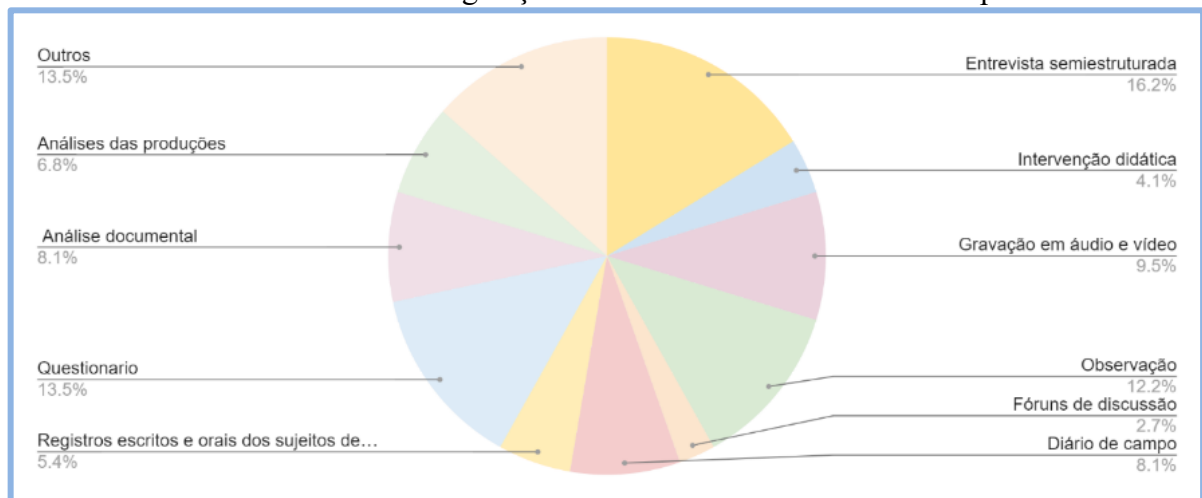
Gráfico 3 – Metodologias das teses mapeadas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao analisarmos as técnicas para construção dos dados utilizados nas pesquisas, foi possível identificar algumas reincidências. Dentre as mais recorrentes, estão a observação, as entrevistas, as aplicações de questionários, as gravações em áudio e vídeo e o diário de campo (Gráfico 4). Técnicas estas, frequentes em pesquisas de abordagens qualitativas.

Gráfico 4 – Técnicas de geração de dados utilizadas nas teses mapeadas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Encontramos nas pesquisas algumas práticas de construção de dados pouco usuais (Quadro 7), que visam análises neste contexto multimodal permeado pelas mídias, como, por exemplo, a observação em ambiente virtual e a análise das conversas trocadas por *e-mail* ou publicadas em *chats*. As questões a refletir sobre essas técnicas menos usuais poderiam ser em torno da compreensão sobre como dão conta das multimodalidades presentes nas pesquisas e como podem contribuir nas análises para além das técnicas mais usuais.

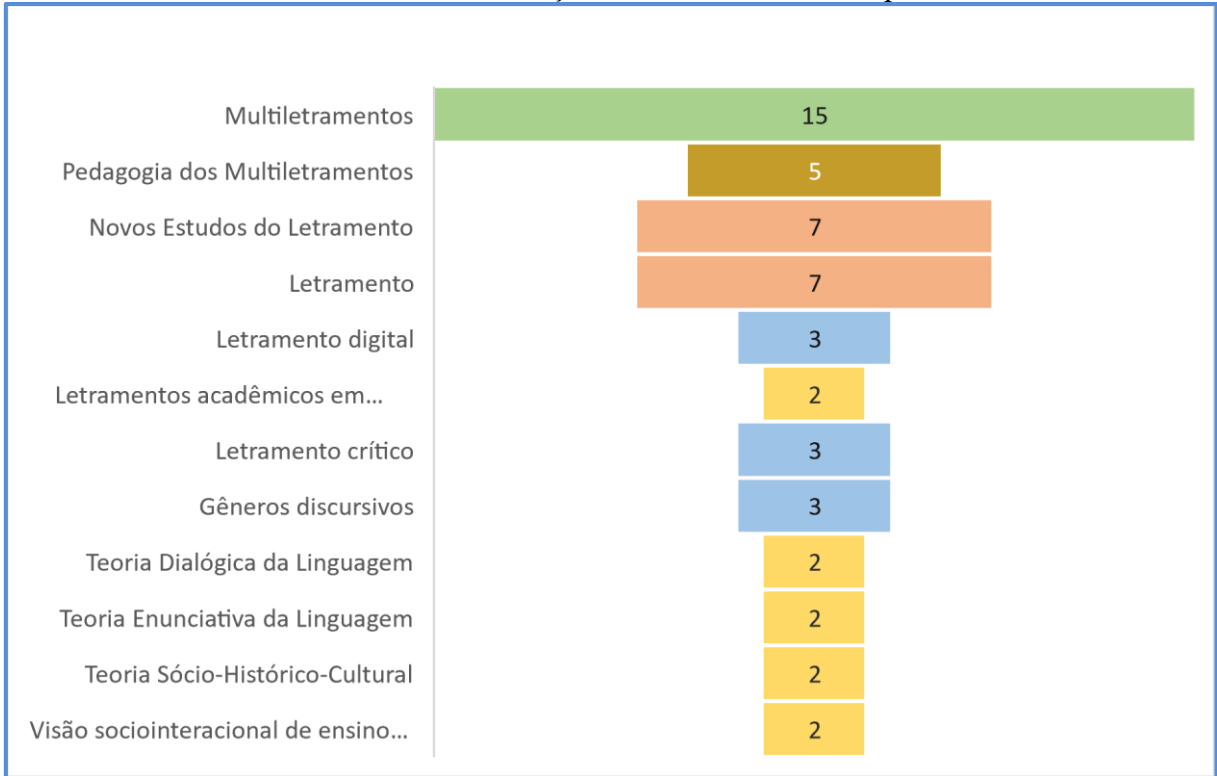
Quadro 7 – Outras técnicas para construção de dados utilizadas nas teses mapeadas

Outras técnicas de construção de dados
Registro das conversas via e-mail
<i>Chat</i> entre tutor/alunos
Atividades-desafio
Grupo de <i>coaching</i>
Mentoria <i>online</i>
Experiências de vida
Conteúdo ambientado da disciplina
Sessões reflexivas
Sessão de <i>feedback</i> individual e em grupo
Avaliação formal

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao capital científico, este levantamento tem como pressuposto trabalhos que se fundamentam na teoria dos multiletramentos, instituída pelo Grupo de Nova Londres. Na metodologia utilizada para encontrarmos o capital científico das pesquisas, optamos por não mencionar os totais de citações e sim, das afirmações direta dos autores em relação à fundamentação teórica selecionada para o desenvolvimento dos trabalhos (Gráfico 5). Observamos que a fundamentação teórica quase que da totalidade dos trabalhos gira em torno do termo *letramento*. O segundo foco da fundamentação teórica é direcionado para as *teorias da linguagem* e dos *gêneros discursivos*.

Gráfico 5 - Fundamentações teóricas das teses mapeadas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As referências teóricas principais que abordam os multiletramentos nas pesquisas selecionadas são os autores Kalantzis e Cope e demais pesquisadores do Grupo de Nova Londres. No Brasil, Roxane Rojo se destaca como a autora mais citada, seguida dos autores Gee e Street. Outra autora brasileira mencionada é Magda Soares (Quadro 8).

Para organização dos autores referenciados, fomos sistematizando na medida em que o autor da pesquisa citava diretamente uma teoria, acompanhada do nome de autores teóricos. Os dois termos ao final do Quadro 8, “Letramentos acadêmicos em diálogo” e “letramento crítico”, foram citados como fundamentação, mas sem mencionar diretamente autores específicos, porém consideramos importante mantê-los no quadro devido à importância dada pelos pesquisadores a esses conceitos.

Quadro 8 – Autores mais referenciados nas teses mapeadas

Teoria	Nº cit.	Autores	Ano	Nº Cit
Multiletramentos	15	Kalantzis e Cope	2000, 2004, 2005, 2009a, 2009b, 2009c	5
		New London Group	1996	4
		Rojo	2009a, 2009b, 2013, 2012	3
		Cazden et al	1996	1
		Rojo, Moura	2012	1
		Rocha	2012	1
Pedagogia dos Multiletramentos	5	Cope, Kalantzis	2006, 2009, 2003	4
		Rojo	2009, 2012, 2013	2
		New London Group	1996	1
		Harbey	2003	1
Novos Letramentos	7	Pahl e Rowsell	2012	1
		Gee	1990, 2000, 2011	1
		Knobel, Lankshear	1998, 2002, 2006, 2007, 2008, 2012	3
Letramentos	7	Street	1984, 1995 2003, 2013	4
		Gee	1990, 1991, 2004	3
		Soares	1998	2
		Daley	2010	1
		Hamilton	2000	1
		Kalantzis, Cope	2000, 2008	1
		Lankshear, Knobel	2003, 2006, 2013	1
		Kress	2003, 2010	1
Letramento digital	3	Besnier e Street	1994	1
		Kress e Van Leeuwen	2001	1
		Jenkins	2007	1
		Rojo	2012	1
		Martin	2008	1
		Ala-Mutka	2011	1
Letramento como prática social	1	Ferrari	2012, 2013	1
		Street	1984, 2003	1
Agente de letramento	1	Lankshear e Knobel	2006, 2011	1
		Kleiman	2006	1
Letramentos Acadêmicos em diálogo	2			1
Letramento crítico.	3			1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Outras referências teóricas citadas nas pesquisas são importantes para o estudo sobre multiletramentos. Dessa forma, organizamos as referências recorrentes em três outras categorias: cultura digital, linguística e sociologia (Quadro 9). Alguns autores deste levantamento mencionavam os conceitos e termos sem colocar diretamente um autor ligado a eles, por isso há alguns espaços em branco no quadro.

Quadro 9 – Referências utilizadas nas teses mapeadas

Categoria	Teoria	Nº	Autores
Cultura Digital	Cultura Digital	1	Santaella (2003,2007,2013 ^a ,2013b)
	Midiatização e linguagens sociais	1	
	Hibridização	2	Santaella (2003, 2007)
	Remediação		Bolter e Grusin (2000)
	Hipertexto		Landow (2006)
	Ciberliteratura		Hayles (2009)
	Narrativa transmídia		Jenkins (2008)
	Gamificação		
	Ensino híbrido		
Linguística	Gêneros discursivos	3	Bakhtin (2003 [1952-1953])
	Análise Crítica de Gêneros		(Motaa-Roth, 2008b)
	Cadeia de gêneros		Swales (2004)
	Gêneros Híbridos		Dolz e Schneuwly
	Estudo do gênero autobiografia		Lejeune (2008)
	Sequência didática		Dolz e Schneuwly (2004[1996])
	Teoria Dialógica da Linguagem	2	Bakhtin (2000), Volochinov (2006), Matêncio (2001) e Coracini (1995); 2005), Bakhtin.
	Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica		
	Teoria Enunciativa da Linguagem	2	Bakhtin (1992, 1999, 2003), Certeau (1994).
Análise do Discurso de Linha Francesa (AD)			
Análise da conversa			
Sociologia	Teoria Sócio-Histórico-Cultural	2	Vygotsky (1978/1997; 1930/1998; 1934/2009; 2001), Engeström (1987), Leontiev (1977/2009)
	Teoria da Sociedade da Informação		Pross (1971), Castells (2000) e Baitello Jr. (1997/2005)
	Estudos Culturais		
	Visão sociointeracional de ensino-aprendizagem	2	
	Pedagogia da Incerteza		Freire (2002)
	Teorias do dialogismo e da interação verbal;		
	Comunidade de prática		Wenger (1998)
	Arquiteturas pedagógicas		Carvalho, Nevado, Menezes (2005)
	Formação histórica		
Cultura histórica			

Categoria	Teoria	Nº	Autores
	Movimento Maker e do aprender fazendo		
	Elementos coesivos		Koch (2003), (1996), Travaglia (2011)
	Memórias inventadas		Manoel de Barros
	Ensaio como forma		Theodor Adorno
	Corpo rabelaisiano		Mikhail Bakhtin
	Teorias do Currículo		
	Teoria Semiótica		
	Semiótica Greimasiana		
	Semiótica da canção		
	Palavramundo		Paulo Freire
	Corpo próprio – sensível e motriz		Maurice Merleau-Ponty

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir destas três categorias - cultura digital, linguística e sociologia - é intrigante analisar como foram relacionadas e compreendidas nos estudos desta revisão sistemática. Essas três grandes áreas com os termos que as constitui no quadro, representam adequadamente sob quais perspectivas têm sido conduzidas as pesquisas empíricas relacionadas aos multiletramentos.

Como uma etapa prévia a esta revisão de literatura, realizamos uma busca para identificação dos levantamentos já existentes relacionados a esta temática. Encontramos dois artigos de revisão sistemática sobre multiletramentos em que ambos não selecionaram teses para análises. O artigo denominado “Multiletramentos e práticas com tecnologias digitais: uma revisão sistemática da literatura em dissertações de mestrado” selecionou 18 dissertações e o artigo “As práticas de letr@mentos digit@is e a formação de professores: uma análise teórico-metodológica” (PAIVA; LIMA, 2018), analisou dez artigos com esta temática.

O primeiro artigo de revisão, publicado em 2017 sobre multiletramentos, analisou dissertações centradas em “práticas, experiências ou propostas com mídias e recursos digitais na perspectiva dos multiletramentos” (DA SILVA; BOTTENTUIT JUNIOR, 2017) a partir do ano de 2011. Os autores constataram um aumento gradual de pesquisas sobre a temática ao longo dos anos. Afirmaram também que as pesquisas se concentram em sua maioria nas áreas da Linguística e suas derivadas nomenclaturas (língua, estudos linguísticos, etc.). A metodologia mais utilizada nas pesquisas deste levantamento é a pesquisa-ação (39%) seguida dos estudos de caso e etnográfica (ambos 17%). Observaram que a maioria dos trabalhos

investiga a língua inglesa e a diversidade de mídias utilizadas durante os estudos, apontando diversas possibilidades do uso das mídias digitais em práticas pedagógicas.

Em outro artigo de levantamento, Paiva e Lima (2018) avaliaram dez artigos que apresentam estudos empíricos sobre práticas de letramentos digitais com os sujeitos sociais da comunidade escolar entre os anos de 2010 e 2017, porém com enfoque na formação dos professores. Critério esse que retirou da análise uma grande quantidade de artigos sobre a temática. A maioria das pesquisas selecionadas neste levantamento são qualitativas e de caráter exploratório, descritivas e interpretativistas, assumindo como metodologias estudos de campo, pesquisa-ação, participante ou etnográfica. Os autores concluem que os artigos analisados demonstram a “importância da mediação pedagógica dos professores no processo de aprendizagem tecnológica de forma interdisciplinar”, apontando uma necessidade de fomentar no currículo estratégias e atividades interculturais utilizando aplicativos e ferramentas digitais (PAIVA; LIMA, 2018).

Em nosso levantamento, reagrupamos as setes teses provindas de programas de pós-graduação em educação (Quadro 10), para ressaltar pontos relevantes em suas considerações.

Quadro 10 – Teses de Programas de Pós-Graduação em Educação

Autor/Título/Ano	Objetivo e Contexto
<p>Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante. <i>Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo</i>. UFC/Fortaleza. 2014.</p>	<p>Objetivo: Compreender as experiências de multiletramentos no contexto da escola com o uso do laptop na perspectiva infanto-juvenil Contexto: A pesquisa toma como ponto de partida o uso do laptop na sala de aula, a partir do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), na Escola de Ensino Fundamental e Médio Flor de Maravilha, em Fortaleza. Turma do 6º ano.</p>
<p>Rogério Pereira Santos. <i>Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação</i>. UFSC/Florianópolis. 2014.</p>	<p>Objetivo: O trabalho procura compreender os multiletramentos, as tecnologias digitais e o corpo como elementos transitórios, historicamente produzidos e definidos em interação recíproca. Como questão central, busca-se problematizar os lugares do corpo nos multiletramentos. Contexto: Tese organizada por ensaios a partir de várias experiências. Como oficinas de mídia-educação desenvolvidas com crianças italianas na educação infantil.</p>
<p>Eduardo Fofonca. <i>Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: percepções estéticas de educadores das linguagens</i>. Mackenzie/ São Paulo. 2015.</p>	<p>Objetivo: Investigar as percepções de educadores de Arte e Línguas do IFPR, excepcionalmente sobre o prisma interdisciplinar, das estéticas contemporâneas da Cultura Digital, a partir da aprendizagem ubíqua e dos (multi)letramentos. Contexto: Docentes de Arte e Línguas, de três campi que integram o Instituto Federal do Paraná.</p>
<p>Patrícia Teixeira de Sá. <i>Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro</i>. PUC/ Rio de Janeiro. 2016.</p>	<p>Objetivo: Discutir a construção do conhecimento histórico escolar, no contexto de midiaticização. Contexto: Foram realizadas observações de aulas de história em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro</p>
<p>Andreia Alvim Bellotti. <i>Tecnologias digitais: a apropriação pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na prática pedagógica e a relação com a proposta curricular de língua portuguesa do município de Juiz de Fora</i>. PUC/Petrópolis. 2017.</p>	<p>Objetivo: Compreender a apropriação das TDs pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora em sua prática pedagógica e a articulação desta com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para esse nível de ensino. Contexto: Formação de professores para práticas de multiletramentos e novos letramentos ligadas ao curso à distância de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor (2010-2011 e 2011-2012). Mais especificamente, realizamos um estudo da influência da</p>

Autor/Título/Ano	Objetivo e Contexto
	disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias”.
Denise Rezende Barbosa. <i>Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual: marcas discursivas nos caminhos da formação</i> . UFRJ/Rio de Janeiro. 2016.	Objetivo: Compreender o processo de interlocução numa pesquisa-formação online realizada com professoras alfabetizadoras. Contexto: pesquisa-formação online realizada com professoras Alfabetizadoras de Escola Pública
Gustavo Cunha de Araujo. <i>O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo</i> . Unesp/Marília. 2018.	Objetivo: investigar como se desenvolve o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo. Contexto: Os sujeitos pesquisados foram os alunos jovens e adultos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No Quadro 10, os sujeitos de pesquisa das teses são os professores e/ou alunos e estas objetivam, de um modo geral, a relação dos participantes com os multiletramentos. O intuito a seguir, é destacar alguns resultados das pesquisas selecionadas no campo da educação que podem contribuir em nossas análises.

Em sua tese, Cavalcante (2014), ao pesquisar o uso do laptop na sala de aula a partir do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), em uma turma do 6º ano, se aproxima de certos aspectos com nossa pesquisa, uma vez que trabalha na perspectiva dos multiletramentos e das culturas juvenis. Com o objetivo de compreender como o uso do laptop, no contexto da sala de aula, favorece as experiências de multiletramentos dos jovens, a pesquisadora analisou três eventos de multiletramentos na turma (produção de cartas, criação de slides e o uso do computador como um caderno digital) e, dentre suas reflexões, declarou que a escola precisa dialogar com “as novas possibilidades de aprendizagem favorecidas pela imersão dos sujeitos nas narrativas midiáticas cotidianas” (CAVALCANTE, 2014, p. 220). E reforça que o computador seja reconhecido como prática social e não como tecnologia, na direção que o que

interessa são os sentidos que os estudantes atribuem ao uso e não o artefato em si (CAVALCANTE, 2014, p. 220).

Já Pereira (2014), em sua pesquisa, buscou compreender a interação entre os multiletramentos, as tecnologias digitais e o corpo. A discussão sobre letramentos foi a partir de questões como: “se os multiletramentos colocam na pauta da educação a co-presença de múltiplas linguagens, que lugar há entre elas para o corpo e seus diálogos com o mundo?” (PEREIRA, 2014, p. 49). Através de relatos de algumas experiências particulares e pedagógicas, Pereira (2014) ressalta a impossibilidade de encontrar parâmetros limítrofes entre linguagens e mídias, corpo e sujeito, tudo é movimento e transformam-se simultaneamente.

Não há o corpo de um lado e o sujeito do outro. Assim como, em tempos de comunicação digital, não há a linguagem de um lado e as tecnologias digitais de outro. As tecnologias possuem agência, ou seja, transformam ao mesmo tempo em que fazem parte das práticas sociais. O corpo, também agente, é Ser-ativo-passivo, responde ao mesmo tempo em que indaga o mundo (PEREIRA, 2014, p. 167).

Essa reflexão em que não há separação por exemplo, entre mídias, corpo e linguagens, nos faz ressaltar a complexidade de se pesquisar as mídias e suas relações com as juventudes e a educação. E na perspectiva dos multiletramentos, é o movimento, as interações e relações contidas neles que devemos analisar e potencializar, com o desafio de não categorizar e identificar pontos que por fim podem ser limitantes e deterministas.

A pesquisa de Fofonca (2015), focada na perspectiva da docência e suas relações com os multiletramentos em suas práticas, foi realizada com professores de Arte e Línguas de três campos do Instituto Federal do Paraná e constatou que os educadores já realizam práticas educativas multiletradas. “Todavia, vislumbraram a necessidade de uma formação continuada para que possam desenvolver, cada vez mais, uma dimensão estética interdisciplinar, possibilitada a partir dos diálogos constantes com outras áreas de conhecimento” (FOFONCA, 2015).

Também realizando a pesquisa na perspectiva da docência, Belloti (2017), através de estudo com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora, constatou, assim como Fofonca (2015), uma aproximação dos docentes com as mídias digitais, que propõem atividades variadas. Dentre as práticas adotadas, o jogo se destaca. (BELLOTI, 2017).

Seguindo a linha de pesquisas focalizadas na perspectiva de professores, Rezende (2016) se dedicou a compreender o processo de interlocução numa pesquisa-formação *online* realizada com professoras alfabetizadoras. A partir do estudo, a autora apontou a necessidade de articulação de diferentes fatores – pedagógicos, políticos, culturais, materiais – para ampliar as possibilidades de práticas multiletradas como estratégia para a justiça cognitiva. E reforçou também a importância da formação de professores para as mídias. Formações estas que

garantam condições de trabalho e estudo à professores da escola pública que possam, assumindo o protagonismo de suas práticas, atuar de forma competente na formação crítica do novo leitor e escritor, para que ele possa agir na sociedade atual de forma ética e estética, desenhando novos futuros sociais (REZENDE, 2016, p. 13).

A pesquisadora Sá (2016), realizou observações em aulas de histórias em uma turma do 9º ano de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, focalizando a relação da disciplina com as mídias. A pesquisa apontou que as mídias viabilizaram uma flexibilização de narrativas históricas unidirecionais. Nesse aspecto, as mídias possibilitam o acesso a diferentes perspectivas, que quando postas em questionamento, podem auxiliar no desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes. Contudo, os alunos demonstraram pouca confiança nas narrativas midiáticas “valorizando a palavra escrita impressa e a fala do professor” (SÁ, 2016, p. 6). Com isso, percebemos que há certa hierarquização, sobretudo em ambientes educativos, em relação aos conteúdos presentes nos diferentes tipos de mídia. São concepções culturais e particulares de cada contexto, relacionadas diretamente ao consumo midiático, em que alguns tipos de letramentos são mais legítimos que os outros. Não apenas de contextos, mas da maneira como a educação é vivida de modo geral, com os currículos, hierarquias, etc.

Araújo (2018), realizou pesquisa na temática da Educação do Campo, em que os sujeitos pesquisados foram os alunos jovens e adultos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins. Para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo, objetivou investigar como se desenvolve o letramento estético¹⁸ a partir de signos visuais e da escrita. Para o autor, este tipo de letramento possui importância elevada para a tomada de consciência acerca da realidade na qual o sujeito se insere e para a compreensão do papel da atividade criadora para a constituição da personalidade humana (ARAÚJO, 2018).

Com isso, Araújo (2018) concluiu em sua pesquisa que não se pode mais adiar a perspectiva da ciência em geral, da arte e da cultura como componentes de letramento com jovens e adultos da Educação do Campo. Para o autor “o letramento estético é um bem cultural a que crianças, jovens e adultos têm inalienável direito e a escola e a universidade têm o dever de atentar para o desenvolvimento de uma proposta didática voltada à aproximação do leitor com o texto” (ARAÚJO, 2018, p. 301).

Essa afirmação de Araújo, com ênfase na expressão “têm o dever”, pode parecer incisiva, mas é necessário e urgente que os profissionais da educação tenham consciência que para realizar essas aproximações críticas e aprofundadas com os “novos textos”, as práticas que envolvem os multiletramentos precisam chegar nos atores (professores e alunos), de modo orgânico e consciente ao mesmo tempo, ou seja, o desafio é encontrar os caminhos que vão possibilitar a elucidação desses desafios. Essa pesquisa tem a intenção de contribuir com as reflexões nessa contextura.

Dessa forma, as teses mapeadas demonstraram e analisaram possibilidades de práticas que se constituíram com características do contexto contemporâneo multimodal e do novo ethos. Com isso, o capítulo demonstrou como as pesquisas e o campo acadêmico compreendem o cenário dos multiletramentos no contexto brasileiro. O intuito a seguir é investigar em outro contexto, o francês, como se organizam e se estruturam para uma educação cada vez mais pautada nos multiletramentos.

¹⁸ Para o autor “...educar é mais do que escolarizar ou alfabetizar; não é apenas decifrar o código linguístico. [...]passar pelo letramento estético, pois é preciso considerar que a relação entre texto e imagens não implica a mesma forma de dizer a mesma coisa, isto é, o texto parece significar mais quando acompanhado da imagem” (ARAÚJO, 2018).



3 CORTES DE CENA: CENÁRIO FRANCÊS E ALGUNS MARCOS



Obra de Pauline Zenk

3 CORTES DE CENA: CENÁRIO FRANCÊS E ALGUNS MARCOS

“É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave
 É como um homem nu todo vestido por dentro,
 é como um soldado da paz armado de pensamentos,
 é como uma saída, um portal, um instrumento”
 (trecho de *Milionário do sonho* – Emicida)



Acesse a música pelo link ou pelo QR Code.
<https://www.youtube.com/watch?v=vgnbRg92n0&t=155>

A abordagem do cenário francês nesta pesquisa tem como objetivo compreender o percurso genealógico da noção de educação para as mídias na França. O intuito é conhecer seus contextos emergentes, alguns de seus importantes atores, as transformações de questões relacionadas à temática e algumas iniciativas implementadas no país. Consideramos importante o estudo deste contexto para identificar os papéis, as percepções sociais e para auxiliar na compreensão dos cenários de investigação desta pesquisa.

No imaginário brasileiro, a França exerce um papel significativo, seja nas artes, na música, na filosofia ou em outras áreas. É um país conhecido mundialmente por seus intelectuais com pensamentos vanguardistas, como Foucault (1926-1984), Certeau (1925-1986), Deleuze (1925-1995), Merleau-Ponty (1908-1961), Freinet (1896-1966), Bourdieu (1930 – 2002), Gonnepet (1945), Jacquinet (1937 – 2014), e tantos outros, para citar os mais próximos de nosso campo de estudo.

Em relação aos contextos históricos da interação entre educação e comunicação, como acontece em outros países, a França também é influenciada por ações mundiais. As publicações da UNESCO, por exemplo, integram as narrativas históricas de vários países, incluindo o Brasil, assim como influenciam (e influenciaram) nos modos de entender a relação da sociedade com as mídias. Dessa forma, encontramos pontos comuns entre França e Brasil na medida em que estudamos a interação das mídias digitais com a educação em ambos os países. Na França,

essa interação se desenvolveu historicamente por meio da realização de diferentes debates, como eventos (conferências, colóquios, seminários, encontros mundiais), ações, publicações de leis, formação de instituições e laboratórios de pesquisas dedicados a estas temáticas.

O capítulo é constituído com um número relevante de termos, expressões e abreviações do idioma francês. No Quadro 11 identifiquei as traduções selecionadas para esta pesquisa.

Quadro 11 – Termos em francês utilizados no capítulo

Termo em francês	Tradução
Animation/Animateurs	Oficineiros
Baccalauréat	Diploma de fim do ensino médio
Centre de Documentation et d'information (CDI)	Centro de Educação sobre mídia e Informação
Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI)	Centro de Educação em Mídia e Informação, encontrei outras duas variantes: Centro de conexão entre educação e os meios de informação e Centro de Ligação entre o Ensino e as Mídias de Informação.
Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN)	Quadro de referência das competências digitais
Centre de Recherches sur l'Éducation aux Médias (CREDAM)	Centro de Pesquisa e Estudos sobre Educação na atualidade e mídias
Collège	Escola
Consigne	Tarefa / Atividade
Documentaliste (professeur)	Professor documentalista
Éducation aux médias	Educação em mídias (Educação para/sobre/com as mídias)
Éducation par les médias	Educação para as mídias
Éducation aux Médias et à l'Information (EMI)	Educação para as mídias e à informação
Espace numérique de travail (ENT)	AVA (Ambiente virtual de aprendizagem)
Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE)	Institutos Nacionais de Ensino e Educação Superior
Langue vivante	Língua estrangeira
Lycee	Ensino médio
Projet artistique et culturel (PAC)	Projeto artístico e cultural
Savoir-faire	Conhecimento prático, <i>know-how</i> , saber fazer
Scénaristes-pédagogues	Roteiristas pedagogos
Semaine de Presse et des médias dans l'École	Semana da imprensa e da mídia na escola

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A ideia deste tópico, também foi motivada pela ocasião em que fui na Jornada de Estudos intitulada “*Éducation aux médias et à l’information*”, realizada em Paris pelo INSPE (*Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l’Éducation*)¹⁹, em que professores especializados na temática, como Laurent Petit (Universidade Paris-Sobornne), Yolande Maury (ESPE Lille – Nord de France), atores políticos (representantes do setor público), e professores da educação básica, realizaram comunicações que abordaram o cenário francês e suas perspectivas relacionadas a educação para as mídias, contextualizando e apresentando métodos e relatos de diferentes práticas pedagógicas e projetos. Outro ponto importante referente a este capítulo, é o registro do contexto francês em língua portuguesa, podendo auxiliar pesquisadores e novos intercâmbios entre culturas.

O capítulo inicia com a contextualização de alguns importantes atores do cenário francês nesta interface entre educação e comunicação, como Freinet, Jacquinet, Gonnet, René La borderie e Latour. A intenção não é aprofundar em suas experiências, pois há pesquisas relevantes específicas sobre seus trabalhos, uma vez que são estudiosos com extensas contribuições. Porém, ressaltamos alguns aspectos que se aproximam das temáticas desta pesquisa e contribuíram em nossas reflexões. Michel de Certeau é um pesquisador fundamental neste estudo, porém não será abordado neste item, uma vez que dedicamos para ele um tópico no capítulo “Equipe: artes de fazer junto”, com uma discussão a partir de sua perspectiva sobre as práticas no cotidiano.

Em seguida, o interesse deste capítulo é descrever a organização do sistema educacional francês, com foco em compreender os níveis de ensino, a estrutura curricular e alguns elementos importantes do cotidiano escolar que possuem relação direta com as mídias digitais. Os centros de educação sobre mídia e informação de cada escola (CDI - *Centre de Documentation et d’Information*), são locais nas escolas destinados à formação dos alunos para a cultura digital. Ainda, ressaltamos alguns órgãos importantes que se dedicam para o desenvolvimento da relação da educação com as mídias, como o Centro de Educação em Mídia

¹⁹ Evento realizado no ESPE Paris. Palestras e bibliografia. Disponível em: <<https://www.inspe-paris.fr/article/journee-detude-education-medias-a-linformation>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

e Informação (CLEMI)²⁰. Para assim, finalizar o capítulo com um levantamento de 21 teses publicadas por universidades francesas, cujo intuito é compreender como são abordados os conceitos de letramentos e suas variantes na França.

3.1 ALGUNS PRECURSORES

Freinet e seu trabalho com a imprensa escolar

O pedagogo francês, Célestin Freinet (1896-1966), no início do século XX, desenvolveu estratégias de ensino consideradas revolucionárias. Com 29 anos, lecionando em Bar-sur Loup, sua cidade natal, ele adquire uma impressora na qual os alunos documentam, escrevem e imprimem seus textos. Este dispositivo é um dos elementos principais de sua pedagogia ativa, que ele implementou com Élise Freinet.

Célestin Freinet é conhecido como “pedagogo popular” por possuir um perfil de inovação social e sindicalista. Em sua pedagogia, tem como eixos fundamentais a importância do contexto e dos interesses dos alunos, o trabalho colaborativo e a autonomia dos estudantes. Defende a aprendizagem como uma atividade livre que deve ser motivada através da autoaprendizagem, permitindo aos aprendizes se sentirem no centro de sua formação e propõe momentos pedagógicos focados nas práticas.

A pedagogia de Freinet é ampla e nos cabe nesta tese ressaltar sua relação com as mídias. Freinet, em suas práticas pedagógicas, possui forte vínculo com os meios de comunicação, principalmente em suas reflexões sobre o que ele nomeia como “técnicas audiovisuais”, que na época, já se afastava de uma abordagem puramente instrumental, propondo uma integração do audiovisual na escola.

²⁰ O CLEMI : *Centre pour l'éducation aux médias et à l'information*, é também conhecido por « *Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information* “. Encontramos em diferentes textos e artigos, as duas expressões.

...identifica-se e cria-se o meio técnico capaz de viabilizar essa comunicação, vale dizer, a imprensa escolar e a linogravura. Estudo do entorno, imprensa, jornal e correspondência escolares tornar-se-ão instrumentos primordiais de uma revolução pedagógica. As fitas magnéticas e o gravador de rolo, o filme, hoje em dia, a câmera de vídeo, complementarão mais tarde o arsenal técnico dessa comunicação que se torna o objetivo concreto da aprendizagem da escrita e da criação e edição de textos (LEGRAND, 2010, p. 16).

Aproximando ainda mais dos pressupostos desta pesquisa, Freinet, na obra “*Les techniques Freinet de l'école moderne*”²¹. Discorre sobre suas práticas pedagógicas, dentre elas a comunicação interescolar, que envolve a correspondência entre duas classes por cartas coletivas e individuais. Pode abranger textos livres, desenhos e trabalhos (entrevistas, registros e pesquisas) que são trocados nas correspondências. Essa atividade amplia o ambiente de conhecimento da criança (FREINET, 1982, p. 24). O autor aponta que esse trabalho proporciona viagens de intercâmbio que viabilizam a descoberta de outros contextos e da alteridade. Para Freinet, essa divulgação de textos, seja interescolar ou pelo jornal escolar, representa o motor da criação do texto livre: ser lido e poder se comunicar (FREINET, 1982, p. 24).

Freinet acredita que estes tipos de atividades propiciam a expressividade do aluno, ao narrar suas vivências, os elementos da vida fora da escola e seus pensamentos profundos, afastando-se assim de uma visão técnica e restrita do domínio da escrita. Se empenhou em realizar práticas que destacassem o protagonismo das crianças, defendendo a liberdade de expressão. Com esses pressupostos foi inspiração para educadores e pesquisadores de diferentes países.

Geneviève Jacquinet-Delaunay (1937 – 2014) e sua pedagogia para/pela imagem

Dentre os percursores voltados à compreensão da relação entre mídia, sociedade e educação, Geneviève Jacquinet (1937 – 2014) é uma importante referência, pois realizou estudos sobre o desenvolvimento intelectual, afetivo e social das mídias e sobre o trabalhar com as mídias. Formada em Letras Modernas, começou sua carreira como professora de letras no

²¹ FREINET, Célestin. *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Collection Bourrelier A. Colin, 1980. Possui versão traduzida para a língua portuguesa: Freinet, C.: *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*, Lisboa, Editorial Estampa, Coleção Técnicas de Educação, 1975.

ensino secundário. Integrou também o RTS (*RadioTelevision Escolara*), a partir de um concurso para roteiristas-pedagogos (*scénaristes-pédagogues*).

Em seu trabalho no RTS, produziu vários programas televisivos pedagógicos. Através destas experiências, a questão científica motivadora de Jacquinet consistia nas reflexões em torno de “como ensinar com/para a imagem?”. Sua obra conhecida e editada a partir da sua tese, muito referenciada ainda atualmente, é intitulada “*Image et pédagogie*”,²² publicada em 1977, foi reeditada, em 2012.

Suas pesquisas apoiam-se em textos reflexivos quanto à relação democrática entre educação e comunicação, sobre o desenvolvimento da pedagogia da imagem, importantes reflexões críticas sobre a integração das mídias digitais nos contextos educativos. “A inserção relevante da imagem em um processo educativo supõe pelo menos dois tipos de reflexões, uma referente ao instrumento (o suporte), e a outra à linguagem”, a autora segue afirmando que o setor político e técnico tem dado mais atenção a primeira reflexão (JACQUINOT, 1981, p. 5, tradução nossa). E cabe deslocar esses questionamentos para os tempos atuais: Será que os órgãos políticos continuam dando mais atenção aos recursos relacionados às mídias? Preocupados mais com o que precisa ter do que as reflexões sobre “como fazer”? A meu ver as duas reflexões são importantes. Porém, o grande desafio é encontrar o equilíbrio entre elas e não debater apenas os recursos instrumentais relacionados às mídias em contextos educativos.

Em uma comunicação realizada em evento na cidade de Lille (1996), Jacquinet levanta reflexões relacionadas a algumas dificuldades observadas naquela época e que ainda hoje podem ser refletidas nesta interação entre educação e comunicação. Dentre as questões, uma delas, é referente à falta de cuidado na concepção de *softwares* no sentido em que “saber programar, não propicia mais habilidade para criar um *software*, assim como saber digitar no computador, não proporciona talento para escrever uma poesia”. Com esse argumento, nos aproximamos da ideia de que é preciso focar em aspectos mais sociais e intrínsecos do “fazer com as mídias”, pois letramentos digitais envolve mais do que aprender aspectos técnicos de determinados *softwares* ou tecnologias. A autora ressalta também, as diferenças nos resultados obtidos: “todos os alunos não são iguais no que diz respeito aos problemas levantados na

²² JACQUINOT, Geneviève. *Image et pédagogie*. Archives contemporaines, 2012. Versão em língua portuguesa: JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. *Imagem e pedagogia*. Edições Pedago, 2006.

autoaprendizagem, assim como as tarefas não requerem as mesmas estratégias de ensino” (JACQUINOT, 1996, p. 1, tradução nossa²³).

Algumas dificuldades estão relacionadas em adequar as práticas pedagógicas aos novos recursos. Por exemplo, “...ao que me parece em particular, os sistemas de hipertextos são mais adequados para tarefas do tipo resolução de problemas do que para adquirir conceitos ou procedimentos simples ou repetitivos” (JACQUINOT, 1996, p. 1, tradução nossa). Essas reflexões estão diretamente relacionadas com os desafios enfrentados pelos professores ainda hoje para selecionar as mídias digitais adequadas em suas atividades. Jacquinot declarou também que os sistemas das mídias digitais não são naturalmente sistemas de aprendizagem. Por isso, ressalta a importância de realizar questionamentos sobre o que as NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) trazem para a aprendizagem, buscando compreender as relevâncias cognitivas, pedagógicas e sociais desses usos e o papel da escola nestes processos.

Jacques Gonnet (1945) e suas importantes ações políticas

Outra importante referência nesta temática é Jacques Gonnet (nascido em 1945), fundador do Centro de Pesquisa e Estudos sobre Educação na atualidade e mídias (CREDAM²⁴), da Universidade de Sorbonne. Em 1988, assumiu a direção do CLEMI²⁵ (Centro de conexão entre a educação e os meios de informação do Ministério da Educação Nacional da França).

Em um artigo intitulado “*Généalogie d’un concept ambigu: l’éducation aux médias*”²⁶ publicado em 2002, Gonnet discorre sobre as correntes que conceituam a temática e suas diferentes perspectivas, como as tratativas da UNESCO e as barreiras nas traduções em diferentes países.

²³ Texto original : “...tous les apprenants ne sont pas égaux face aux problèmes posés par l’apprentissage autogéré et toutes les tâches d’apprentissage ne réclament pas les mêmes stratégies pédagogiques” (JACQUINOT, 1996, p. 1).

²⁴ Le Centre de Recherche sur l’Éducation Aux Médias.

²⁵ Centre de Liaison de l’Enseignement et des Médias d’Information.

²⁶ Tradução: Genealogia de um conceito ambíguo: educação para as mídias. É um artigo que integra o livro “*Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde.*”

Especialistas, de boa vontade, não tentaram esquecer nada sobre as potencialidades do assunto: “alfabetização de populações pobres”, a necessidade de “pensamento crítico” para recomendar uma distância em relação as mídias. Em tais momentos históricos, o desejo de exaustão conceitual (completude) é tão forte que cada participante acrescenta um toque pessoal ao que parece ser o mais importante, que ele presume ter sido omitido por outros. Assim, constrói-se um “objeto” cuja sigla reúne, mas que dificilmente nos atrevemos a questionar, pois é insaciável, complexo e, de certa forma, ilusório (GONNET, 2002, p. 42).

Nesse trecho, Gonnet aponta a dificuldade e complexidade conceitual da temática educação e mídias digitais. Ao propor o questionamento sobre como entender o movimento tão dinâmico da educação para as mídias, o autor levanta três lógicas possíveis: a primeira, é referente a um questionamento sobre a relação entre conhecimento e o comprometimento com a cidade, com a postura cidadã, que são reflexões herdadas da filosofia. A segunda lógica, seria uma abordagem original das culturas infantis e juvenis, reflexão que vem diretamente dos movimentos da ‘nova educação’. E a terceira lógica, são questionamentos relacionados aos efeitos da mídia, principalmente das mídias em massa. Para Gonnet “a característica da postura dos atores da educação para as mídias é sempre conjugar essas três lógicas” (GONNET, 2002, p. 43). São dimensões comuns e fundamentais para importantes campos que se dedicam a esta temática.

René La Borderie e o centro de iniciação à cultura audiovisual(1935– 2011)

René La Borderie é, talvez, um dos precursores menos conhecidos fora da França. Pedagogo e escritor francês, fundou o ICAV (*Initiation à la Culture Audiovisuel*, que se transformou em ICOM – *Initiation à la Communication et aux médias*), em que foi responsável até meados da década de 1980. Foi diretor de pesquisa da Universidade de Bordeaux II, a partir do ano de 1983. Formado em Letras, foi também consultor de organizações internacionais para problemas educacionais e diretor do Centro Regional de Documentação Educacional (CRDP) em Bordeaux.

La Borderie criou o princípio de Iniciação à Cultura Audiovisual, no sentido que, com o ICAV (ICOM), que representava uma divisão do CRDP, produziram uma série de materiais e ações (como seminários e formações), voltados a uma ‘pedagogia do audiovisual’. O objetivo geral se configurava na formação de crianças e jovens para a análise e leitura crítica da imagem. Dessa forma, o foco não só era a “inscrição à iniciação das mídias nos programas escolares, mas também previam, entre outras coisas, que o centro concebia como fundamentais: a formação dos professores e a pesquisa, considerada essencial para a implantação de seus programas” (BENNETT, 1977, p. 17 tradução nossa)²⁷.

O papel da ICAV é definido da seguinte forma: colocar as crianças em posição de compreensão dos “códigos culturais básicos”. O método é duplo: reflexão – ajudar as crianças a analisarem o fenômeno da comunicação audiovisual em dois níveis, o de radiodifusão e o de recepção. Aplicação prática – ajudando as crianças a se expressarem e a se comunicarem através de meios audiovisuais (BENNETT, 1977, p. 18 tradução nossa)²⁸.

O CRDP produziu seu próprio material audiovisual destinado a ser utilizado em diversos domínios. A coleção “O mundo das Imagens” (*Le Monde des Images*) por exemplo, compreendia uma série de livros, de jogos fotográficos, de diapositivos e documentos de trabalhos conexos, que eram destinados ao primeiro e ao segundo nível do ensino secundário. O primeiro caderno se tratava da imagem fixa: fotografias em sequência e imagens publicitárias. O segundo livro se tratava de histórias em quadrinhos e análise de curta-metragens. O terceiro livro compreendia a análise de curtas metragens, introduzindo a noção de “elementos de significação” em um nível mais elaborado, como a análise da imagem fixa e sequências. Os estudantes também analisavam os filmes e fotos produzidos por eles mesmos (BENNETT, 1977, p. 18/19). Percebe-se na estruturação da coleção, uma preocupação em organizar os

²⁷ Texto original : “[...] mais elle prévoyait en outre deux choses que le Centre avait toujours considérées comme essentielles : la formation des professeurs et la recherche considérée comme préalable indispensable à la mise en oeuvre de chaque programme” (BENNETT, 1977, p. 17).

²⁸ Texto original: “Le rôle de l'ICAV est défini comme suit : "mettre les enfants à même de comprendre les "codes culturels de bases". La méthode est double : réflexion - aider les enfants à analyser le phénomène de la communication audiovisuelle à deux niveaux, celui de l'émission et celui de la réception; application pratique - aider les enfants à s'exprimer eux-mêmes et à communiquer par les moyens audiovisuels » (BENNETT, 1977, p. 18).

conteúdos a serem abordados em práticas pedagógicas com mídias, com ênfase nas análises críticas de conteúdos audiovisuais.

Bruno Latour e a teoria do ator-rede (1947)

O sociólogo e antropólogo Bruno Latour (1947), bastante referenciado na atualidade, enfatiza em sua obra que a natureza e a sociedade não estão separadas por uma diferença radical. Em sua teoria “Ator-rede” Latour enfoca as associações, entendendo que o trabalho da ciência está no processo, não no meio, e transita entre natureza e sociedade. “Latour apoia a ideia de que é buscando associações entre variáveis diversificadas de um fenômeno social que é possível obter elementos de explicação sobre ele” (MADIBA, 2018, p. 71).

Desta forma, o intuito não é separar, é deixar de atribuir um pensamento científico voltado para a identificação de categorias e seguir a rede que associa os elementos constituintes da pesquisa. Neste aspecto, tem-se proximidades com as teorias da sociologia do cotidiano em Certeau, e da perspectiva dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres, em que refletem também sobre essas complexidades simultâneas dos muitos elementos presentes nos contextos e sugerem essa amplitude do olhar dos pesquisadores. Há nas reflexões de Latour, uma ênfase para as associações. Ele aborda o termo “coisas não humanas” referentes “não apenas as ferramentas linguísticas, icônicas e plásticas” usadas nos jornais por exemplo, mas também em todas

...as restrições discursivas dos significados atribuídos aos instrumentos utilizados. Implicando uma análise científica que possa ser realizada através do estabelecimento de elos de mediação entre os sujeitos, suas leis, restrições, instrumentos, práticas e objetos trocados (MADIBA, 2018, p. 71).

Latour criou em 2009 o *Medialab Sciences Po*, que possui o objetivo de servir-se das tecnologias digitais para renovar os métodos e as teorias sociais. As três missões principais do laboratório, que é constituído por universitários e engenheiros, são: metodologia, análise e teoria. Se dedicam a identificar a digitalização, no sentido em que para além da multiplicação dos dados e modificações das práticas existentes, investigam quais são as novas abordagens que ela traz sobre as questões fundamentais da teoria social.

Em 2019, presenciei em Paris, uma comunicação de Latour defendendo a tese de que o digital nos oferece uma experiência direta com os princípios da Monadologia, em que, quanto “mais você expande a rede de relações, mais você individualiza os elementos” (LATOURE, 2019)²⁹. O autor exemplifica o erro da distinção entre analógico e digital, afirmando que a digitalização não é uma função nativa e sim o resultado de um empilhamento de funções analógicas. Na perspectiva da educação, esse olhar, de que o digital é resultado de muitas ações analógicas, nos leva a evitar a pensar separadamente os aspectos digitais das ações cognitivas que o envolvem. Está tudo imbricado, pois para Latour “o digital ocupa apenas uma parte minúscula dos cursos de ação. E que, quanto mais olhamos as “nuvens”, mais falamos de virtual e materializamos as relações.”³⁰. Não vamos nos aprofundar nesta temática, mas o que Latour quis demonstrar com tal raciocínio é que nos aproximando das abordagens da monodologia, saímos da oposição indivíduo/coletivo.

Dessa forma, finalizamos esse item com Latour, um pesquisador que possui um olhar abrangente e integrativo em relação as interações sociais e seus aparatos tecnológicos. Temos consciência que outros tantos autores poderiam ser mencionados nesta relação entre mídias e educação no contexto francês. Contudo, entendemos que os abordados aqui, são percursores relevantes da temática, com diferentes perspectivas e que dão uma noção do panorama sobre suas reflexões acerca das mídias na educação. Diante disso, nos interessa ainda neste capítulo, compreender como se dá essa relação na cultura escolar, conhecer seus órgãos políticos, suas instituições e os profissionais que trabalham a interação das mídias com os alunos.

²⁹ Comunicação em conferência. Áudio disponível em: <<https://www.icp.fr/a-propos-de-licp/actualites/retrouvez-tous-les-podcasts-le-savoir-a-lere-du-numerique>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

³⁰ Áudio disponível em: <<https://www.icp.fr/a-propos-de-licp/actualites/retrouvez-tous-les-podcasts-le-savoir-a-lere-du-numerique>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

3.2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR FRANCESA E SUA RELAÇÃO COM AS MÍDIAS

O sistema educacional francês atual possui semelhanças e diferenças em relação ao contexto brasileiro. Acreditamos ser importante, neste item, mencionar como são dispostos os níveis de escolaridade francesa, o espaço denominado CDI (Centro de Educação sobre mídia e Informação), as funções dos professores de Tecnologia e dos professores-documentalistas e as classes denominadas PAC (Projetos artísticos e culturais). O objetivo é entrar um pouco mais na cultura escolar, para compreender os elementos estruturais da relação com as mídias. No tópico seguinte, vamos abordar alguns marcos políticos e instituições importantes.

O sistema educacional francês é organizado nos seguintes níveis de escolaridade: escola maternal, escola elementar, colégio e ensino médio (*école maternelle, école élémentaire, collège e lycée*). O maternal recebe crianças a partir dos três anos de idade. Segundo informações do site oficial do Ministério da Educação Francês³¹, no maternal, a indicação da carga horária é de 24 horas semanais, com tempo para recreação com cerca de 30 minutos. Tem por missão promover o despertar da personalidade das crianças, estimular a linguagem, o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e social, desenvolver a autoestima e contribuir para o desenvolvimento emocional. Visa desenvolver em cada criança o desejo e o prazer de aprender, a fim de permitir que gradualmente se torne aluno (EDUSCOL, 2021).

A escola elementar, recebe alunos com idade entre seis e onze anos e possui também carga horária semanal estabelecida em 24 horas. Tem como objetivo a aprendizagem dos fundamentos: ler, escrever, contar e respeitar. Mais especificamente, também contempla os seguintes objetivos:

Desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade artística, das aptidões manuais, físicas e esportivas; Aprendizagem dos elementos da cultura histórica, geográfica, científica e técnica; Oferecer uma educação às artes visuais e musicais; Assegurar o ensino de uma língua estrangeira podendo comportar uma iniciação à diversidade linguística; Exigência do respeito aos direitos da infância e das igualdades entre homens e mulheres (EDUSCOL, 2021).³²

³¹ Disponível em: <www.eduscol.education.fr>. Acesso em: 20 mai. 2021. (EDUSCOL, 2021).

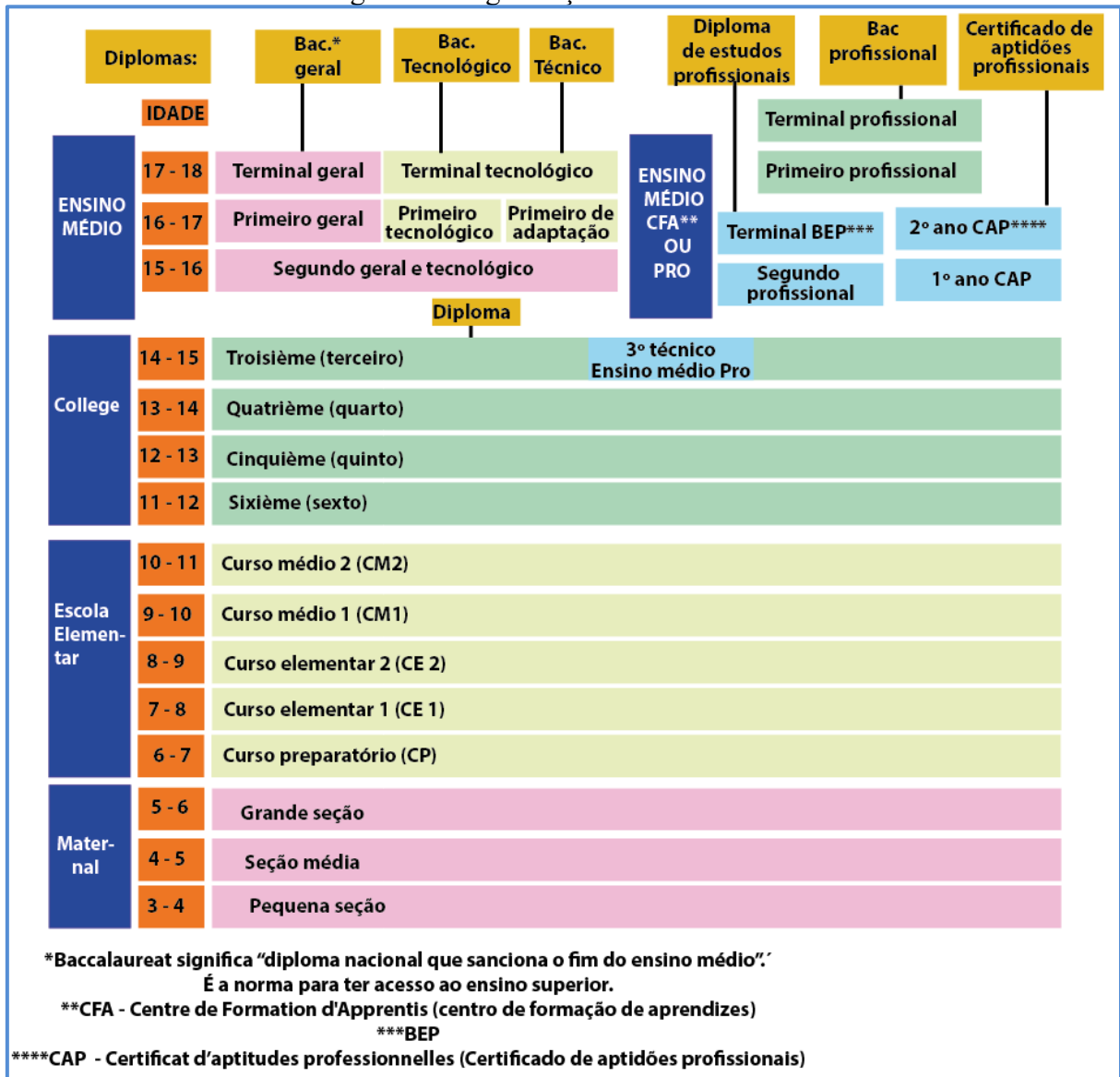
³² Texto original disponível em: <<https://eduscol.education.fr/612/l-ecole-elementaire>>. Acesso em: 21 mai. de 2021.

Após a escola elementar têm-se o que denominam “*collège*”, que também é conhecido como ensino secundário, compreende quatro ciclos organizados de modo decrescente do sexto ao terceiro ano (*sixième, cinquième, quatrième, troisième*), sendo estruturado em ciclos pedagógicos. A carga horária semanal compreende 26 horas, e pode-se acrescentar também nessa fase, atividades complementares facultativas.

É para os alunos do *collège* que são destinados os EPI (Ensinos práticos interdisciplinares), que mobilizam no mínimo duas disciplinas para a construção ou aprofundamentos de conhecimentos e competências relacionados no programa de ensino. Os EPI são baseados na pedagogia de projetos e realizados por grupos especialistas em parceria com a educação nacional que oferece modelos para implementação. O projeto que vamos analisar nesta tese é um exemplo de EPI realizado entre professores de diferentes disciplinas e ainda de diferentes escolas.

Após o “*collège*” tem-se o “*lycée*”, que é equivalente ao ensino médio no Brasil. Nesta etapa escolar o aluno possui diferentes modalidades, na qual pode-se optar por fazer o geral, o técnico ou o profissional. Na Figura 5 estão os tipos de “*lycées*” possíveis e ainda uma visão panorâmica da organização escolar vigente na França.

Figura 5 – Organização escolar francesa



Fonte: Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Nesta pesquisa, analisaremos com maior profundidade uma turma do *quatrième* (entre 13 e 15 anos de idade), dessa forma, pensamos ser importante apresentar a grade curricular básica deste nível de ensino, com as disciplinas obrigatórias e a carga horária referente a cada uma delas (Quadro 12). Assim, temos uma visão do funcionamento organizacional do cotidiano escolar dos alunos dessa faixa etária. O Quadro 12 identifica também a distribuição de

disciplinas do *troisième* e do *cinquième*, com isso, quase toda a distribuição da carga horária do ciclo do *collège* está representada no quadro.

Quadro 12 – Quadro de horários referência para uma turma do 4ème (13/14 anos)

Disciplinas obrigatórias	Horários semanais		
	Cinquième	Quatrième	Troisième
Educação física e esportiva	3 horas	3 horas	3 horas
Educação artística*(artes plásticas+edu.musical)	1 hora+1 hora	1 hora+ 1 hora	1 hora +1 hora
Francês	4,5 horas	4, 5 horas	4 horas
História – Geografia / Ensino moral e cívico	3 horas	3 horas	3,5 horas
Língua estrangeira 1/ (langue vivante)	3 horas	3 horas	3 horas
Língua estrangeira 2/ (langue vivante)	2,5 horas	2,5 horas	2,5 horas
Matemática	3,5 horas	3, 5 horas	3, 5 horas
Ciências da vida e da terra (SVT – Sciences de la vie et de la terre)	1,5 horas	1,5 horas	1,5 horas
Tecnologia	1,5 horas	1,5 horas	1,5 horas
Física – química	1,5 horas	1,5 horas	1,5 horas
Total (**)	26 horas***		
Disciplinas facultativas			
Línguas e culturas europeias	2 horas	2 horas	2 horas
Línguas e culturas da antiguidade	1 hora	3 horas	3 horas
Línguas e culturas regionais	2 horas	2 horas	2 horas
Canto coral	72 horas anuais, sendo assim, no mínimo uma hora semanal		
*A organização das disciplinas artísticas pode ser adaptada ao projeto da equipe pedagógica, respeitando os horários globais de cada disciplina.			
** São adicionadas ao menos 10 horas anuais em cada classe, por nível, assim como, a título indicativo, de acordo com as necessidades dos alunos e as modalidades de acompanhamento implementas no estabelecimento.			

Fonte: Disponível em <https://eduscol.education.fr/619/l-organisation-des-enseignements-au-college>. Acesso em: 21 mai. 2020.

Essa é a indicação oficial da grade curricular publicada no site do Ministério da Educação (EDUSCOL, 2021). Porém, pode ocorrer variáveis em que cada escola adapta ao seu contexto. Observamos no quadro a presença da disciplina de tecnologia que possui um tempo de dedicação semanal de uma hora e meia e o próximo item, descreve quais são as finalidades do professor de tecnologia nas escolas.

Professores de tecnologia

Em todo o ciclo do *collège*, são destinadas cargas horárias para o aprendizado do uso das mídias digitais. Nas aulas de tecnologia é sugerido aos alunos que a utilização das TIC³³ cubra uma grande diversidade de domínios que vão além do processamento de textos, planilhas gráficas e conexão à internet.³⁴ Com dedicação semanal de uma hora e meia, os professores de tecnologia contribuem para a construção do *know-how* dos alunos através da aprendizagem de vocabulário específico e do conhecimento dos funcionamentos dos *hardwares e softwares*. O computador representa um recurso para experimentação, representação (especialmente por imagem), design e produção. Além disso, para um certo número considerável de estudantes, são nas instituições educacionais que têm acesso às mídias digitais com essa abordagem.

O uso racional das TIC inicia o aluno na organização do processamento digital de diferentes formas, a compreensão da produção e compartilhamento de informações; documentar-se e informar-se por meio de um olhar seletivo sobre a pertinência das informações veiculadas nas redes sociais; utilizar a informática com um “espírito cidadão”, respeitando os direitos e a propriedade intelectual de todos (EDUSCOL, 2021).³⁵

Pensando nesses benefícios que o programa para ensino de tecnologia nas escolas foi organizado na França a partir de seis finalidades que são: 1) Identificar e descrever os princípios e soluções específicas para objetos técnicos do cotidiano do aluno (entende-se por objeto técnico um produto transformado por humanos que responde a uma necessidade); 2) conduzir uma abordagem tecnológica caracterizada por um modo de raciocínio composto por transposições, semelhanças em problemáticas e analogias, levando em consideração as restrições técnicas e socioeconômicas; 3) compreender que a concepção e a produção dos produtos se apoiam nos avanços tecnológicos e em fundamentos científicos que se alimentam mutuamente e contribuem à pesquisa constante da inovação; 4) compreender as interações entre os produtos e seus ambientes em um mundo onde ergonomia, segurança e o impacto

³³ TIC _ Tecnologias de Informação e Comunicação. Nesta tese utilizamos o termo mídia, porém neste parágrafo optei por utilizar o termo TIC, respeitando a forma como o mencionado nos documentos oficiais consultado no site Eduscol.

³⁴ Disponível em: <www.eduscol.education.fr>. Acesso em: 20 mai. 2021 (EDUSCOL, 2021).

³⁵ Disponível em: <<https://eduscol.education.fr/technocol/tice>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ambiental tornou-se decisivo; 5) implementar meios tecnológicos (microcomputadores conectados a redes digitais, ferramentas e equipamentos de produção, recursos multimídia, etc.) de forma fundamentada; 6) situar os desenvolvimentos tecnológicos na cronologia das descobertas, das inovações e das mudanças da sociedade. Observando as finalidades elencadas, dessa forma, me pareceu uma abordagem extremamente técnica, talvez, devido aos termos utilizado, ‘tecnologias’ ao invés de ‘mídias’. Contudo, friso o item dois, em que dá ênfase aos modos de raciocínios pensando em transições, analogias, semelhanças e soluções de problemas contextualizados.

O programa destaca também a transversalidade da disciplina, ao contribuir para o desenvolvimento de competências para objetivos comuns, dentre eles as atividades na área de tecnologia permitem evidenciar: os fenômenos das ciências físicas e químicas que identificam, isolam e modelizam; exemplos concretos de manipulação de figuras geométricas, de grandezas e medidas que podem ser exploradas na matemática; o impacto dos produtos no meio ambiente e o ciclo de espécies que serão estudadas particularmente nas disciplinas de ciências.³⁶

Diante do exposto, com base na realidade concreta, na observação, na análise, criação e na comunicação, a disciplina de tecnologia participa na estruturação de conhecimentos, habilidades ensinadas na escola e à emergência dos projetos pessoais dos alunos. Para esta pesquisa entrevistamos um professor de tecnologia, e em nossas análises vamos refletir sobre o que ele ressaltou em relação a disciplina não ser valorizada pelos pais e currículos. Além do professor de tecnologia, outro profissional que nos chamou a atenção na escola nesta relação com as mídias digitais, é o professor documentalista, que possui um papel fundamental também para a condução de um pensamento crítico frente as mídias.

³⁶ Texto original: *Contributions de la technologie au socle commun La technologie contribue pleinement à l'acquisition de la troisième compétence du socle commun : les principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique. Les activités menées en technologie permettent de mettre en évidence : • des phénomènes que les sciences physiques et chimiques cerneront, isoleront et modéliseront ; • des exemples concrets de manipulation de figures géométriques, de grandeurs et de mesures qui pourront être exploités en mathématiques ; • l'impact des produits sur l'environnement et le cycle des espèces qui sera étudié plus particulièrement en sciences de la vie et de la Terre.* Disponível em: <<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/textes/1421-technologie-prg.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

O Professor documentalista e os CDI

Os professores-documentalistas orientam os alunos para o desenvolvimento de uma cultura da informação e das mídias apoiando projetos de EMI (Educação Midiática e Informacional) nas escolas³⁷. São responsáveis pelo CDI (*Centre de Documentation et Information*)³⁸, criado em 1958, com o objetivo de renovação educacional que visava, na época, responder à massificação da educação. Atualmente o CDI continua se configurando como um local de inovação, inspirado nos espaços ingleses e canadenses chamados de centro de aprendizagens e com objetivo de ser um local de conhecimento e cultura. Oferece uma ampla gama de serviços para trabalhos em pequenos grupos e trocas de informações em meios impressos e digitais (FRANCE, 2012).

É um local para se formar e aprender de forma autônoma, e podendo se beneficiar de momentos de mentoria, com auxílios metodológicos. Este novo contexto permite também que o professor documentalista assegure uma formação dos alunos para a cultura digital. Enfim, é um espaço para trabalho individual e coletivo, de convivência que explora e experiencia as possibilidades das mídias digitais (FRANCE, 2012). Nesta pesquisa, tive a oportunidade de visitar os CDI's de algumas escolas (Figura 6). Em sua estrutura encontrei espaços para convivência, leituras, com computadores disponíveis para consultas e trabalhos.

³⁷ Disponível em: <https://www.clemi.fr/fr/emi_et_programmes.html>. Acesso em: 20 mai. 2021.

³⁸ Traduções diferentes encontradas para a expressão CLEMI: Centros de documentação e informação escolar ou Centro de Educação sobre mídia e Informação. Optamos nesta tese pela segunda expressão.

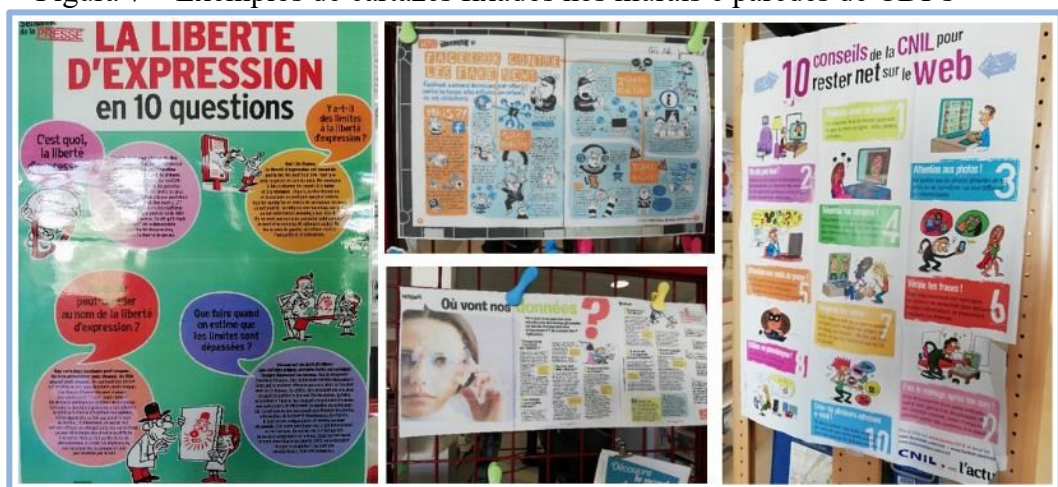
Figura 6 – Realização de atividades no CDI



Fonte: Arquivo da autora (2018).

É um local dedicado ao conhecimento, onde os alunos têm acesso a todo tipo de informação e são assessorados pelos professores documentalistas. Uma observação que notei ao visitar estes espaços foi a preocupação em orientá-los para uma criticidade perante as mídias. Como na (Figura 7), em que podemos observar alguns dos cartazes fixados nas paredes e murais cuja temática são: conselhos para utilizar a internet, *fake news*, uso dos dados, havia também cartazes reforçando a laicidade do estado.

Figura 7 – Exemplos de cartazes fixados nos murais e paredes de CDI's



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Nesta pesquisa, as Classes Culturais Digitais envolvem os professores documentalistas das dez escolas, principalmente por ser um projeto que dá ênfase nas mídias digitais e no trabalho colaborativo com a participação de outras disciplinas. Nas escolas em que pude presenciar algumas etapas do projeto, observei a ação protagonista das professoras documentalistas, principalmente em relação aos letramentos digitais dos alunos para acesso e navegação na Plataforma *laclasse.com*.

Após a abordagem dos dois profissionais que estão, de certa forma, diretamente mais relacionados em suas práticas com as mídias digitais na educação (professor documentalista e de tecnologia), existem outros componentes no sistema educacional francês, que também incentivam o uso crítico e criativo das mídias, como as Classes PAC (Projetos artísticos e culturais).

Classes PAC

Segundo o Ministério da Educação Francês a formação artística e cultural deve ser integrada nas práticas escolares como dimensão fundamental na formação dos alunos. As aulas de Projetos Artísticos e Culturais (PAC - *projet artistique et culturel*), foram instauradas como norma, em junho de 2001, com três eixos principais:

...estabelecer pontes entre um campo artístico e cultural e outros campos do conhecimento; conectar professores e artistas e/ou uma instituição através de uma abordagem cultural comum; o retorno poderá assumir formas diversas, pois os projetos PAC visam uma produção ou criação coletiva (FRANCE, 2012).

As criações realizadas no PAC podem se configurar, por exemplo, como a elaboração de uma obra plástica, um espetáculo teatral ou musical, uma exposição, um documento escrito, apresentação oral, vídeo, entre outros. As aulas no PAC podem abranger todos, e cada aluno deve se beneficiar de duas classes PAC na escola primária (uma no maternal e outra no elementar) e de duas classes PAC na escola secundária, totalizando quatro experiências deste tipo ao longo de sua escolaridade.

Todo início de ano escolar, os artistas ou associações e instituições, podem inscrever seu projeto PAC, que deve possuir alguns critérios como: se apoiar no programa curricular, se inscrever nos horários das turmas, ser enquadrado sob responsabilidade de um professor voluntário (ou equipe de professores), ser construído a partir das competências dos envolvidos. Uma vez que o projeto é selecionado, ele é financiado pela Educação Nacional e o pagamento pode ser complementado por diferentes parceiros financeiros, como associações locais e coletivos diversos. O financiamento pode incluir pagamento dos profissionais envolvidos, os recursos utilizados, o transporte, entre outros.³⁹ Um projeto de PAC deve possuir duração determinada e pode visar ou uma criação coletiva, ou um trabalho de pesquisa, e é possível envolver uma apresentação pública. O projeto deve estabelecer conexões claras entre o tema artístico e os outros domínios de conhecimento.

3.3 MARCOS POLÍTICOS E ÓRGÃOS IMPORTANTES

Sabendo da impossibilidade de abranger todos os marcos que contribuíram para o desenvolvimento de uma educação para/com/sobre as mídias na França, iremos concentrar nos marcos citados pelo professor Laurent Petit na jornada de Estudos intitulada “*Éducation aux medias et à l’information*”⁴⁰. O professor inicia sua apresentação mencionando a conferência de Grunwald, ocorrida em 1982, em que estudiosos de 19 países aderiram a uma declaração sobre a importância das mídias e das instâncias educacionais para contribuição na formação dos cidadãos. Quatro grandes temas surgiram dessa conferência:

1. Desenvolvimento de programas integrados a todos os níveis de ensino.
2. Formação de educadores e a sensibilização de diferentes atores da esfera social.
3. Pesquisa e difusão.
- 4 Cooperação internacional.⁴¹

³⁹ Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101242C.htm>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

⁴⁰ Jornada de estudos realizada em 25 de fevereiro de 2019 no ESPE de Paris. A programação e todas as comunicações realizadas estão disponíveis em: <<https://www.inspe-paris.fr/article/journee-detude-education-medias-a-linformation>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.diplomatie.gouv.fr/>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Laurent ressalta que na ocasião não houve uma preocupação em procurar uma definição exata dos conceitos que envolve a temática, como mídias digitais por exemplo, acreditando que por ser um evento que abrange muitos países, seria uma tarefa complicada, dispensando um tempo valioso, que poderia ser dedicado a questões emergentes. Contudo, alguns artigos afirmam que o termo mídia-educação conquistou espaços e se reafirmou nesta ocasião (BEVORT; BELLONI, 2009).

Gonnet em 2002, afirmou que a maioria dos textos publicados até esta data evitavam atribuir uma definição para “*éducation aux médias*”, assim, estas obras se referiam sempre às declarações dadas pela UNESCO (GONNET, 2002, p. 41). Bévort e Desbans (2002), mencionam a ambiguidade dos conceitos de mídias e novas tecnologias e apontam a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem para a educação midiática que seja baseada na apropriação crítica e criativa da mídia, inclusive em suas transformações. Percebe-se que no cenário francês, no início dos anos 2000 era intensa a preocupação em atribuir uma educação crítica em contraposição às abordagens tecnicistas. É o que as autoras afirmavam em relação às formações dos professores para uma cultura midiática.

A formação, a partir de uma perspectiva crítica, é absolutamente essencial para evitar limitar-se a abordagens puramente técnicas, decorrentes unicamente de questões econômicas ou do fascínio de certos responsáveis de criação de políticas educacionais frente a essas novas tecnologias (BEVORT; DESBANS, 2002, p. 48).

Para as autoras uma *éducation aux médias* deve considerar os aspectos estéticos, as características das linguagens e as funções sociais das mídias, sem esquecer de considerar as questões econômicas, políticas e ideológicas que caracterizam seus contextos de produção, a globalização econômica, mundialização da cultura e enfraquecimento do poder de controle do estado. Afirmam ainda que o objetivo geral da *éducation aux médias* é comumente apresentado como a construção ou reforço da cidadania, o que implica tomar em conta as segmentações culturais e as desigualdades sociais (BEVORT; DESBANS, 2002, p. 48).

Segundo o site oficial do Ministério da Educação francês (2020) o objetivo da educação midiática e informacional é “formar os alunos para exercerem sua cidadania em uma sociedade de informação e comunicação, para formar ‘cidadãos cibernéticos’ ativos, críticos e responsáveis pelo futuro”. Para isso, o site divulga o que seria uma prática cidadã para as mídias em três tópicos:

- Consiste em uma leitura crítica e distanciada dos conteúdos midiáticos, uma introdução a linguagem midiática, as formas midiáticas para obtenção de informação, expressar-se livremente e produção de conteúdo.
- Desenvolvimento de competências para pesquisa, seleção e interpretação das informações, bem como avaliação e fonte dos conteúdos.
- Compreensão das mídias, das redes e dos fenômenos midiáticos em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, técnicas e éticas (EDUSCOL, 2021).

Se compararmos as preocupações dos autores (Gonnet; Bevort e Debans) em 2002, com as que estão publicadas atualmente pelo Ministério da Educação, percebemos semelhanças nas abordagens. Dentre elas ressaltamos um destaque para a apropriação crítica das mídias e a compreensão do cenário na qual elas estão inseridas, contemplando os aspectos econômicos e sociais.

Em relação ao termo letramento, na língua inglesa (*literacy*) associava-se ao que entendemos por alfabetização, contudo, em francês, o termo refere-se a dois aspectos: “mantém seu senso de competência em inglês e, além disso, também abrange a ideia de que a escrita deve ser considerada uma prática contextualizada. Sua adaptação à pesquisa francesa está ligada a elementos culturais e históricos” (LORILLEUX, 2015, p. 305).

No ano 2007, ocorreu a Conferência de Paris, para celebrar os 25 anos que se passaram após a conferência de Grunwald, que resultou na produção da Agenda de Paris. Esse evento recuperou os quatro pontos discutidos anteriormente e resultou em um documento contendo doze recomendações para uma educação midiática (

Quadro 13).

Quadro 13 – As 12 recomendações da Agenda de Paris

12 recomendações da Agenda de Paris dentro das suas quatro temáticas	
Temática: 1. Desenvolvimento de programas integrados a todos os níveis de ensino.	
Nº	Recomendação
1	Adotar uma definição inclusiva de mídia educação
2	Fortalecer os vínculos entre mídia educação, a diversidade cultural e o respeito pelos direitos humanos
3	Definir habilidades básicas e sistemas de avaliação
Temática: 2. Formação de educadores e a sensibilização de diferentes atores da esfera social.	
4	Integrar mídia educação na formação inicial dos professores
5	Desenvolver métodos pedagógicos apropriados e ativos
6	Mobilizar todos os atores do sistema educacional
7	Mobilizar outros atores na esfera pública
8	Inscrever a mídia educação no quadro da educação ao longo da vida
Temática: 3. Pesquisa e difusão.	
9	Desenvolver a mídia-educação e a pesquisa no ensino superior
10	Criar redes de intercâmbio entre pesquisadores
Temática: 4. Cooperação internacional	
11	Organizar e tornar visíveis os intercâmbios internacionais
12	Sensibilizar e mobilizar os atores políticos, responsáveis por tomadas de decisões em diferentes países

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de informações de Bévort e Belloni (2009) e disponível em: <<https://www.diplomatie.gouv.fr/>>. Acesso em 21 mai. 2021.

É possível identificar avanços relacionados a estas temáticas, abrangentes e fundamentais para o desenvolvimento do campo. No entanto, é um processo demorado e trabalhoso. Outro marco, a Comissão Europeia, teve um direcionamento diferente das realizadas anteriores, pois inicialmente seu foco estava em se endereçar ao futuro consumidor bem como ao futuro cidadão. Diferente da abordagem da UNESCO, que se dirigia mais aos aspectos culturais e às problemáticas de países do sul, a Comissão Europeia colocou em evidência a importância atribuída à comunicação comercial, à publicidade. Ressaltou a necessidade de uma formação crítica diante da influência da publicidade no cotidiano das pessoas, considerando a importância de sensibilizar o público sobre a função que a comunicação publicitária preenche na cadeia de valores da indústria de mercado.

Por fim, Laurent Petit cita o Conselho da Europa, que apresenta uma definição geral da expressão EMI (Educação midiática e Informacional)⁴² que possibilita reunir uma heterogeneidade de abordagens, facilitando que os países as reconheçam em suas práticas. A letra “I” desta expressão foi acrescentada por último, e a noção de “domínio da informação”, aparece em 2008 em um relatório da UNESCO, intitulado “Introdução ao domínio da informação”.

Foi a comissão europeia que desenvolveu o referencial europeu de competências digitais para os cidadãos (*DigComp*), que distingue cinco domínios e 21 competências. Baseando-se neste referencial, o Ministério de Educação Nacional criou o CRCN⁴³, denominado “Quadro de Referências das Competências Digitais” (

Quadro 14). Esse referencial europeu de competências entrou em vigor em setembro de 2019, ficando com 16 competências digitais definidas em cinco temáticas, propondo oito níveis progressivos de domínio dessas habilidades, como novato (dois níveis), independente (dois níveis), avançado (dois níveis) e expert (dois níveis).

⁴² No Brasil a expressão se traduziu como AMI (Alfabetização Midiática e Informacional).

⁴³ CRCN – Quadro de Referência das Competências Digitais (*Cadre de Référence des Compétences Numériques*).

Quadro 14 – Temáticas do Quadro de Referências das Competências Digitais (CRCN)

CRCN - Cinco temáticas, 16 competências, oito níveis de progressão Quadro europeu DIGCOMP, envolve todas as disciplinas				
1ª Temática: Informações e dados	2ª Área: Comunicação e colaboração	3ª Área: Criação de conteúdo	4ª Área: Proteção e segurança	5ª Área: Ambiente digital
Realizar uma pesquisa e monitorar as informações	Interagir	Produzir documentos textuais	Proteção no meio digital	Resolver problemas técnicos
Gerar dados	Compartilhar e publicar	Produzir documentos multimidiáticos	Proteger os dados pessoais e a vida privada	Evoluir no meio digital
Tratar dados	Colaborar	Adaptar os documentos às suas finalidades	Proteger a saúde, o bem-estar e o meio ambiente	
	Se inserir no mundo digital	Programar		

Fonte: Disponível em: <<https://dane.ac-lyon.fr/spip/CRCN-et-Pix-presentation-complete>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Foi criada uma Plataforma (PIX⁴⁴) para avaliação e certificação dessas competências digitais, que são: realizar pesquisas, gerenciar e processar dados, compartilhar e publicar, desenvolver documentos textuais e multimídia, programar, proteger os dados das pessoas, entre outras. A Plataforma permite aos alunos medirem seu nível de domínio em habilidades. Está também aberta ao público em geral e qualquer pessoa pode se inscrever e realizar as atividades. Me cadastrei no site e completei algumas atividades. Observei que é dinâmico e intuitivo, os testes não possuem tempo determinado e pode-se consultar qualquer material que tiver a disposição.

⁴⁴ PIX é um serviço público online para avaliar, desenvolver e certificar as competências digitais. A inscrição é gratuita e qualquer pessoa pode realizar os testes para avaliação de suas habilidades digitais. Disponível em: <<https://pix.fr/>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

CLEMI

O «*Centre pour l'éducation aux médias et à l'information*» (Centro de Educação em Mídia e Informação) foi criado com o intuito de “promover, através de ações de formação, a utilização das mídias, a fim de proporcionar aos alunos uma melhor compreensão do mundo ao seu entorno, desenvolvendo simultaneamente o senso crítico” (*Décret n° 93-718 du 25 mars 1993 paru au journal officiel du 30 mars 1993*)⁴⁵.

O CLEMI que integra o Ministério de Educação Francês, se constitui então como um órgão responsável pela educação para as mídias em todo o sistema educacional. Criado em 1983 por Jacques Gonnet, sua missão principal é o desenvolvimento de uma ‘prática cidadã das mídias’ na França. Todos os professores, independentemente do seu nível e disciplina, podem recorrer ao CLEMI, nacional e academicamente, para formações, aconselhamento ou solicitação de recursos. Suas missões estão organizadas em vários eixos: formação de professores (qualquer disciplina), produção e disseminação de recursos para apoiar ações com alunos de todos os níveis de escolaridade, consultorias na França e no exterior, organização de eventos, dispositivos e concursos sobre a educação para as mídias e informação.

Dentre as ações do CLEMI, a formação é uma das missões fundamentais. Neste domínio, encontramos no site as atividades principais realizadas pelo centro:

- Formação para professores e outros atores de formação escolar (oficineiros, etc) com cursos direcionados (educação de dados, cultura de mídia e informação, mídia escolar, etc.);
- Formação inicial: intervenções do INSPÉ; (atual ESPE)
- Intervenções, eventos e conselhos, em momentos-chave nas regiões, com parceiros institucionais, associativos, culturais e de mídia;
- Mesas redondas e conferências dedicadas à educação sobre mídia e informação;
- Suporte personalizado para dispositivos registrados que exercem atividades educacionais do Ministério (*Wikiconcours, Arte Reportage, Médiatiks, Imprensa e mídia na escola*)
- Seminários de treinamento para a rede de coordenadores acadêmicos do CLEMI.⁴⁶

⁴⁵ Disponível em: <https://www.clemi.fr/fileadmin/yag/formation/Textes/decret.93_718.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.clemi.fr/fr/formation/la-formation-mission-phare-du-clemi.html>>. Acesso em: maio 2021.

Por fim, o CLEMI é um importante ator da relação educação e comunicação, ligado ao Ministério da Educação Nacional Francês, que fornece acompanhamento pedagógico aos professores e instituições, desenvolve materiais e recursos pedagógicos que podem ser acessados gratuitamente em seu site. Realiza pesquisas com professores e alunos que são fundamentais para entendimento do cenário atual da educação midiática na França.

A “*Semaine de Presse et des médias dans l’École*” (Semana da imprensa e da mídia na escola), é outra importante iniciativa do CLEMI. Envolve professores e alunos de todas as escolas que se dedicam durante uma semana a atividades organizadas pelo centro. Abrange os níveis de escolaridade desde a infância ao ensino médio e tem por objetivo “a compreensão do sistema das mídias, a formação dos julgamentos críticos, o desenvolvimento da identidade cidadã, o estímulo ao interesse dos acontecimentos da atualidade.”⁴⁷ A cada ano, é escolhida uma temática, excepcionalmente em 2020, devido ao contexto do Covid19, o Centro criou a “*Semaine de Presse et des médias à la Maison*” (Semana da imprensa e da mídia em casa), oferecendo recursos para auxiliar os professores e familiares na continuidade educacional.

Esse tópico teve o objetivo de realizar um panorama de ações, práticas e marcos do sistema educativo na França e temos ciência que outras importantes iniciativas e projetos não foram mencionados. Entretanto, foi possível contemplar ações importantes que nos permitiram aproximar de algumas abordagens do contexto francês. O objetivo no próximo item é compreender como pesquisas analisam práticas pedagógicas envolvendo os multiletramentos no contexto educacional francês.

3.4 MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS NAS PESQUISAS FRANCESAS

O objetivo deste item é nos aproximar do modo em que as pesquisas publicadas na França refletem sobre a compreensão do conceito de letramentos e multiletramentos. Para tal, foi realizado um levantamento constituído por 21 teses defendidas em programas de pós-graduação franceses no período entre 2012 e 2019.

⁴⁷ Disponível em: <<https://www.clemi.fr/fr/semaine-presse-medias.html>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Ao realizar uma busca geral em três bancos: *Hal*, *Theses* e *Google Acadêmico*, observamos que o multiletramentos entendido na perspectiva do Grupo de Nova Londres, não é difundido de forma abrangente pelos pesquisadores franceses. A busca foi realizada com a utilização dos termos: “*multilittératie*” e em inglês “*multiliteracie*”. Começando a busca pelo site ‘*theses.fr*’ identificamos apenas uma tese, publicada em 2017 intitulada “L’intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l’espace scolaire français : langues, représentations, identités en contexte”, de Timea Kádas. Ao analisarmos sua pesquisa, o termo aparece quatro vezes, porém sem citação das referências recorrentes na perspectiva dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres. Há uma citação do pesquisador Paul James Gee relacionada ao discurso, não aos multiletramentos e sua pedagogia.

Em relação a busca pelo termo “*littératie*” no site *theses.fr* observamos que também não é amplamente utilizado, assim como o termo “*littératie*”. Pois, sem nenhuma filtragem, são mostrados 114 resultados⁴⁸. Ao filtrarmos para trabalhos concluídos e disponíveis são mostrados 83 resultados, desses 19 pertencem ao campo de educação, 15 são trabalhos do campo da linguística, 12 são das áreas das ciências sociais, sociologias e antropologia, 12 da linguística geral, seis pertencem a biblioteconomia e ciências da informação, seis são da psicologia, cinco da medicina e saúde, três são das áreas história e crítica literária, dois de língua inglesa, para citar os principais.

Para uma visão panorâmica, quando acrescentamos ao termo ‘*littératie*’ a outras variáveis como “*littératie multimodal*”, “*littératie numérique*”, “*littératie médiatique*”, ou mesmo, “*multilittératie*, *plurittératie*, *littératie digital*, *littératie*, os números são menores, e algumas pesquisas se reincidem nestas buscas (Quadro 15).

⁴⁸ Busca realizada em junho de 2020.

Quadro 15 – Dados da busca teses francesas

Termo de busca	Resultado da busca	Notas
Littérature multimodal	5	2 pesquisas em desenvolvimento
Littérature Numérique	27	5 pesquisas em desenvolvimento
Littérature Médiatique	4	2 pesquisas em desenvolvimento
Plurilittérature	2	1 pesquisa em desenvolvimento
Multilittérature	1	
Multi littérature	18	1 pesquisa em desenvolvimento
Littérature digital	23	
Littéracie	30	4 pesquisas em desenvolvimento
Littérature	120	

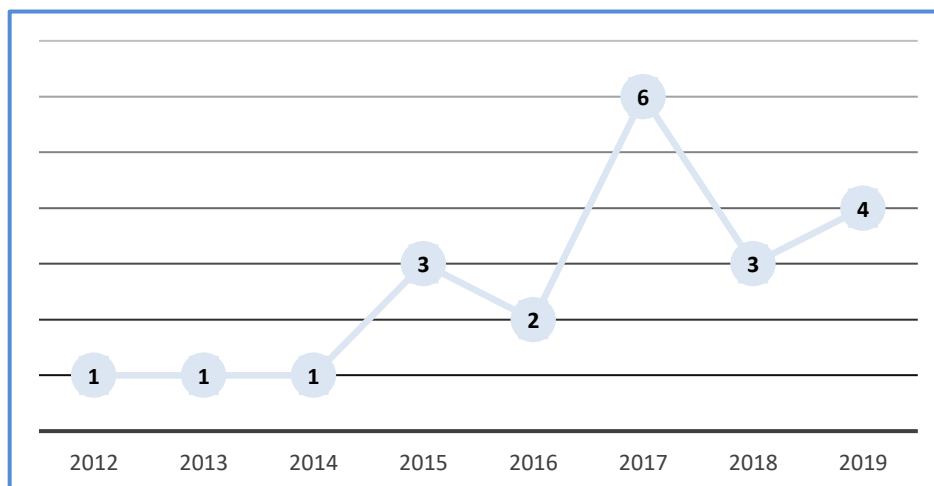
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre os termos pesquisados as reincidências maiores são *Littérature numérique* (27 resultados), *Littérature digital* (26 resultados) e *Littéracie* (30 resultados). Vejamos que com o termo multiletramentos (*multilittéracie ou multilittératies*), foi encontrada apenas uma tese intitulada “*L’intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l’espace scolaire français: langues, représentations, identités en contexte* », como mencionamos anteriormente. Observamos uma diferença considerável na quantidade de resultados quando comparamos com outros termos como por exemplo “*éducation aux médias*” que no banco “*Theses.fr*” são apresentadas mais de mil pesquisas publicadas nos últimos dez anos.

A partir dos resultados das buscas com os termos mostrados no Quadro 15, selecionamos as teses com a temática dos letramentos, mas que estão diretamente relacionadas com as mídias digitais e práticas pedagógicas em contextos educativos. Dessa forma, foram retiradas das análises teses em andamento, teses voltadas a aprendizagem da língua francesa sem relação com as mídias digitais, e pesquisas de outras áreas, como por exemplo, da área da saúde. Após essa triagem, realizada através das leituras dos resumos, selecionamos 21 pesquisas para análise (Apêndice B).

Nas teses selecionadas (entre os anos de 2012 e 2019) observamos que essa temática de estudos está relativamente crescendo (Gráfico 6). Entre os anos de 2012 e 2014, foi publicada apenas uma tese por ano, sendo em 2017 o maior número de trabalhos publicados, sete ao total.

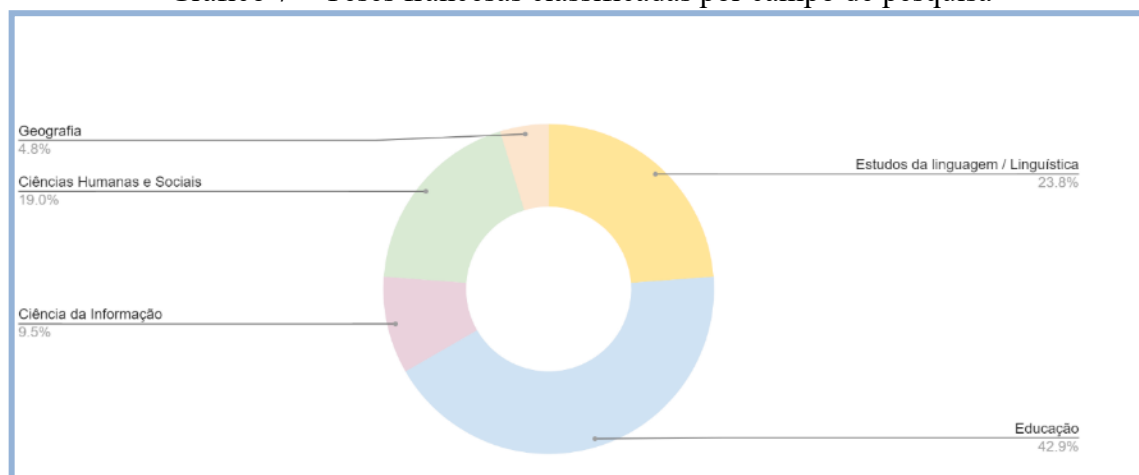
Gráfico 6 – Teses francesas classificadas de acordo com ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Diferente do levantamento realizado com pesquisas brasileiras, a maioria das pesquisas francesas selecionadas pertencem a área da educação (42,9%), enquanto a área da linguística representa 23% das pesquisas selecionadas (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Teses francesas classificadas por campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação as palavras-chave, as classificamos por categorias que foram organizadas no Quadro 16. Assim como no mapeamento realizado com pesquisas brasileiras, percebemos que há também a utilização de termos relacionados ao nível de escolaridade dos contextos das pesquisas, às metodologias e como esperado, muitas palavras-chave relacionadas a letramentos

e a cultura digital. Contudo, nenhuma pesquisa colocou o termo “multiletramentos” como palavra-chave.

Quadro 16 – Palavras-chave recorrentes nas teses francesas mapeadas

Termos principais	Nº	Variações do termo e número de recorrência
Letramentos (Littératie)	7	Littératie (4), Littératie numérique (1), littératie médiatique (1), pluri-littératie (1),
Mídia (medias)	16	contenus médiatiques (1), Communication Médiatisée par Ordinateur (1), Réseaux sociaux (2), TIC (4), Médias et Images et Technologies de l’Information et de la Communication (MITIC) et des vidéos (1), Intégration pédagogique des MITIC et des vidéos (1), TICE (1), Blog (1), médiatisation (1), médiation (1), MOOC (1), FUN (1)
Digital (numérique).	10	Technologie numérique (1), Dispositif numérique (1), Usages du numérique (1), pratiques numériques (1), Numérique (1), ressources numériques (1), solutionnisme technologique (1), gouvernance du numérique universitaire (1), informatique (1), Internet (1).
Educação (Éducation)	2	Éducation (2), Éducation à la citoyenneté (1) Éducation au cinéma (1), Éducation artistique (1), Éducation à l’audiovisuel (1), éducation aux médias (1), Système éducatif (1), ; accès à l’éducation et à la formation (1), réussite éducative (1),
Linguagem, línguas, linguística	7	Langage SMS (1), Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (1), langue seconde (1), didactique des langues (1), FLE (1), reformulation orale (1), geste professionnel langagier (1)
Apropriação (appropriation)	4	appropriation (3), Appropriation des objets socio-techniques (1).
Interação	4	Interaction (2), interactions entre pairs (1), Analyse des interactions en ligne (1).
Identidade	3	Identité (3)
Social	2	lien social (1), sociabilité (1).
Outros	28	Appétence (1), appréciation (1), Net participatif (1), activité didactique (1), Mobilité spatiale (1), Évolution des organisations (1), santé (1), Affordances (1), pragmatiques (1), empowerment (1), schèmes heuristiques (1), esprit critique (1) promesse, tâche complexe (1), didactique (1), Tutorat (1), MetaCitoyen (1), instruction (1), égalité des chances (1), inégalité d’usage (1), sciences (1), étayage (1), effet-tuteur (1), congruence cognitive (1), Citoyenneté (1), Intégration (1), Obstacles (1), Usage (1), épistémiques (1).
Autonomia	2	Autonomie (1), émancipation (1).

Termos principais	Nº	Variações do termo e número de recorrência
Representação	1	Représentation (1).
Diversidade	1	Diversité (1).
Modalidades	6	Dessin, résurgence visuelle, Écriture (3), presse écrite
Cultura	1	Culture d’usage
Aprendizagem	4	stratégies d'apprentissage (1), pédagogie d’enseignement (1), apprentissage (1), autoformation (1).
Profissional	3	Bénéfice professionnel (1), identité professionnelle et individuelle (1), trajectoire socio-professionnelle (1).
Instrumentos	2	Instruments techniques (1), instruments psychologiques (1).
Categorias principais		
Metodologia	4	Ethnographie (1), Méthodologie (1), méthode d’investigation (1), Raisonnement par cas (1).
Nível de escolaridade Contexto / Categoria social / faixa etária	21	enfants non-lisants (1), enfants sourds (1), formation d’enseignant (1), Adolescents (1), retraité (1), aîné (1), Système universitaire (1), Universités (1), élèves nouvellement arrivés em France (1), SEGPA (1), Enseignants (1), enseignement supérieur (1), école primaire (1), Étudiant (1), formation initiale (1), enseignants débutants (1), activité d’apprentissage universitaire (1), atelier de production d’écrits (1), élections présidentielles (1), CLA-NSA (1), Comores (1).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os termos relacionados a letramento (*littératie*), às mídias e a cultura digital em geral foram os mais utilizados como palavras-chave. Diferente do levantamento realizado com pesquisas brasileiras, não houve grande variações relacionadas ao termo letramento, apenas três tipos (*Littératie numérique, littératie médiatique, pluri-littératie*). Com o Quadro 16 percebemos quais são os principais focos de interesse da temática. Palavras relacionadas ao universo crítico da Sociologia também foram utilizadas, como autonomia, apropriação, representação, identidade, diversidade e cultura. A categoria classificada como Outros apresenta 28 termos, o que considero certa dispersão na abordagem da temática.

Com foco nesse levantamento para entender como o termo letramento é abordado nas pesquisas, a autora Edna Castello, em sua tese publicada em 2016 na Universidade de Grenoble Alpes, utilizou dois autores Dagenais e Collin (2012) para definição de sua compreensão do conceito letramento em sua pesquisa. Para a pesquisadora, ao optar pelo seu uso, enfatiza-se

um processo de comunicação funcional e social das práticas escritas, assim como observamos no contexto brasileiro.

O termo ‘letramento’, como aponta Dagenais (2012), refere-se a ‘uma ampla gama de práticas contextualizadas, funcionais e sociosemióticas’. Ao escolhê-lo, nós destacamos um processo de comunicação funcional e social das práticas escritas. Quanto ao letramento digital, ele reúne “o conjunto de competências de bases técnicas, cognitivas, sociais e culturais necessárias a utilização das TIC em uma determinada sociedade (CASTELLO, 2016, p. 12, tradução nossa⁴⁹).

Castello (2016) ao mencionar ‘*littératie numérique*’ (letramento digital), afirma que o termo reúne um conjunto de competências de base técnicas, cognitivas, sociais e culturais necessárias a utilização das TICS em uma sociedade. Observamos que em letramento a autora utiliza também uma abordagem ampla, mencionando o termo “escrita”. Em sua tese aborda também a dificuldade de conceituar, pois até mesmo ao escrever, têm-se uma certa confusão, pois há o termo ‘*littératie*’, mas também ‘*littéracie*’.

Castello (2016) afirma que o termo *letramento* foi introduzido na França há cerca de vinte anos (recentemente como no Brasil), por uma equipe de pesquisadores do Quebec no domínio da didática das línguas (CASTELLO, 2016, p. 74). A pesquisadora Hélène Owhadi (2019), afirma o mesmo em sua tese publicada em 2019, e ressalva que é um campo sobre o qual não há consenso na comunidade dos pesquisadores francófonos (OWHADI, 2019, p. 83). Para a autora, essa perspectiva de letramento não se limita ao conhecimento do código (decodificar, codificar), mas inclui também o desenvolvimento da identidade, do relacionamento com o mundo, bem como uma relação de convivência e familiaridade com a palavra escrita (OWHADI, 2019).

Em outra tese de nosso levantamento, a pesquisadora Joana Lorilleux (2015), faz referência a essa variedade dos usos dos termos no título de um dos capítulos de sua tese denominado: “*Literacy, littéracie, vous avez dit littératie?*” (uma brincadeira com as diferentes

⁴⁹ Texto original: “Le terme « *littératie* », comme le souligne Dagenais (2012), se réfère à « *un large éventail de pratiques contextualisées, fonctionnelles et sociosémiotiques* ». En le choisissant, nous mettons l’accent sur un processus de communication fonctionnelle et sociale des pratiques écrites. Quant à la *littératie numérique*, elle regroupe « *l’ensemble des compétences de base techniques, cognitives, sociales et culturelles nécessaires à l’utilisation des TIC au sein d’une société donnée*” (CASTELLO, 2016, p. 12).

formas de se escrever letramento). Ao realizar neste capítulo um resgate epistemológico e semântico do termo *letramento*, a autora ressalta sua origem do latim “*litteratus*”, em oposição ao termo “*illiteratus*” que até o século XII, designava aquele que não sabe ler nem escrever em latim. Assim, *litteratus* é aquele que conhece o latim (LORILLEUX, 2015, p. 306). A autora revela também uma ambiguidade dos termos e suas representações, não diferentes de outros países, pois na França também adotou-se os termos alfabetização e cultura letrada (*alphabetization et culture lettrée*) e seus antônimos para designar pessoas que não sabiam ler nem escrever (LORILLEUX, 2015, p. 307). Conclui ressaltando que não há consenso entre os autores, alguns definem letramento de modo mais restrito “saber ler-escrever” (Barré-de Miniac *et al*, 2004), outros já concebem o termo de modo mais amplo, como defendemos nesta pesquisa (LORILLEUX, 2015, p. 115).

Lorilleux menciona o Grupo de Nova Londres em tópico denominado letramentos múltiplos e multiletramentos (*Littératies multiples, multiliteracies*), e ressalta o fato da consideração das amplas linguagens, como desenhos, vídeos, e etc, afirmando que, “mesmo quando uma imagem parece redundante, com o texto, ela acrescenta ao sentido, na medida em que acrescenta uma nova modalidade de análise” (LORILLEUX, 2015, p. 351).

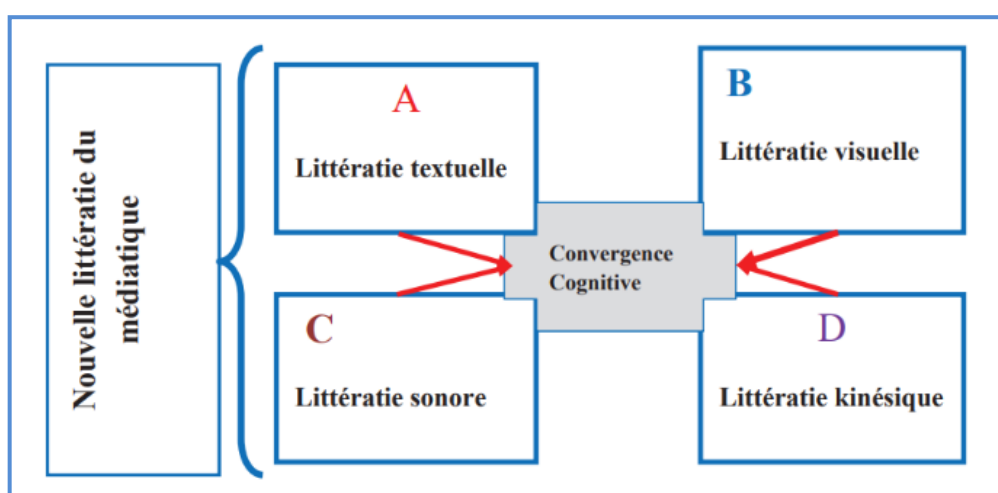
Élisabeth Clément Schneider (2013), em sua pesquisa que investiga os modos de escrita de estudantes do ensino médio, declara que “conceber, portanto, a perspectiva do letramento, permite abordar a densidade dos significados atribuídas para os atores, não justapondo, mas desenvolvendo uma perspectiva integrativa: espacial, semiótica, sensorial, cultural e social” (CLÉMENT-SCHNEIDER, 2013, p. 73).

O pesquisador Ibrahim (2017), que realizou uma pesquisa quantitativa com 554 jovens para compreender a relação deles com o uso das mídias e de vídeos para o ensino aprendizagem, constatou que a maioria dos estudantes possuem uma opinião geral positiva das MITIC (*Médias, images et technologies de l'information et de la communication*) para ensino e aprendizagem ativa. A consequência lógica desses resultados é que há uma ligação significativa

entre as MITIC e o sucesso educacional no contexto da universidade de Toulouse (IBRAHIM, 2017, p. 4, tradução nossa).⁵⁰

Outras variantes do termo letramento também são utilizadas em algumas pesquisas. Como é o caso do letramento multimodal (*la littératie multimodale*), que surge a partir da ascensão das culturas midiáticas na sociedade. Kounakou Komi (2012), define esse tipo de letramento a partir de quatro dimensões: textual, sonora, visual, gestual, que atuam na cultura de convergência (KOMI, 2012, p.141) (Figura 8).

Figura 8 – Componentes do letramento multimodal

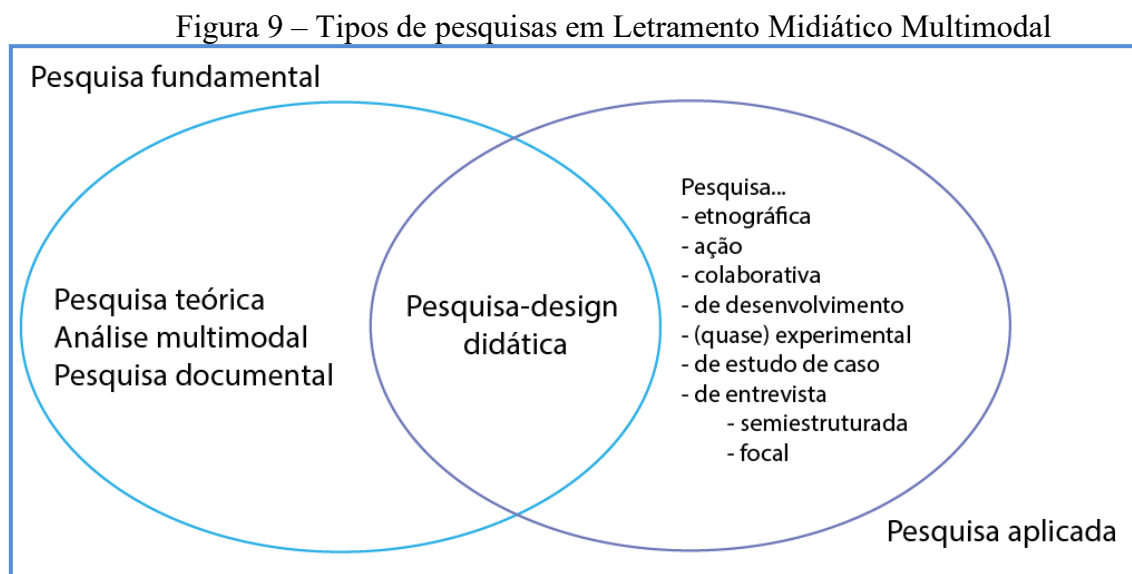


Fonte: Komi (2012, p. 141).

Os letramentos midiáticos multimodais estão inseridos em contextos comunicacionais em que essas dimensões muitas vezes são combinadas de modos diferentes, podendo ser síncronos, assíncronos, simultâneos, individuais, configurando-se como um grande desafio das pesquisas sobre letramentos midiáticos multimodais, cujos contextos de estudos podem incluir dados de uma ou mais modalidades citadas. O livro “*La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique* » (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017), ao realizar um

⁵⁰ Texto original :« Il ressort des résultats que la majorité des étudiants ont une opinion en général positive sur l'apport des MITIC et des vidéos pour l'enseignement et l'apprentissage actif. D'où, un avis en général favorable sur le lien entre l'usage des MITIC et des vidéos et la réussite éducative. La conséquence logique de ces résultats est qu'il existe un lien significatif entre MITIC et vidéos et réussite éducative en contexte universitaire toulousain» (IBRAHIM, 2017, p. 4).

panorama dos estudos na área, apresenta uma figura que identifica as metodologias mais usuais nas pesquisas dessa temática (Figura 9).



Fonte: Lacelle, Boutin e Lebrun (2017, p. 156).

No centro da Figura 9 estão as pesquisas-design (*recherche-design didatique*), que intercalam características tanto das pesquisas aplicadas quanto das pesquisas fundamentais⁵¹. Se caracterizam pelos atos de explorar e analisar, em um ciclo de experimentação, reflexões e retomada do design. As metodologias denominadas como etnográficas, pesquisa-ação, colaborativas experimentais e quase experimentais, estudo de caso, são também utilizadas nesta temática, como revelou também o levantamento realizado com pesquisas brasileiras. Os autores (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017) ainda apontam que o futuro das pesquisas em letramentos midiáticos caminha para análises multimodais. Condiz com o que foi observado no levantamento de teses brasileiras, em que cada vez mais surgem novas técnicas e aprimoram-se formas de análises para dados multimodais.

⁵¹ Também chamadas de pesquisas básicas.

Em um artigo publicado em 2017, que consiste num estudo panorâmico da mídia-educação no Brasil e na França, as autoras citadas acima afirmaram que apesar de ambos os países apresentarem um número reduzido de trabalhos publicados, há uma diferença significativa na quantidade, pois a França possui expressivamente um número expressivamente maior de pesquisas publicadas sobre mídia e educação, no período estudado. As autoras explicam que um dos fatores que pode elucidar essa diferença, está relacionado com o fato da mídia-educação ser uma política estabelecida na França. Assim, mencionam que encontraram um número elevado de pesquisas nas décadas de 1980 e 1990, diferente do Brasil que não apresentou muitas pesquisas sobre a temática nessa época.

Certamente Brasil e França vivem momentos diferentes no que tange à relação com questões relacionadas à mídia-educação, haja vista que neste país “education aux medias” é uma política do governo francês, enquanto no Brasil as ações políticas sobre o tema encontram-se dispersas, sendo, em sua maioria, não governamentais (MIGUEL et al., 2017, p. 72).

Contudo, em relação às pesquisas que utilizam o termo *multiletramentos*, em nosso mapeamento não foi encontrado um número relevante de teses, o que demonstra que a concepção de multiletramentos desenvolvida pelo New London Group (Grupo de Nova Londres), não se difundiu no país da mesma forma que vem acontecendo nos contextos das pesquisas brasileiras. As pesquisas na França, abordam majoritariamente a expressão “*éducations aux médias*”. E por fim, em relação às temáticas pesquisadas na área, tanto a França como o Brasil estudam aspectos semelhantes e encaram a relação entre mídia e educação de modo similar, com foco numa perspectiva cidadã e crítica e cada vez mais multimodal.



4 EQUIPE: ARTES DE FAZER JUNTO



Obra de Pauline Zenk

4 EQUIPE: ARTES DE FAZER JUNTO

Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”

Esse capítulo tem o objetivo de apresentar a concepção de *práticas* adotada por esta tese, a partir da perspectiva de Michel de Certeau, e refletir sobre formas de observá-las e analisá-las. Em seguida, o intuito é pensar nestas práticas no fazer com o outro, na colaboração. A partir do segundo tópico, este capítulo se debruça sobre a compreensão dessas práticas em produções colaborativas nos contextos de ensino-aprendizagem, ressaltando seus principais aspectos e especificando, ao final, essas práticas na cultura digital. O autor que vai nos guiar inicialmente é Michel de Certeau (1925-1986), um padre jesuíta francês, filósofo, teólogo e historiador. Alguns estudiosos o denominam como um viajante, um “*flâneur*”, um termo difícil de traduzir para o português. A noção de “*flâneur*” foi utilizada por W. Benjamin⁵² foi usada para designar os intelectuais que, ao caminharem, observam de modo crítico o comportamento dos indivíduos. Baudelaire já utilizara essa palavra em um poema para definir o “artista cujo espírito é independente, apaixonado e imparcial.”⁵³

É um difícil ofício pensar na análise das práticas sociais tomando como base as reflexões de Certeau, que questiona os conflitos existentes nas tentativas de dar cientificidade às práticas sociais. Para ele “não só porque toda cientificidade exige delimitação e simplificação de seus objetos, mas porque à constituição de um lugar científico, condição prévia de qualquer análise, corresponde à necessidade de poder transferir para ali os objetos que se devem estudar” (CERTEAU, 1998, p. 81). Essa transferência, para o autor, privilegia os discursos das coisas transportáveis, o que acaba por vezes separando-os das circunstâncias. Ao recorrer ao *homem ordinário* de Freud e evocar *Merlau-Ponty*⁵⁴ com sua ‘*prosa do mundo*’, Certeau provoca uma verdadeira mudança do olhar para as práticas do cotidiano. Ressalta a importância de trazer

⁵² Como na obra Walter Benjamin, *Paris, capitale du XIXe siècle : Le Livre des passages*, 3^e édition, Paris: Éditions du Cerf, 1997.

⁵³ Disponível em: <<https://journals.openedition.org/gc/2167>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

⁵⁴ No livro *A prosa do mundo*, Merlau-Ponty aborda as relações de percepção a partir da perspectiva que “É diante de nossa existência indivisa que o mundo é verdadeiro ou existe; essa unidade e essas articulações se confundem, o que significa que temos do mundo uma noção global cujo inventário não se esgota jamais....” *A prosa do Mundo* (Fonte: Edição e prefácio de Claude Lefort – tradução Paulo Neves, p. 2).

junto com as práticas específicas a serem analisadas, o contexto e os atores presentes (CERTEAU, 1998).

Mas não podemos deixar de considerar a simplificação e delimitação que a cientificidade traz consigo quando adentramos no complexo mundo dos Estudos Culturais e da Sociologia, com todas as suas camadas. Certeau afirma que toda sociedade mostra, sempre em algum lugar, “as formalidades a que suas práticas obedecem” (CERTEAU, 1998, p. 83). A árdua tarefa é procurar nessa obscuridade os fatores fundantes de sua composição, às vezes tão óbvios, “as estruturas desta lógica são colocadas em lugares tão evidentes que nem aparecem” (CERTEAU, 1998, p. 83).

Cabe aqui uma resumida apresentação do autor para trazer o prisma teórico ao qual essa pesquisa se apoia. Por indicação de minha orientadora, ingressei nos escritos de Certeau e comecei com a leitura do livro “A invenção do cotidiano” com foco em procurar questões sobre as práticas sociais. Confesso que achei um autor difícil a priori (e ainda o acho), porém, entre uma frase e outra, a busca por compreendê-lo foi se tornando cada vez mais instigante. Logo no prólogo da versão traduzida de seu livro “Invenção do cotidiano” uma apresentação adequada: “Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece *a priori* fixa ou desesperadora” (GIARD, Introdução, apud CERTEAU, 1998, p. 18). Essa flexibilidade dos posicionamentos do autor contribui ainda mais para dificuldade de sua compreensão, um pesquisador que “não para de se movimentar e nunca se identifica com um lugar determinado” (CERTEAU, 1998, p. 10).

Em suma, Certeau, em sua obra, reflete sobre o que integra uma cultura na sociedade, contemplando as práticas sociais, questões educacionais, as minorias linguísticas da ordem dos discursos e contextos. Um autor de muita sensibilidade, percebida principalmente pela forma como esmiúça as práticas ordinárias, aproximando-se cada vez mais da perspectiva dos sujeitos.

4.1 MANEIRAS DE FAZER, OBSERVAR E ANALISAR AS PRÁTICAS

“a prática é “brincalhona, protestatória, fujona”
(CERTEAU, 1998, p. 21)

Michel de Certeau ao contemplar o modelo de cultura ordinária, afirma que as práticas ordinárias são a maneira como cada um de nós, sujeitos, interpretamos e lidamos com a cultura. O autor muda o lugar de onde se analisa a teoria da comunicação, pois ele não está mais olhando do ponto de vista daquele que emite a mensagem, mas do ponto de vista daquele que a recebe, do sujeito que estabelece a síntese, do sujeito que faz a bricolagem, trabalhando com as várias informações que ele recebe e produzindo algo novo⁵⁵.

Dessa forma, vê-se o indivíduo como um produtor ativo de conhecimento a partir do momento em que ele vai lidando com esses vários fragmentos e sintetizando-os na sua própria cultura. Essa contribuição permite com que se olhe para essa relação entre mídia e sujeito de uma outra maneira. O sujeito tem sempre uma forma de escapar da mídia, ele tem sempre uma forma de construir um outro conhecimento. É o *‘bricoleur’*.⁵⁶

Ao atribuir às práticas o estatuto de objeto teórico, Certeau busca encontrar os meios para distinguir maneiras de fazer, para pensar estilos de ação, ou seja, fazer a teoria das práticas, (...). Trata-se de uma análise das práticas em movimento, análise que se aproxima das práticas no seu contínuo “vai e vem” e que, em cada movimento é novamente captada, porque a prática é “brincalhona, protestatória, fujona”, à imagem da realidade móvel que se procura captar (DURAN, 2007, p. 124).

Observar estas “artes de fazer” para compreender a realidade social destas práticas “fujonas” pertencentes ao cotidiano, representa dispor de um questionar reflexivo nos espaços entre agir e dizer. No seio dos construtos sociais, esses espaços nos levam a termos como representações e práticas. Qual é a natureza da relação entre esses dois termos? “São elas

⁵⁵ Trecho do documentário “Michel de Certeau, vida e obra”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=21PXfrJCojQ>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

⁵⁶ Michel de Certeau – Vida e obra. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=21PXfrJCojQ>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

interdependentes ou haveria uma relação de determinação de uma sobre a outra?” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 261).

Sobre o termo *representação*, esta funciona como um “sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu ambiente físico e social[.]” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 259, p. 13). Associar representação com interpretação da realidade me parece acertado uma vez que, quando vamos analisar uma prática de um jovem, por exemplo, e ele nos narra como a exerceu, neste momento já é uma interpretação do que ele faz de suas práticas, se constituindo em uma nova prática. Assim como um pesquisador, na condição de observação participante, ao registrar uma prática e analisá-la posteriormente, já faz um deslocamento, que se conjectura como representação.

As práticas cotidianas, que podem ser denominadas como procedimentos, estão em um campo difícil de delimitar. Onde procurar as formalidades nas práticas cotidianas, atribuindo-lhes cientificidade? Pois as vezes elas estão tão imbricadas em nosso cotidiano que não conseguimos sequer evidenciá-las. Para o Certeau, as práticas sociais são elementos constituintes da cultura, considerando que toda atividade humana pode ser cultura, porém...

ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (DURAN, 2007^a, p.142).

Certeau (1998) sugere alguns lugares em que podemos encontrar “escondidas por sua evidência” algumas lógicas da sociedade: o primeiro seriam os jogos específicos de cada comunidade - o autor explica que os jogos tradicionais de uma sociedade revelam valores e formas de organização, como por exemplo, o xadrez e o baralho. Outro lugar seriam os contos e lendas, nas quais podemos ver certa formazão das práticas cotidianas, repletas de estratégias sociais: inversões, trocadilhos, astúcias, figuras de estilo. “A retórica e as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas a um sistema – o da língua ou ao de uma ordem estabelecida” (CERTEAU, 1998, p. 84).

Terrenos como estes, inclusive ambientes de ensino-aprendizagem, nos possibilitam realizar análises deste imenso campo que o autor denomina como ‘arte de fazer’, diretamente relacionados com os atos comunicacionais, o expressar-se. Certeau (1998) apresenta um modelo do enunciado (Quadro 17), baseado em sistema linguístico, que se encontra na relação com as outras práticas (caminhar, morar, etc).

Quadro 17 – Modelo de enunciado de acordo com Certeau

Elementos	Descrição
Realizar	Efetuação do sistema linguístico por um falar que atua as suas possibilidades. A língua só se torna real no ato de falar.
Apropriar-se	Uma apropriação da língua pelo locutor que a fala.
Inserir em rede relacional	A implantação de interlocutor (real ou fictício) e por conseguinte a constituição de um contrato relacional ou de uma alocação (a pessoa fala a alguém).
Situar no tempo	A instauração de um presente pelo ato do ‘eu’ que fala, a organização de uma temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um ‘agora’ que é presença no mundo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações de Certeau (1998, p. 96).

As práticas sociais se encontram nas ações presentes neste modelo de enunciado: falar, fazer, produzir, interagir e tantos outros verbos que cabem neste espaço. É a partir desta ideia que algumas práticas serão colocadas em relevo para análise. Certeau associa o uso desse modelo como um “nó de circunstâncias”, ou seja, inseparável do ‘contexto’. Indissociável do instante presente e das circunstâncias, esse modelo poderia se aplicar a outras instâncias não linguísticas. O autor ainda acrescenta que nessas atividades há “relações de forças definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se”(CERTEAU, 1998, p. 96). Sublinho a importância de considerar as relações de poder e como algumas forças podem delimitar e limitar muitas práticas sociais dentro de determinados contextos. Esse é um prisma fundamental das pesquisas sociais.

Quando nos posicionamos justificando constantemente a condição complexa das camadas sociais, podemos cair num abissal relativismo nos confortando com as muitas “maneiras de fazer”, sem chegar a lugar algum. Essas maneiras de fazer são as muitas práticas pelas quais os indivíduos se reapropriam do ambiente já estruturado pelas técnicas das produções socioculturais. Elas funcionam como uma multiplicidade de táticas e estratégias articuladas, e Certeau objetiva dar luz às várias formas arditas, assumidas pela criatividade, tática e bricoladora dos diferentes grupos (CERTEAU, 1998, p. 41).

Esta tese opta por utilizar o termo práticas culturais entendendo que são as ações de recepção, interação e produção de produtos culturais diversos. Envolvem as práticas da sociedade de consumo e as interações com as mídias digitais. Certeau acredita que a “multidão anônima” realiza seu próprio caminho no consumo dos produtos impostos pelas políticas culturais, desenvolvendo astúcias e táticas próprias. Deslocando assim de uma forma passiva diante dos produtos culturais recebidos, para uma prática, que perpassa nos desvios dos modos de utilização dos produtos (DURAN, 2007b, p.119).

Dessa forma, as práticas culturais são as ações realizadas pelos participantes da pesquisa (os praticantes culturais). Se configuram como os “diálogos, os acontecimentos, as negociações e os modos de apropriações, e o foco será nas práticas relacionadas com o uso, o consumo e a produção envolvendo as mídias digitais” (SOUZA, 2016, p. 42). Nesse contexto, prática cultural se relaciona também com os modos de recepção de produtos culturais diversos, como para além de ações de produção, envolvem também, por exemplo, os atos de frequentar espaços que oferecem produtos culturais diversos.

Nessa perspectiva, Certeau foca seu olhar também nas práticas geradas nesse contato de recepção, o “fazer com”, no sentido de refletir sobre o que esses praticantes de cultura fazem a partir da recepção de diversos produtos culturais. Essas ações podem emergir de um campo estrutural (que os regula), mas podem gerar novas regras, novas práticas e em consequência novos tipos de produtos culturais. Ou seja, com o que já existe, a sociedade reinventa à sua maneira, a partir de seus interesses e necessidades (JACKS; TOALDO; OIKAWA, 2016, p. 4/5).

Maneiras de observar as práticas

Observar as práticas culturais em contextos educativos envolve também compreender que há organizações que influenciam ou determinam os procedimentos e práticas que os constituem: esses sistemas representam a lógica destas práticas. Quando organizamos os processos para observar as práticas com o intuito de lhes atribuir cientificidade, Certeau (1998) faz uma crítica aos dados estatísticos que visam a classificação e tabulação. Pois esses dados contemplam o material utilizado em práticas de consumo, e podem acabar por perderem o movimento astucioso, que “suprime a possibilidade de representar as trajetórias táticas”, contabilizando mais ‘o que é usado’ e não as maneiras de utilizá-lo” (CERTEAU, 1998, p. 98).

Para Certeau (1998), dois termos são importantes nas maneiras de observar as práticas: as estratégias e as táticas, que são diferenciadas de outros fatores, pelos seus níveis de imprevisibilidade. A estratégia, por exemplo, fortalece as relações estabelecidas pelo contexto cultural no âmbito das hierarquias de poderes, se caracterizando como um ato mais calculista, em que essas bases relacionais são consideradas.

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 1998, p. 99).

Já as táticas se apresentam de forma mais imprevisível. “Baseada no improviso, uma tática se infiltra, existe nas brechas, nas rachaduras do sistema, se reagrupa para responder as oportunidades que identifica” (ARAÚJO, 2015, p. 9). A tática é movimento em um terreno que é imposto, num espaço controlado pelo outro. Para o autor, trabalhar com sucata é um exemplo contemporâneo de tática cotidiana (CERTEAU, 1998, p. 146). Representa uma ruptura com a função original ao que os objetos foram produzidos. É considerada uma astúcia que encontramos em muitas práticas cotidianas.

Com esses termos e nesta perspectiva, encontramos algumas “maneiras de observar” o complexo emaranhado de produção de sentidos, ressaltando os sujeitos como ativos em respostas às teorias iniciais da comunicação de massa em que se ressaltava-se a passividade dos indivíduos diante do consumo das mídias. Pensar em táticas e estratégias nos auxiliam nas análises dos modos dos sujeitos produzirem e se relacionarem com os produtos culturais.

Maneiras de analisar as práticas

O ato de demarcar as práticas cotidianas, mesmo que seja temporariamente para analisá-las, não consiste na realização de recortes, pois são interdependentes. Há uma posição de Certeau, relacionada ao simulacro, em que “isolar a relação entre sujeito-objeto ou a relação discurso-objeto é a abstração que gera uma simulação de autor” (CERTEAU, 1998, p. 110). Isso acarreta, no corte dos laços retirando e deslocando a pesquisa de uma rede maior de práticas. Mas é inevitável, por isso a importância de, ao darmos cientificidade às práticas sociais, esclarecer as condições e regras das construções dos dados.

Todo lugar ‘próprio’ é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação ‘objetiva’ dessas posições próximas ou distantes que denominamos ‘influências’. [...] cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram) (CERTEAU, 1998, p. 110).

Muitas práticas se perdem nas nossas dificuldades de organizá-las em um discurso específico, como o de uma análise de pesquisa. Por exemplo, uma conversa de corredor entre dois alunos, uma resposta proposital e manipulada ao responder um questionário, entre tantas outras, difíceis de captar. Práticas estas complicadas de registrar e analisar, mas cabe a nós, pesquisadores das Ciências Sociais, no mínimo, termos consciência das possibilidades dos numerosos fatores influenciadores. Podemos analisar as práticas com foco em entender como elas são produzidas e não no que produzem. Assim, numa perspectiva etnológica, a ideia é “pôr do avesso”, destacar, para realizar a sua inversão.

É um dizer sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. [...] Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo prática e a teoria dessa arte (CERTEAU, 1998, p. 151/152).

Para Certeau, a narrativa é parte constituinte da teoria das práticas, uma vez que, para analisá-las é preciso relatá-las. “A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual” (CERTEAU, 1998, p. 152). Quando Certeau traz a construção desse raciocínio, ele coloca as narrativas populares, como por exemplo, o conto, em um nível científico que até então não era comum. “O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz. Pode-se, portanto compreendê-lo ao entrar na dança” (CERTEAU, 1998, p.156). A narrativa é uma questão de tato.

Nesta seara, percebemos que há uma fronteira maleável, no sentido em que contar um “causo”, por exemplo (como dizemos em Minas Gerais), já é uma prática por ela mesma. Narrar uma prática, se torna neste instante, uma prática em si. Nas reflexões deste estudo, é o caminho do pesquisador que registra a narração de um causo, no caso, conta uma história, analisando-a, e se torna também um praticante cultural. No pensar em como registrar e analisar essas práticas, para Certeau, o necessário é “demarcar melhor um modelo científico mais explícito, onde a teoria das práticas tenha precisamente por forma, uma maneira de narrá-las” (CERTEAU, 1998, p. 155). Entre relatos das práticas, a cultura é movimento, é o flexível. A questão de Certeau é compreender as práticas cotidianas para entender como fogem das condições impostas pelas estruturas e acabam por desembocar em uma “criatividade democrática” com a participação ativa dos sujeitos em sua comunidade. E é sobre essa relação com o outro, nos contextos das práticas em produções colaborativas que o próximo item visa discutir, sobretudo em contextos educativos, trazendo outros autores para esse diálogo.

4.2 PRODUÇÕES COLABORATIVAS

É pela vida social que aprendemos e entender a aprendizagem como um ato de colaboração é uma forma de se aproximar dos princípios da Sociologia, em que a interação entre pessoas e o meio em que vivem são aspectos fundamentais nos processos de aprendizagem. Na perspectiva da educação, o trabalhar com o outro, recebe inúmeras nomenclaturas, como, produção colaborativa, comunidades de práticas, práticas coletivas, práticas colaborativas, cultura participativa, inteligência coletiva, entre tantas outras.

O objetivo deste tópico é refletir sobre o questionamento levantado por Pool (1983) e que Jenkins (2009) relembrou em sua conhecida obra intitulada *Cultura da Convergência*, onde indagou “sobre como manter o potencial da cultura participativa na esteira da crescente concentração das mídias, e se as transformações trazidas pela convergência abrem novas oportunidades para a expressão ou expandem o poder da grande mídia” (JENKINS, 2009, p. 39). O princípio desta questão está em entender o significado de cultura participativa para assim nos debruçarmos no desafio de potencializá-las com as mídias digitais. A cultura participativa representa uma contraposição em relação à concepção de espectadores passivos diante dos meios de comunicação de massa. A ideia é não compreender produtores e consumidores de mídias de forma fragmentada, e sim, focar em interações que seguem uma nova estrutura complexa. (JENKINS, 2009, p. 30). A concepção de cultura participativa envolve interações com outros indivíduos e meios.

A estas ideias podemos acrescentar a reflexão sobre como professores e alunos potencializam seus trabalhos colaborativos com o uso das mídias. E de como desenvolver as interações (sejam digitais ou não) nas produções colaborativas escolares. Uma outra questão é como analisar as práticas em produções colaborativas, uma vez que são constituídas de muito dinamismo, com diferentes indivíduos e formas de participação e, dessa maneira, fica complexo estabelecer aspectos comuns, pois se depende das condições e relações de cada contexto.

Meirieu (1984) entende o trabalho colaborativo como uma questão fundamental e primária na pedagogia. O objetivo atribuído ao trabalho em grupo é proporcionar a cada indivíduo novos conhecimentos, suscitando as contradições e permitindo a cada um testar suas ideias e convicções e argumentá-las. Mas é essencial dar aos alunos uma “necessidade de saber,

de aprender a organizar um trabalho em conjunto, planejar as etapas deste trabalho e encontrar para cada um, um lugar lhe permita integrar” (MEIRIEU, 1984).

Diante destes posicionamentos este tópico sobre produções colaborativas visa a compreender as principais práticas culturais que envolvem o produzir com o outro em contextos educativos, destacando elementos que podem influenciar nos aspectos motivacionais dos participantes. Entendemos que existem diferentes tipos de motivações que se caracterizam como extrínsecas e intrínsecas, em que as motivações intrínsecas estão relacionadas a fatores internos dos aprendizes, como os desejos pessoais. A alegria de aprender coisas novas é um exemplo de fator interno. Contudo, há também fatores intrínsecos que afastam a motivação para aprender, como as tristezas pessoais, entre outros. Neste item, o foco está nos elementos externos que podem influenciar no engajamento dos alunos e no desenvolvimento das práticas colaborativas.

Contextualização

Etimologicamente, “colaborar” (co-labore) significa trabalhar em conjunto, o que implica uma noção de objetivos compartilhados e uma intenção explícita de “agregar valor” para criar algo inédito ou diferente pela colaboração. Essa perspectiva se opõe as simples trocas de informações ou transmissão de instruções (MORIN, 2014, p. 16). Freinet em uma abordagem construtivista, renunciava a importância de reconhecer as multiplicidades dos modos de pensar. Foi privilegiando as atividades coletivas que ele se inspirou nas classes trabalhadoras e, a partir da concepção de comunidade, com o princípio de ajuda mútua, Freinet desenvolveu as chamadas “cooperativas escolares”, que visavam o desenvolvimento da personalidade do aluno, atribuindo-lhe tarefas que tivessem sentido (como jornal escolar, jardinagem, etc.) “numa comunidade racional que ele serve e que o serve” (FREINET, 1982).

A perspectiva dos multiletramentos está intrinsicamente conectada ao paradigma das aprendizagens colaborativas. A interação e a colaboração são aspectos relevantes na produção de textos ou produtos multimodais. Os projetos pedagógicos que envolvem os eixos da pedagogia (*design* disponível, *designing e redesign*), tornam-se significativos e carregados de sentidos quando são realizados em grupo envolvendo diferentes tipos de mediações, interações

e produções. Atualmente, com os multiletramentos, há esse movimento que visa a co-construção, o *co-design* e a inteligência coletiva, e que pode ser relevante para a criação, pois une os diferentes pontos de vista. Na educação, temos que propiciar contextos favoráveis para implementar processos de construção colaborativa, visando alcançar as “escutas curiosas”. Escutas que estimulem os estudantes a uma qualidade da presença, com processos de interações reais, para realizar a negociação das ideias e o alcance dos objetivos delimitados.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1993, apresentou uma lista de dez competências psicossociais a serem desenvolvidas em experiências de interação (Quadro 18). Essas competências são definidas como a capacidade de um indivíduo em responder as questões da vida cotidiana, desenvolvendo aptidões para manter um estado de bem-estar mental, ao adotar um comportamento positivo em interação com os outros, sua cultura e seu ambiente (LUIS; LAMBOY, 2015, p. 13).

Dentre as competências elencadas, tem-se o desenvolvimento de um pensamento criativo e crítico, que contribui para a análise e para a tomada de decisões, ajudando-nos a responder de modo adaptativo e com flexibilidade às situações da vida cotidiana. Começo por citar essas habilidades, pois os movimentos pedagógicos dos multiletramentos apresentam um percurso que visam sobretudo o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Quando se chega no quarto movimento, a prática transformada, é quase que uma premissa que essas duas habilidades estejam envolvidas, pois se pressupõe análises reflexivas, pensando em novas formas de ver os elementos, o contexto, entre outros. No Quadro 18, Luis e Lamboy (2015) elencam as dez competências estabelecidas pela OMS que foram divididas em três categorias: competências sociais, cognitivas e emocionais.

Quadro 18 – Competências em experiências de interação estabelecidas pela OMS

Competências sociais, cognitivas e emocionais		
Competências sociais (ou interpessoais ou de comunicação)	Competências cognitivas	Competências emocionais
Competências de comunicação verbal e não verbal: escuta ativa, expressão das emoções, capacidade de oferecer e receber <i>feedbacks</i> .	Competências para tomada de decisões e de resolução de problema.	Competências de regulação emocional: gestão da raiva e da ansiedade, capacidade de encarar a perda, o abuso e traumatismos.
Empatia: que compreende a capacidade de escutar e compreender as necessidades e o ponto de vista do outro e expressar essa compreensão.	Pensamento crítico e autoavaliação: que implicam a capacidade de analisar a influência das mídias e dos pares, de ter consciência dos valores, atitudes, normas, crenças e fatores que nos afetam, de poder identificar as (fontes de) informações pertinentes.	Competências de gestão do stress que implicam a gestão do tempo, do pensamento positivo e do domínio de técnicas de relaxamento.
Capacidades de resistência e de negociação: gestão de conflitos, capacidade de afirmação, resistência a pressão do outros.		Competências de autoavaliação e de autorregulação que favorecem a confiança e a estima de si.
Competências de cooperação: e de colaboração em grupo.		
Competências de defesa que se apoiam nas competências de persuasão e de influência.		

Fonte: Luis e Lamboy (2015, p. 13).

As competências presentes no Quadro 18 são desenvolvidas no terreno comum e podem ser integradas no percurso de cada cidadão. Os processos para promovê-las são construídos a partir de interações diversas e mediações que podem ser potencializadas em projetos pedagógicos colaborativos. Outro movimento pedagógico dos multiletramentos que influencia diretamente nessas competências, é o momento do enquadramento crítico, em que o professor (mediador/*designer*), convida os alunos a repensarem e a desnaturalizarem o contexto

do projeto, da temática ou dos elementos discutidos. Dessa forma, os alunos podem se deparar com questões de negociação de ideias, regulações emocionais, a escuta do outro, dentre outros.

Realizar uma produção colaborativa de cunho pedagógico requer uma gama de mobilizações de aspectos diversos. Vamos discorrer sobre elementos fundamentais na realização de produções colaborativas permeadas pelas mídias, como por exemplo, a estrutura do projeto, as interações comunicacionais, como as mediações, as negociações de ideias, entre outros.

Elementos estruturais

Desenvolver e planejar a estrutura de um projeto é um fator que influencia e determina outros aspectos de uma produção colaborativa. A formação do grupo é um elemento estrutural básico que direciona a condução das atividades. Muitas práticas são moldadas, a partir da determinação dos envolvidos, por exemplo, se será um projeto entre alunos, com alunos e professores, com agentes externos, entre outras possibilidades.

Existe também uma consideração relacionada a estrutura em que o projeto será inserido. Os projetos de produções que acontecem dentro da escola já estão submetidos a regras pré-estabelecidas de uma instituição. Certeau (1998) aponta reflexões sobre as estruturas dominantes e a capacidade que elas possuem de influenciar as práticas culturais das pessoas quando afirma a importância de se levar em conta e interrogar-se “sobre a ‘objetividade’ suposta dessas estruturas” (CERTEAU, 1998, p. 125).

Os elementos estruturais estão relacionados às etapas de pré-planejamento que envolvem a definição dos objetivos, das estratégias iniciais, a organização dos recursos e dos elementos técnicos disponíveis, a formação do grupo e o tempo de dedicação. São elementos que estão diretamente associados as circunstâncias sob quais os processos de colaboração podem acontecer e influenciam nas práticas mobilizadas ao longo do projeto.

Interação e participação

O termo “interatividade” quando relacionado aos meios digitais, foi desenvolvido inicialmente sobretudo nos meios técnicos, entre os engenheiros. Aos poucos migrou para outras esferas das atividades sociais ligadas à tecnologia, até chegar ao campo da educação passando por várias conceituações de diferentes correntes teóricas. E aos poucos o termo interatividade entrou para o centro dos debates educacionais e se intensificou com a chegada dos computadores domésticos e da conexão.

Jenkins (2009) traz para as discussões os contextos culturais, na medida que são eles que, determinadas vezes, delimitam os níveis e a densidade da interatividade e/ou participações. O autor também aborda que o trabalho em rede, coletivo, é uma das principais forças nos enfrentamentos dos poderes midiáticos e capitais. Muitas vezes relacionamos a interatividade com os modos de participação. Jenkins, faz uma importante colocação sobre a diferença entre interatividade e participação, declarando que a participação é moldada pelos protocolos culturais e sociais, ou seja, depende do modo em que cada comunidade se organiza com seus valores e comportamentos culturais. Desta maneira, a participação é menos controlada pelos produtores e mais controlada pelos consumidores. Pois é na relação entre os consumidores que certas práticas sociais em interação com os produtos culturais são realizadas. (JENKINS, 2009, p. 190).

Para Jacquinet (1996), interatividade refere-se a situações vinculadas aos vários tipos de interfaces nas relações entre os homens e homem-máquina. A autora discute a qualidade das interações virtuais que vão depender: da capacidade dos alunos usuários de explorá-las; do modo que o programa foi elaborado; e, finalmente, do sentido que o usuário dará ao seu processo de aprendizagem. Em nossa linguagem cotidiana acabamos atribuindo ao termo interação, tanto os processos relacionados com as mídias digitais, quanto as nossas relações entre dois ou mais sujeitos (JACQUINOT, 1996).

Mediação

A mediação, é um tipo de interação que tem sido objeto de reflexão em diferentes contextos, sejam empresariais, religiosos, grupos populares, educação, entre outros. Interagir com o outro envolve processos de mediação. Será que toda convivência social é mediada? A mediação pedagógica acontece nos atos de ensinar e aprender. Os próprios movimentos dos multiletramentos implicam mediações pedagógicas. Mas cabe sublinhar o entendimento de mediação que esta tese defende, que surge da perspectiva das teorias críticas da mídia e comunicação social, em que argumentam “que existe um certo consenso em se definir as teorias das mediações como aquelas que buscam um enfoque integral dos processos de circulação e produção de sentidos” (OROFINO, 2005, p. 40). Como Martín-Barbero na obra “Dos meios às mediações”, em que dá ênfase às dinâmicas que integram os contextos culturais populares e suas práticas cotidianas (MARTÍN-BARBERO, 1997).

As teorias e estudos sobre mediação, procuram identificar e mapear os modos de reconhecimento na relação entre produtores, os meios e os receptores. Um questionamento levantado por Masetto (2013) e que se relaciona com esta tese é compreender “como realizar uma mediação pedagógica quando utilizamos os atuais recursos tecnológicos como apoio às atividades presenciais em sala de aula” (MASETTO, 2013, p. 165). Uma ideia de mediação na educação, sensível e transdisciplinar, é apresentada por Martins (2017), quando aprofunda no conceito de mediação cultural na perspectiva das disciplinas artísticas na escola, em que afirma que mediar é ‘estar entre muitos’.

Coloca-nos na posição de quem também há de viver uma experiência, potencializando-a ao outro. “Entres” que habitam territórios como platôs para aprofundamento das questões e que envolvem múltiplos interconectados aspectos: Ação mediadora; Acessibilidade cultural; Cultura visual; Curadoria Educativa; Desenvolvimento estético; Espaços expositivos na escola; Formação docente; Metodologias; Leitura de imagens: camadas interpretativas; Mediação cultural nos museus e instituições culturais; Objetos propositores; Patrimônio Cultural; Políticas e Produção cultural; Provocações e contaminações estéticas; Recepção; Silêncios;... (MARTINS, 2017, p. 9).

Entender a mediação como um território de múltiplos fatores interconectados, nos aproxima das abordagens da Sociologia do Cotidiano. Os elementos trazidos por Martins

(2017), no âmbito, por exemplo, da leitura de imagens, que pode incluir camadas interpretativas, mediações culturais, entre outros, nos levam também para um campo complexo em que se tem as “diferenças entre apresentação de obras, a explicação, a interpretação, o conhecimento teórico, a informação e a mediação cultural” (MARTINS, 2017, p. 9). Entendo que todos esses elementos são constituídos e/ou atravessados por mediações pedagógicas.

Trazer esses aspectos do sensível na mediação em ambientes virtuais de aprendizagens pode se tornar um desafio, na medida em que, em determinados momentos, a mediação envolve o próprio letramento digital. Como, por exemplo, explicar o funcionamento da Plataforma, explicar como publicar e quais são os recursos e linguagens possíveis de compartilhamento. “Por vezes, o professor assume como pressuposto que todos os alunos já possuem as habilidades fundamentais para trabalhar com o computador e vários alunos sentem dificuldade de usar o computador ou um site porque não conhecem esses fundamentos(...)” (MASETTO, 2013, p. 165).

Em relação à perspectiva do aluno em um ambiente virtual, espera-se que ele desenvolva processos de mediação, ou reaja a mediações dos outros atores presentes, interagindo com a turma e com os professores.

Alguns alunos entram no ambiente virtual ou no *site* apenas para verificar se há alguma novidade, ou só para se informar, ou para ver se há algo que eles possam aproveitar para seu trabalho. Esta atitude configura individualismo e pouca responsabilidade de contribuir com os outros no processo de aprendizagem e estes se sentem lesados em seu desenvolvimento. A atitude de mediação do professor poderá ajudar o aluno a participar das atividades no ambiente virtual trazendo sua colaboração, sua participação e interagindo ativamente com o professor e com os colegas (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 90).

Diferente de Palloff e Pratt (2004), não entendo que entrar em um ambiente virtual para se informar ou se organizar, possa ser considerado uma ação individualista, no sentido pejorativo. Pois os AVAs, dentre outras funções, muitas vezes são utilizados como um local para arquivamento do material pedagógico, para auxiliar nos processos de aprendizagem dos alunos, inclusive na organização. Contudo, a meu ver, na produção colaborativa, incentiva-se a participação e o envolvimento mais ativo no meio digital por parte dos envolvidos. Desta forma, concordo com o pensamento de Palloff e Pratt (2004) quando afirmam que os processos de mediação dos professores contribuem para o aumento das participações dos alunos.

Quando se trata de educação *on-line* e mediação do professor, um elemento que interfere diretamente é a fluência “técnico-didático-pedagógica dos docentes”. Atualmente, com a *Web 3.0* em que utilizamos o ambiente digital como espaço de construção no fluxo das interações, a mediação pedagógica pode resultar em novos processos de aprendizagens (BACKES, 2011, p. 150). É um desafio da atualidade formar professores que se sintam seguros para a realização de práticas em interação com as mídias digitais.

Agência, criatividade e autoria

Na concepção da Pedagogia dos Multiletramentos, em seus princípios, há um papel fundamental destinado à agência por parte dos alunos, para que os processos de significação sejam reconhecidos. É a partir desse reconhecimento que ocorre a criação de novos sentidos que, por sua vez, serão recriados. O objetivo é que esse papel de agência possa representar uma abertura para novos modos de significar que não são tradicionais. E assim, “abrem a escola e o ensino de letramentos para a criatividade, produtividade, relevância social/comunitária, inovação e emancipação” (ROSA, 2016, p. 39).

A proposta de aprendizagem criativa na concepção de Craft (2001) e Beineke (2009), dá importância às perspectivas das crianças e dos jovens, situando-as como construtores de conhecimento, dando significado às suas visões e evidenciando processos de construção coletiva de aprendizagens (BEINEKE, 2009). Ao aproximar os termos *criatividade e aprendizagem*, a aprendizagem criativa nessa perspectiva, sugere que os alunos se envolvam na experimentação, na inovação, na invenção, na reflexão, na expressão, no empoderamento e na valorização de si e de suas práticas. Propicia transformações nas relações humanas vivenciadas pelos alunos, na ampliação de experiências e vivências. (CRAFT; JEFFREY; LEIBLING, 2001).

A aprendizagem criativa compreende, então, conceitos como a ludicidade, a imaginação e o protagonismo, que são incentivados na prática e auxiliam no desenvolvimento de uma consciência crítica em amplos sentidos, de si e do meio em que se está inserido. Permite ao indivíduo que ele compreenda as relações de causa e efeito no meio em que vive e dessa forma, o potencial criador oferece construtos que facilitam o processo de aprendizagem

(CRAFT; JEFFREY; LEIBLING, 2001). Desse modo, procura desenvolver novas formas assertivas de solucionar problemas do cotidiano, que aparecem constantemente em nossa sociedade.

Refletir sobre o desenvolvimento da criatividade em grupo nos espaços escolares envolve refletir também sobre autoria, que vem sendo amplamente discutida em relação aos meios digitais e produções colaborativas, pois envolve os direitos do autor. Em um texto multimodal, Winter (2013) destacou quatro princípios sustentadores da autoria: 1. Os autores são criadores de sentido internos e externos, assim, quem contribui para o sentido do texto, seja ele declarado ou não, é, nesta perspectiva, um autor; 2) Em contextos situacionais, os autores recorrem a uma multiplicidade de modos que são constituídos por diferentes recursos e potencialidades semióticas; 3) Os autores participam ativamente da escrita e se movimentam entre os locais de (inter)ação social - concepção, negociação, produção e disseminação (não necessariamente nessa ordem) - à medida que interpretam e comunicam os significados (WINTER, 2013 *apud* LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017, p. 124/125).

Girardello (2014) reforça que quando a criança se entrega em um processo coletivo democrático, seja sugerindo ideias ou tirando uma foto, a concepção colaborativa de autoria é tão ou mais importante para ela quanto assinar sozinha um produto cultural. Concordo com Girardello, no sentido de que, quando a produção colaborativa é realmente participativa com todos os indivíduos colaborando em suas diferentes fases, se reconhecer em determinado produto cultural é, para cada participante, a satisfação de se ver representado no resultado.

Negociação de ideias

Produções colaborativas envolvem as negociações das ideias e na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, o pensamento divergente também é um dos elementos que se destacam em produções colaborativas. John Elliot (2007) enfatizou dois princípios relacionados ao como lidar com o pensamento divergente. O primeiro é a prevalência da discussão e o segundo é que essa discussão ocorra de modo a proteger as diferentes visões.

Nesse sentido, dois importantes princípios estabelecidos por John Elliott devem ser enfatizados: a) a discussão deve prevalecer sobre a instrução como uma abordagem processual para construir conhecimento; e b) “a discussão deve proteger a divergência de visão entre os participantes, em vez de tentar obter consenso (Elliot, 2007, p. 22). (REYES-TORRES; RAGA, 2020, p. 101, tradução nossa)⁵⁷

O trabalho em grupo tem uma importante função de suscitar a contradição a fim de permitir que cada um coloque à prova suas concepções e análises. Mas permite também a ideia de aprender a organizar um trabalho em comum, planejando as etapas, e que cada participante encontre seu lugar para se integrar no grupo. Pois o trabalho em grupo é uma ocasião também de desenvolvimento individual.

Esse fazer colaborativo, seja em uma produção de vídeo ou em uma gravação musical por exemplo, possibilita que o aluno lide com ideias divergentes, defenda suas opiniões e desenvolva os aspectos sociointerativos que surgem a partir do relacionamento com o outro (MARTINS, 2017, p. 59/60).

O desenvolvimento do relacionamento com o outro, também está associado com o retorno proveniente dos processos de interações. Denominamos alguns tipos de mediações como *feedbacks*, que envolvem processos críticos e reflexivos fundamentais no campo da educação, sejam eles provindos dos professores ou dos próprios alunos, sobre suas práticas e suas produções culturais.

Considerado um recurso de mediação e comunicação, o *feedback*, que as vezes é negligenciado devido a alguns fatores, como falta de tempo, pode suscitar reações motivadoras e novas práticas de interação relacionadas ao projeto. No ensino virtual, o *feedback* é “ansiosamente esperado”. Para Paiva (2003), as relações humanas presenciais, são carregadas de sinais: como um olhar, expressões, gestos, entre outros. E que algumas vezes essas sinalizações podem ser de natureza avaliativa. Contudo, no ambiente virtual é através do *feedback*, que algumas aproximações afetivas são estabelecidas entre os participantes e podem

⁵⁷ Texto original: “In this regard, two important principles established by John Elliott should be emphasized: a) discussion must prevail over instruction as a procedural approach to construct knowledge; and b) “discussion should protect divergence of view among participants rather than attempt to achieve consensus”. (REYES-TORRES; RAGA, 2020, p. 101, tradução nossa). Da obra : Elliott, John. 2007. Reflecting Where the Action Is: The Selected Works of John Elliott. London and New York: Routledge

gerar engajamento e motivação, podendo assumir um papel formativo no contexto educacional.⁵⁸

4.3 PRODUÇÃO COLABORATIVA NA CULTURA DIGITAL

Pensar no uso colaborativo das mídias para produções criativas é um dos desafios deste estudo. O trabalho em comunidades digitais, como o das classes virtuais, está cada vez mais presente no cenário educacional. Para além do acesso livre e de conteúdos abertos, podem ampliar participações. Como os espaços virtuais dedicados à escrita em modo colaborativo, que podem promover o desenvolvimento de competências transdisciplinares ao trabalharem com textos multimodais. Nesses espaços, é importante que os estudantes se sintam guiados por um mentor que podemos associar, na Pedagogia dos Multiletramentos como o papel do *designer*, que acompanha as tarefas, disponibiliza os recursos, planeja o trabalho e realiza as avaliações.

As escritas colaborativas desenvolvem narrações digitais que renovam os modos de contar histórias, pois acrescentam-se os recursos digitais, como os *hiperlinks*⁵⁹. Para Jenkins (2009) na narrativa transmídia o leitor passeia de uma mídia a outra para (re)construir intertextualmente a história. “Um ambiente transmidiático não é apenas o modo de se apresentar a história, mas é também uma nova maneira de lê-la” (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017, p. 55).

De acordo com esses autores, as vantagens da narração digital em aula são: os elementos da narrativa digital, que apoiam-se mutualmente e contribuem para diferentes tipos de aprendizagem; os professores que podem utilizar diferentes *softwares* e aplicativos para criarem suas próprias histórias ou inspirar os alunos a criá-las; as narrativas digitais que podem auxiliar na ilustração de conceitos abstratos e promover os pensamentos reflexivos; criar narrativas digitais requer domínios dos recursos utilizados, bem como o espírito de análise e síntese. Assim, diversos tipos de letramentos são mobilizados (por exemplo, a pesquisa por

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

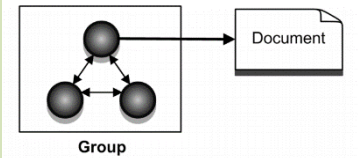
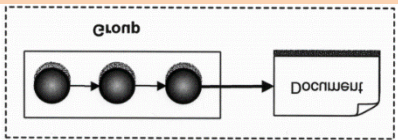
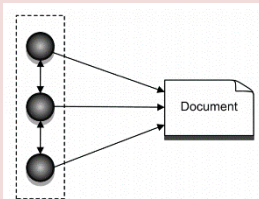
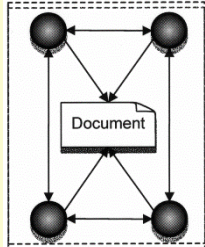
⁵⁹ Um *hiperlink* é uma palavra, frase ou imagem na qual você pode clicar para ir para um novo documento ou uma nova seção do documento atual. Disponível em: <<https://techlib.wiki/definicao/hyperlink.html>>. Acesso em : 20 mai. 2021.

informações, o planejamento dos roteiros, os movimentos de câmera, etc.) (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017, p. 55/57).

Muitas vezes, os modos de testar as novas formas de escrita digital são realizados experimentalmente, mas acabam por utilizar propósitos e configurações sofisticados que precisam ser simplificados e escalonados para que o aluno enriqueça seus modos de escrita por meio da prática de determinados gêneros digitais, sem sobrecarregar o professor com supervisões e correções.

Os processos de escrita digital são caracterizados por cinco práticas recorrentes, que se destacam nas pesquisas consultadas nesta área: a hipertextualização, o *design* textual, a interatividade, a multimodalidade e a colaboração (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017, p. 119). Essas práticas podem se constituir por meio de diferentes estratégias pedagógicas e os autores Lowry e Curtis (2004) definiram quatro tipos diferentes (Quadro 19).

Quadro 19 – Estratégias colaborativas de escrita

Estratégias colaborativas de escrita		
Autor único (Group Single-Author Writing)	Uma única pessoa fica responsável por redigir o documento comum do grupo.	
Em sequência (Sequential single writing)	Uma pessoa por vez escreve uma parte do documento, em ordem sequencial.	
Em paralelo (Parallel Writing)	Os autores escrevem todos ao mesmo tempo, mas o trabalho é separado e cada um fica responsável somente por sua parte.	
Reativa (Reactive Writing)	Todos escrevem ao mesmo tempo e não há divisão de partes por autor. Assim, os autores reagem às edições e mudanças dos demais.	

Fonte: Elaborado por Pierezan (2019) a partir de (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p. 76).

Dentre as estratégias colaborativas de escrita (Quadro 19), a “escrita do autor único do grupo” é muito utilizada e se define quando uma pessoa fica responsável por escrever por todo o grupo. No contexto da cultura digital, esta estratégia é utilizada, por exemplo, quando o professor projeta a tela para toda a sala em um editor de texto, e juntos expressam suas opiniões. Dessa forma, é o professor que realiza a maior parte das mediações para chegarem em um consenso e, por consequência, o registro acontece em um único documento. Muitas vezes, o professor também indica um estudante para digitar no documento, contudo, os processos de mediação pedagógica quem realiza é o professor. A escrita do autor único também acontece em trabalhos em grupos menores, em que os próprios alunos se organizam desta forma: se reúnem

em torno de um computador e indicam um dos colegas para digitar, enquanto todos juntos expressam suas ideias.

Outra estratégia que os autores identificaram é a escrita em sequência, em que um dos membros iniciam a escrita do texto e os demais vão complementando, numa ordem estabelecida pelo grupo. É uma estratégia também utilizada em trabalhos escolares diversos, porém dentre os possíveis desafios, é fundamental que os participantes respeitem os prazos.

Na estratégia “escrita em paralelo”, os participantes do grupo dividem as atividades e trabalham concomitantemente, cada um em sua parte. As mídias digitais podem contribuir para que essa estratégia funcione de modo mais participativo e interativo, com o uso de “ferramentas comunicativas síncronas e assíncronas disponíveis na internet, já que problemas de comunicação entre os integrantes do grupo poderiam se tornar um grande empecilho para um trabalho de escrita em paralelo” (PINHEIRO, 2015, p. 140).

A última estratégia descrita por Lowry *et al.* (2004), a “escrita reativa”, acontece de modo síncrono quando os participantes reagem às contribuições de cada integrante. Assim, a reação a cada interação é o fio condutor do processo de escrita. Para os autores, essa estratégia não apresenta um planejamento muito significativo e nem uma coordenação muito definida, todos contribuem em tempo real (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p. 78).

As estratégias de escrita colaborativa podem propiciar uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Essa forma de escrever pode-se utilizar de recursos diversos, como o uso do *remix*, uma prática que reúne artefatos culturais de modo criativo. Knobel e Lankshear (2007) afirmam que não tem cultura sem *remix*.

Os fóruns de discussão digitais também são recursos muito utilizados nas Plataformas e podem garantir diferentes tipos de interações para as produções colaborativas. Por ser em um formato assíncrono, permitem aos participantes interagirem de diferentes locais e horários. Para Souza (2016), um aspecto fundamental dos fóruns moderados pelos estudantes é “a partilha de ideias, a ampliação da compreensão de conceitos e o apoio entre pares no processo de ensino e aprendizagem” (SOUZA, 2016, p. 184).

Com o aumento das interações e dos níveis de participação da sociedade em fóruns públicos, surgiu o que chamamos de “netiqueta”, com o intuito de preservar o rigor e a qualidade das trocas realizadas em fóruns digitais. Dessa forma, foram elaborados um “código do saber se comunicar *online*” com o propósito de desenvolver atitudes de autorregulação entre os internautas. A netiqueta é, portanto, apresentada como um conjunto de boas práticas que visam uma idealização dos modos de comportar dos indivíduos no meio digital. O objetivo é desenvolver processos de comunicação respeitosos e responsáveis que precisam ser adequados a cada contexto cultural e seus interlocutores.

O desafio é pensar esses processos na educação, refletindo se o fato de denominar regras e comportamentos universais nas redes pode representar uma padronização cultural. No âmbito da educação, considero temáticas importantes e fundamentais para se debater com os alunos considerando as especificidades contextuais das culturas que vivenciam.

Idealmente, as práticas da netiqueta deveriam entrar nos contextos escolares. A discussão é pensar sob que forma. Como essas “regras da netiqueta” podem ou são inseridas na cultura escolar? Como os professores são formados para disseminação de práticas recomendáveis no uso com as mídias? Essa discussão precisa ser levada para os currículos dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, assim como aos documentos educacionais, pois auxiliam no desenvolvimento de uma educação cidadã, voltada para as posturas éticas nos usos das mídias. Lacelle, Boutin e Lebrun (2017) organizaram as temáticas da netiqueta que estão mais adaptadas a serem trabalhadas em ambientes de ensino-aprendizagem (Quadro 20).

Quadro 20 – Seis categorias das regras da netiqueta

Seis categorias das regras da netiqueta	
1	Regras de educação (gentileza) no sentido estrito, com diretrizes de prevenção, suavização e reparação.
2	Princípios de cooperação na produção de mensagens: ser pertinente.
3	Regras relativas ao conteúdo das mensagens, visando incentivar modos de autocensura por parte dos internautas: como mensagens de conteúdo comercial, íntimas (muito pessoais), racista ou sexista são declaradas indesejáveis.
4	Adaptando-se às leis da vida real: netiqueta remete às regras jurídicas como direito autoral (<i>copyright</i>) e citações. A interdição de mensagens racistas e sexistas também se enquadram nessa categoria.
5	Regras relacionadas à identificação de escritos e destinatários: não se deve aproveitar dos dispositivos técnicos para endossar uma falsa identidade.
6	Adaptação às limitações técnicas da rede: evitar sobrecargas, respeitar as normas de codificação, etc.

Fonte: Lacelle, Boutin e Lebrun (2017, p. 42, tradução nossa).⁶⁰

Essas temáticas apresentadas no Quadro 20 representam um ponto de partida para se pensar em como preparar a sociedade para o uso das mídias de forma cidadã. Essas boas práticas podem aparecer em diversos momentos da cultura escolar, pois cada projeto pedagógico envolve novas recomendações relacionadas ao contexto próprio. Assim, dentre os profissionais que poderiam também recomendá-las seriam os agentes específicos da relação com a mídia e a educação no espaço escolar (mídia-educador, educador, professores de tecnologia, documentalista, etc). Contudo, os demais profissionais da escola também podem dedicar diálogos relacionados às práticas cidadãs na rede devido a transdisciplinaridade da temática.

Ramos (2012), por exemplo, sugere que o conteúdo netiqueta, seja inserido nas aulas de filosofia, entendendo-a como um campo para “formar o senso crítico, o autodidatismo, fomentar o questionamento, a interação entre as pessoas em busca de uma construção coletiva

⁶⁰ Texto original: « 1) Des règles de politesse au sens strict, avec des règles d'évitement, d'adoucissement, et de réparation. 2) Des principes de coopération dans la production des messages : être pertinent. 3) Des règles portant sur le contenu des messages, visant à encourager une forme d'autocensure de la part des internautes : sont par exemple déclarés indésirables les messages à contenu commercial, trop personnel, raciste ou sexiste. 4) L'adaptation aux lois de la vie réelle : la netiquette rappelle aussi des règles juridiques comme le droit d'auteur et la citation. L'interdiction de messages racistes ou sexistes appartient aussi à cette catégorie des règles. 5) Des règles portant sur l'identification des scripteurs et des destinataires : il ne faut pas tirer avantage du dispositif technique pour endosser une fausse identité. 6) L'adaptation aux contraintes techniques du réseau : évitement de la surcharge, respect des normes d'encodage et de décodage, etc (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017, p. 42).

do conhecimento e um olhar para fora de si mesmo, de volta ao interior do próprio sujeito e transformador da realidade” (RAMOS, 2012, p. 64).

Em uma produção colaborativa na escola, é a cultura emergida do grupo, que conduz alguns caminhos comportamentais e regula as práticas por meio de processos de mediação, estimulando ou desencorajando determinadas condutas dos participantes. Alguns projetos e contextos estabelecem por escrito algumas regras; outros, passam algumas recomendações de forma oral ainda no início do projeto; e em alguns casos, vão se construindo as normalidades das práticas, na medida que o grupo interage.

Outros autores e propostas podem acrescentar na discussão sobre a relação entre produções colaborativas e uso das mídias no espaço escolar. Em minha trajetória acadêmica e profissional, tive a oportunidade de trabalhar com a mídia-educação e a educomunicação, duas perspectivas que contribuem amplamente com esses debates.

Plano detalhe: breve preâmbulo para falar de mídia-educação e educomunicação

No Brasil, conheci a concepção de multiletramentos abordada nessa tese e me aproximei também de duas abordagens: a mídia-educação e a educomunicação, que considero também como relevantes para esta pesquisa; mesmo que estejam mais implícitas neste escrito, elas permeiam as análises, pois me constituíram como profissional e exercem um papel importante no desenvolvimento e na reflexão de práticas pedagógicas colaborativas em interações com as mídias digitais nos contextos de ensino e aprendizagem.

Em Florianópolis, a educomunicação e a mídia-educação abrigam discussões consistentes, pois muitos pesquisadores desenvolvem trabalhos fundamentados nessas perspectivas. A UDESC, possui o grupo de pesquisa EducomFloripa⁶¹ em que seus trabalhos se fundamentam na educomunicação. E na UFSC, para exemplificar, tem-se o grupo de pesquisa NICA⁶², que desenvolve práticas e pesquisas aportadas na mídia-educação.

⁶¹ Grupo de pesquisa, UDESC. Disponível em: <<http://www.educomfloripa.com.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

⁶² Grupo de pesquisa, UFSC, disponível em: <<http://nica.ufsc.br/>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

A intenção deste item “plano detalhe” é abordar, de modo resumido, certos aspectos que vão contribuir para as reflexões dessa pesquisa, no âmbito de implementação de práticas colaborativas envolvendo as mídias digitais. Por transitar nestes dois contextos, considero importante suas ações e projetos que desenvolvem nas escolas, assim como os debates em meio universitário e as formações para os professores. Outro ponto fundamental é que ambos almejam provocar mudanças que correspondam com às demandas e desafios atuais, principalmente a expressividade crítica, a ética nos processos pedagógicos com as mídias, o desenvolvimento de políticas públicas, a diversidade cultural e a criatividade.

A perspectiva central da mídia-educação é a crítica reflexiva, relacionada à didática dos meios, que envolve o educar para, com e através das mídias. A mídia-educação possui seis aspectos-chaves que auxiliam nas reflexões sobre o desenvolvimento de práticas colaborativas reflexivas permeadas por mídias digitais. São eles: agência, categoria, técnicas, linguagens, audiências e representações (Quadro 21). O aspecto “agência” está relacionado aos produtores e seus diversos papéis, com suas intenções, ideologias e os resultados referentes as suas produções midiáticas. As categorias dizem respeito aos gêneros, estilos, tipos de meios midiáticos e suas particularidades. O item “técnicas” se refere às estratégias utilizadas na produção dos textos midiáticos, suas diferenças e maneiras de fazer nos processos de produção.

O aspecto-chave denominado “linguagens” representa as formas de se produzir significado. Todo tipo de linguagem abriga seus códigos, símbolos e suas estruturas narrativas. O item “representações” são as relações entre as produções e as pessoas, envolvendo as ideias, os estereótipos, as consequências, entre outros. Por fim, o item “público”, envolve a compreensão das pessoas em relação a seus processos de identificação com os produtos midiáticos: como escolhem, como respondem e interagem com as diferentes produções disponíveis. Esses aspectos-chaves podem ser utilizados em diferentes momentos reflexivos, seja para se pensar as práticas pedagógicas que os constituem ou no fazer das práticas, em análises tanto das produções culturais consumidas pelos alunos e professores quanto das produções realizadas por eles.

Quadro 21 – Aspectos-chaves da mídia-educação no modelo do BFI

Áreas	Perguntas chaves	Aprendizagem significativa	Resumo
Agências	Quem comunica, o que e por quê?	Economia e política dos meios	Incluem autor e produtor e os diversos papéis no processo de produção, as instituições dos meios, a economia, a ideologia e as intenções e resultados das diversas formas de fazer textos midiáticos.
Categorias	Que tipo de texto é este?	Os meios e os gêneros	Referem-se à especificidade dos diferentes meios e seus tipos de textos (televisão, rádio, cinema, etc.), os gêneros (novela, série, etc.) e outras formas de categorizar textos.
Técnicas	Como se produz?	Os processos realizados	Referem-se aos diferentes tipos utilizados na feitura dos textos, como podem ser utilizados e suas diferenças no processo de produção e no produto final.
Linguagem	Como sabemos o que significa?	Códigos, convenções e estruturas narrativas	Refere-se a como os meios produzem os significados através de seus códigos e convenções e suas estruturas narrativas.
Representações	Como representa os temas?	Modelos e estereótipos	Dizem respeito à relação entre os textos midiáticos e pessoas, lugares, acontecimentos e ideias reais, seus estereótipos e suas possíveis consequências.
Público	Quem recebe e que sentido dá.	As práticas de consumo	Para saber como se identificam com os textos e como constroem audiência para saber como descobrem, escolhem, consomem, respondem e interagem com os textos.

Fonte: Síntese das ideias de C. Bazalgette in Fantin (FANTIN, 2006, p. 47). *BFI= British Film Institute.*

Diante desses elementos, a mídia-educação atua nas práticas pedagógicas nas concepções da cultura, da crítica, da criação e da cidadania (4 c's). No âmbito dos direitos da criança e da juventude, atua nos eixos da proteção, provisão e participação (3 p's). Assim como a mídia-educação, a educomunicação também se constitui como uma concepção interdisciplinar e tem como temáticas centrais a formação de um cidadão crítico (com participação ativa), a equação popular (democratização dos acessos aos meios), a articulação (diferentes entidades

atuando em conjunto, trabalho coletivo), o reconhecimento como um direito, para resultar em políticas para todos. Martini (2019) considera a educomunicação como

uma epistemologia do Sul, um senso-comum de vanguarda, contra-disciplinar, que atua nos domínios ontológicos de cultivo social na perspectiva da intervenção emancipatória e comunitária. Essa perspectiva objetiva (re)integrar as diversas agências sociais de formação, alicerçada em aspectos éticos e de alteridade, principalmente por meio do fortalecimento ou da criação de ecossistemas educacionais (MARTINI, 2019, p. 326).

Os ecossistemas educacionais têm o intuito de ampliar a dialogicidade e as interações entre os integrantes da cultura escolar (alunos, professores, funcionários, entre outros) por meio de suas práticas pedagógicas educacionais. Entendida como práxis social, a educomunicação objetiva provocar o movimento, seja de discursos ou de ações políticas em prol da educação para os meios. O intuito é que toda a comunidade escolar desenvolva processos comunicativos abertos e democráticos em ambiente educacional e amplie modos de relações e interações com a sociedade.

As ações e atividades que envolvem um processo educacional, são denominadas Práticas Pedagógicas Educacionais (PPE), que se definem como “ação mediadora que visa potencializar ecossistemas comunicativos entre todos os sujeitos que participam do processo educativo, além de possibilitar a construção de novos espaços de aprendizagens, por meio de uma relação mais ativa e criativa dos alunos com suas referências midiáticas” (SCHÖNINGER; SARTORI; CARDOSO, 2016, p. 3).

Por fim, a educomunicação e a mídia-educação são modos de compreender e responder a uma mesma finalidade: a relação das mídias com suas práticas pedagógicas sociais. São perspectivas que fazem parte de minha trajetória acadêmica e profissional, e de certa forma integram as reflexões dessa pesquisa.

Fim do plano detalhe.

Para concluir e resgatando as perguntas levantadas no início do tópico ‘produções colaborativas’, em que questionamos como analisar e melhorar as práticas em produções colaborativas na atualidade, acredito que os elementos discutidos nesse capítulo (estrutura, mediação, agência, criatividade, autoria, negociação de ideias), juntamente com a concepção de práticas de Certeau e os movimentos propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos, representam um caminho potente para revelar e desenvolver práticas enriquecedoras. É por esse caminho que seguirá a metodologia dessa pesquisa.

O próximo capítulo aborda as concepções das culturas juvenis, com o intuito de encontrar pistas reveladoras que podem contribuir nas análises das práticas dos participantes desse estudo.



5 PERSONAGENS CONSISTENTES EM UMA CURVA
DRAMÁTICA:
AS CULTURAS JUVENIS



Obra de Pauline Zenk

5 PERSONAGENS CONSISTENTES EM UMA CURVA DRAMÁTICA: AS CULTURAS JUVENIS

Os jovens estão no centro das mudanças e indagações referentes aos processos culturais simbólicos relacionados às novas formas de produção e distribuição de produtos e informação. Consumidores e produtores ávidos e inseridos nestas transformações, as culturas juvenis são propulsoras de um comunicar que desenvolve novas formas estratégicas de expressão no meio digital.

O lugar em que essas mudanças fazem-se ostensivamente visíveis e radicalmente desconcertantes para o mundo escolar é o mundo dos mais jovens, cuja empatia com as linguagens audiovisuais e digitais é feita de uma forte cumplicidade expressiva, já que é em suas sonoridades, fragmentações e velocidades onde eles encontram seu ritmo e seu idioma (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 134).

Definir quem é o jovem, como o jovem é visto e que percepção tem de si, nos leva a diferentes questões sobre a compreensão do seu papel na sociedade. Como ir para além dos estereótipos? Ao mesmo tempo em que parece possível definir um retrato da juventude, esse retrato pode representar uma armadilha, ou uma máscara, muitas vezes utilizada para valorizá-los, camuflá-los ou até para serem reconhecidos.

...a decifração do conceito de juventude passa pelo desvendar das representações que, através de sucessivas adjetivações, fazem da juventude uma realidade mascarada, por vezes uma ficção ou até mesmo um mito. Essas adjetivações rotulam os jovens ora de apáticos ora de turbulentos; de hedonistas, mas também de conformistas... Isto é, de uma forma contraditória e metonímica, em que o todo é tomado pelas partes – as partes mascarando o todo e vice-versa (PAIS, 2008, p. 8).

O conceito de juventudes assume um caráter polissêmico na medida em que a temática é estudada por diferentes campos teóricos. Cientes da complexidade que abarca definir as juventudes, pretendemos aqui, realizar um passeio teórico por alguns marcos científicos, políticos e sociais, a fim de que possam contribuir nos esclarecimentos sobre suas práticas sociais cotidianas. E nesse exercício, a questão que me inquieta é pensar em como escapar do senso comum e da indústria midiática? Mas, será que escapar desses elementos não seria uma forma de negar importantes constituintes do ‘ser jovem’ na contemporaneidade?

Esse capítulo inicia abordando o conceito de culturas juvenis, a partir de um resgate histórico das correntes teóricas e de alguns marcos. Em seguida, o capítulo se dedica a refletir sobre aspectos das culturas juvenis a partir das características do mundo contemporâneo.

5.1 CULTURAS JUVENIS: CONTEXTUALIZAÇÕES

Uma perspectiva sociológica da juventude começa a tomar forma a partir do século XVIII, com Rousseau. No fim do século XIX, surge o termo adolescência, em um contexto de industrialização e capitalismo, “definindo a idade para além dos 13 anos. Esta sociedade caracterizou uma juventude que almeja a maturidade precoce, chegando a envergonhar-se de sua condição juvenil” (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2008, p. 2).

Nas origens etimológicas o termo jovem vem do latim *juvenem*, e juventude vem de *Juventus*. Na mitologia romana, *Juventus* é a deusa protetora dos jovens. O termo “adolescente” se origina do latim *adolescens*, *adolesco*, com o significado de crescer, desenvolver, tornar-se maior⁶³. As definições não têm consenso e mesmo nos dicionários atuais, juventude e adolescência são muitas vezes abordadas como sinônimos.

Com o passar dos anos, estudiosos utilizam os termos adolescência e juventude como sinônimos ou como significações distintas bem demarcadas. O uso desses termos é, por vezes, relacionado as correntes teóricas de estudos. “Assim, o termo adolescente privilegia o campo de estudo da Psicologia e o termo juventude, apresenta-se como preferência das Ciências Sociais, abrangendo particularmente a Sociologia, a Antropologia (social e cultural), a História, a Educação e a Comunicação” (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2008, p. 3).

As ciências biomédicas, ao destacar as transformações biológicas que encerram a infância, cunharam a noção de puberdade. A psicologia, destacando o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, busca descrever os elementos específicos deste momento, que costuma ser expresso pelo termo adolescência. Para ambas, é fundamental o estabelecimento dito objetivo da faixa etária em que vigora esta fase da vida. As legislações e as políticas sociais dos Estados modernos vão amplamente se pautar nestas definições (GROPPO, 2017, p. 16).

⁶³ Referência dicionário de Latim. Disponível em: <<https://www.dicionariodelatim.com.br/>>. Acesso: 21 mai. 2021.

Nas perspectivas sociológicas, as juventudes são vistas como categoria social complexa que reconhece que cada sociedade não possui apenas uma juventude, mas sim, juventudes no plural. Dessa forma, abordaremos preferencialmente o termo também no plural, no sentido em que é uma categoria que abarca uma diversidade de elementos e características.

5.1.1 Correntes teóricas e marcos políticos

As juventudes se configuram como uma categoria social por representarem uma coletividade de sujeitos e por “fazer parte do imaginário social, como símbolo” (GROPPO, 2017, p. 17). Entender as correntes teóricas e os marcos políticos envolvidos nesta categoria, aproxima-nos das perspectivas e dos modos que diferentes atores sociais a abordam. Dentre as correntes sociológicas, em relação às juventudes, três grandes movimentos representam divisores teóricos relevantes: são as teorias estruturais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas (Quadro 22).

Quadro 22 – Correntes teóricas sobre as juventudes

Época	Teoria	Descrição
Primeira metade do século XX	Estrutural Funcionalista	Perspectiva “tradicional” sobre juventude focada na integração social.
Período Moderno Segunda metade do século XX	Teorias críticas	As teorias críticas contestam os sentidos tradicionais desta vinculação dos indivíduos à estrutura social. Como a tese da “moratória social” da juventude, que reconhece ser o tempo e espaço da juventude não apenas como os de privação de direitos plenos, mas, também, os de certa condescendência dos adultos. A ideia de que a juventude tem uma relação experimental com os valores e a realidade social. (Teorias Geracional e Classista, moratória social, subculturas juvenis.)
Período Pós-Moderno	Teorias Pós Críticas	Reconhecem o papel mais ativo dos sujeitos e grupos na constituição das juventudes. Fazem a leitura dos processos de flexibilização e desinstitucionalização da vida social como a privatização e a descronologização do curso da vida, de modo que relativizam e até negam o caráter transitório da condição juvenil. A condição juvenil continua a ser interpretada como uma forma de relacionamento experimental com a realidade. Houve uma dissociação relativa entre a juventude como categoria etária e a juventude como representação social. (juvenilização, tribalismo e socialização ativa)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados de Groppo (2017).

A partir destas transformações em relação às abordagens das juventudes, ressalto a compreensão como categoria social, e não mais apenas categoria etária. As teorias pós-críticas denunciam a precarização da juventude, mas por outro lado propõem soluções, colocando os jovens ativos nos processos de transformações sociais, reforçando seus protagonismos.

Atualmente, importantes organizações e documentos políticos se dedicam à proteção dos direitos da juventude, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto da Juventude, a ONU e a Convenção Nacional dos Direitos da Infância. O artigo 2º do ECA considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. No documento, crianças e adolescentes possuem os mesmos direitos. Já no Estatuto da Juventude, documento específico para o segmento, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Apesar da diferença etária considerável, ambos os documentos são importantes no que diz respeito à garantia de direitos dos jovens (BRASIL, 1990).

Bourdieu (1983) declara que a juventude é apenas uma palavra, no intuito de recordar aos sociólogos que a segmentação por idades são classificações arbitrárias, muito variáveis e são frequentemente objetos de manipulações. O autor reforça que a juventude ou a velhice não são apenas dados, são construídos socialmente. “As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas.”(BOURDIEU, 1983).

O artigo 15 do ECA ressalta que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” No artigo 16, inciso I, tem-se uma explicação que aprofunda sobre o que compreende o direito à liberdade:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.) VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 1990).

Os incisos presentes neste Artigo 16, me conduziram a uma reflexão sobre o papel da educação e da tecnologia na vida dos jovens, e na promoção desses direitos à liberdade ali explicitados. Neles, percebe-se a forte relação com o ato de expressar-se: todos os itens estão diretamente relacionados à comunicação, às interações sociais.

Essas definições políticas, em termos documentais, têm um peso significativo ao se tratar de direitos humanos. Já no âmbito dessa pesquisa, o interesse maior se volta para compreensão das características que determinam as condições juvenis, para além de suas divisões etárias. Pretende-se aqui, considerar as diversidades e peculiaridades que esse ciclo da vida apresenta e as atribuições sociais e culturais que enfrenta.

5.1.2 Os protagonistas: aspectos das Culturas Juvenis

Com o objetivo de traçar algumas similaridades das percepções sobre as culturas juvenis, esse item possui a finalidade de desenrolar os fios e linhas (ou mesmo encontrar as pontas) das subjetivações que constituem a emaranhada teia das culturas juvenis (friso o plural), em meio às relações complexas com seus discursos múltiplos e seus produtos culturais híbridos. Juventude é uma categoria que “costuma ser grande reveladora dos dilemas, problemas, paradoxos, medos e esperanças destas sociedades” (GROPPO, 2017, p. 24). Em nosso cenário ocidental, as juventudes são representadas por indivíduos que “sofre[m] de uma constante instabilidade identitária e uma fragmentação da subjetividade cada dia maior (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 21).

Confrontando com a dificuldade de penetrar na compreensão das subjetividades juvenis, deparei-me com a afirmação de Pais (2008), que declara que, se para o pesquisador é uma tarefa laboriosa, muito mais o é para os próprios jovens. Pois os significados podem ser diferentes para os mesmos símbolos culturais. “O que importa é decifrá-los, tendo presente que, se são pouco transparentes para o pesquisador, muito mais o são para os comuns portadores desses signos” (PAIS, 2008, p. 11).

Desvendar os significados ocultos dos símbolos juvenis vem sendo o desafio das correntes sociológicas pós-modernistas. Em meio a esse cenário, destacamos uma primeira característica: a afirmação da identidade, relacionada ao culto de si próprio. Segundo Pais (2008), uma característica da juventude seria uma preocupação exacerbada com o bem-estar individual, que mesmo estando em grupos, procura uma forma de atender suas expectativas individuais. Mas seria essa uma característica exclusiva das condições juvenis? E de quaisquer juventudes ou somente das classes média e alta?

O culto exacerbado de si, pode ser visto através da imagem pessoal. Roupas e adereços, muitas vezes justificados pelos jovens como ‘gosto pessoal’, podem trazer consigo vários significados simbólicos, como resistência à cultura dominante, necessidade de diferenciar ou de afastar a própria imagem de algum grupo específico. Dessa forma, os adereços ou até mesmo as justificativas ao uso desses adereços podem estar carregados de significados reveladores da cultura juvenil.

Numa sociedade marcada pelo “marketing de imagens”, as próprias imagens podem transformar-se em “armas de resistência” (Ewen, 1988). Assim, os jeans remendados e gastos ou o vestuário em “segunda mão” podem representar uma rejeição do *ethos* dominante do moderno consumismo; os cortes de cabelo dos jovens africanos rap podem ser um símbolo de convivência étnica ou “soluções estéticas” a uma pluralidade de problemas criados por ideologias racistas (Mercer, 1987); a apropriação, por parte das mulheres, de vestuário com corte masculino pode simbolizar um desejo de emancipação das mulheres (PAIS, 2008, p. 11).

Em meio às questões de subjetividade, a preocupação com a imagem muitas vezes é somada a uma postura contestadora em que os jovens colocam em questão o *status quo* da sociedade, problematizando padrões e comportamentos já estabelecidos culturalmente. A princípio, essa postura contestadora era associada negativamente, mas, com a chegada das teorias críticas, outro olhar se atribuiu a essa característica.

Primeiro, as teorias críticas valorizaram o potencial contestador da juventude, potencial que passou a ser visto como algo positivo, capaz de renovar as sociedades e permitir o avanço da civilização, como Karl Mannheim – e não mais como mero “desvio” ou “anormalidade” (GROPPO, 2017, p. 101).

Procurar um consenso em relação às características das culturas juvenis parece-me tarefa impossível, uma vez que as próprias características do cenário contemporâneo se apresentam de modo caótico e disperso. Os jovens são atores sociais, que estão em meio a heterogeneidade e singularidade de realidades, desafios e dilemas, consumo, lazer, sexualidade, cujos “valores por muitas vezes são antagônicos, materialistas e pós-materialistas, hedonistas-espiritualistas, individualistas-sociocêntricos” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 305).

Com tantos paradoxos identificáveis, é uma juventude que possui mais acesso à educação/informação, porém ao mesmo tempo, menos acesso ao poder e ao emprego, que por sua vez, restringe o consumo material, apesar de possuir maior acesso ao consumo simbólico. “mais objeto de política pública que sujeito-ator de mudanças” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 28).

Muitas vezes, os jovens são inseguros e necessitam constantemente de autoafirmação na sociedade, como para assumir papéis que demandam responsabilidades. Martín-Barbero (2014) reconhece que os jovens possuem uma autoconsciência “problemática”, devido às suas referências para a construção de identidade serem múltiplas.

Hoje nos deparamos com um sujeito muito mais frágil, mais quebrado e, entretanto, paradoxalmente muito mais obrigado a se assumir, a se responsabilizar por si mesmo, em um mundo onde as certezas tanto no plano do saber como no plano ético ou político são cada vez menores (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 130).

Aprender os mundos específicos dos jovens, significa atribuir sentido às práticas por meio de suas ‘culturas’, mediante a uma rede de relações e construções de sentidos densos. Quais são suas formas de pertencimento, expressão e participação? Atribuindo às condições juvenis características comportamentais acentuadas e somando-se a isso o advento da tecnologia digital, cabe-nos perguntar: o que mudou? O que foi potencializado? Como dois mundos complexos (juventudes e mídias digitais) se relacionam entre si? Por onde caminham as “subjetividades mediadas pela tecnicidade comunicativa” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 39)?

5.2 JOVENS E PRÁTICAS MIDIÁTICAS

A presença das mídias digitais no cotidiano de grande parte dos jovens da atualidade provocou e provoca mudanças significativas em suas práticas sociais. Mudou-se a concepção de tempo, o elo entre conhecimento e cultura e os mediadores destes aspectos. As transformações nos padrões de consumo e as convergências dos meios que facilitaram o trabalho multitarefas, estimulam as instâncias de trocas culturais e aprendizagens, como as escolas, a se confrontarem com elementos que afetam sua ação cotidiana. Assim, as escolas são convidadas a revisar e refletir sobre seu modelo de mediação.

A revolução digital provoca uma evolução de práticas e consumos, igualmente transformam as representações simbólicas e posições dos objetos culturais nas gerações mais jovens. A segunda massificação escolar, bem como o acesso generalizado ao consumo cultural, também gerou gradualmente uma mutação de escalas de legitimidade, o aumento da porosidade da ligação entre cultura e conhecimento e mudança das relações entre o capital cultural e o acadêmico (OCTOBRE, 2009, tradução nossa, p. 2).

Analisar essas transformações culturais da contemporaneidade auxilia na compreensão dos padrões, das mudanças nas práticas tradicionais e das influências das novas práticas. Assim, ao identificar as práticas juvenis que afetam o vínculo com as instituições de ensino, pode-se questionar o seu papel na constituição da cultura do cotidiano.

Designar os jovens entre 10 e 24 anos pelo termo “nativos digitais”, cunhado por Prensky (2001), pode, ao mesmo tempo, significar muita coisa ou nada. Pois, erroneamente, os nativos digitais são tidos como aqueles que estão habituados a manusear as mídias digitais, uma vez que cresceram em um mundo dominado por elas. Porém, devemos atentar ao fato que crescer em um universo regido pelas mídias não nos torna aptos a manuseá-las e compreendê-las de forma crítica e consciente.

Muitos fatores econômicos e sociais estão imbricados nestes processos, como por exemplo, ter o acesso a essas mídias e, havendo o acesso, como ele se dá. Um aluno estar familiarizado com as mídias digitais não significa que seja capaz de compreender as dimensões estéticas, éticas e políticas do uso dessas tecnologias.

Não importa o país em que você esteja, seja na capital francesa ou no interior do Brasil, encontramos jovens ocupando as ruas para se expressarem culturalmente: em manifestações políticas, ou práticas esportivas, como skates, bicicletas e patinetes, ou em reuniões para dançar e ouvir música. Dessa forma, os jovens estão sempre reivindicando espaços de cultura participativa, fazem “manifestações e transformações do espaço público em arena de comunicação e redes sociais” (PAIS *et al.*, 2013, p. 364). Esses espaços se configuram entre o real e o virtual. “Em nossos países, a juventude que usa frequentemente a internet, segue igualmente frequentando a rua, curtindo festas nos fins de semana e preferindo a companhia ao isolamento (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 23). O espaço virtual não exclui o presencial, ambos são conectados e correlacionados. De modo geral, a relação das culturas juvenis é demarcada por diferentes níveis de participação, seja consumindo, produzindo ou interagindo.

Elas (as novas tecnologias de comunicação) oferecem aos jovens um maior acesso à informação e oportunidades de ação, promovendo a partilha e o debate de ideias, criando um sentimento subjetivo de empoderamento. Estamos perante manifestações que mostram o claro desejo por parte de alguns jovens em participarem de uma realidade e um destino comum que lhes diz respeito (PAIS *et al.*, 2013, p. 372).⁶⁴

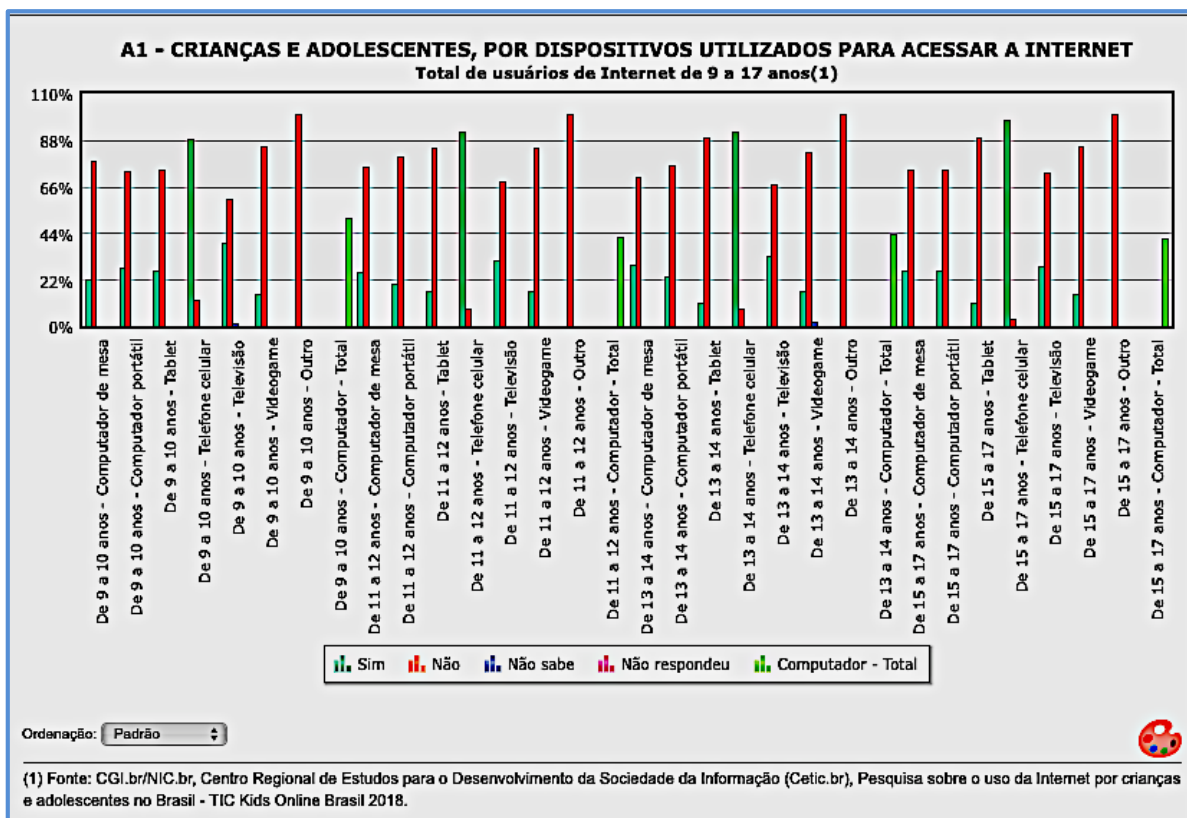
A inclinação para se conectar na rede social permite às juventudes assumirem um papel revigorante na sociedade, que mexe com suas estruturas fundantes. As redes virtuais propiciam novas formas de cidadania e fortalecem a cultura participativa, pois na rede os jovens têm acessos a conteúdos diversos, sem linearidade, apropriando e interpretando todo esse conteúdo, em uma espécie de bricolagem do conhecimento. Mas cabe problematizar de que forma esse conhecimento chega às pessoas e como verificar sua veracidade. Como essas informações são processadas e mediadas pelos jovens, uma vez que acessam fora das instituições voltadas ao ensino e aprendizagem?

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) realiza todos os anos a pesquisa *Kids Online Brasil* que tem por objetivo compreender como a população de 9 a 17 anos de idade utiliza a internet⁶⁵. Com cerca de quase três mil entrevistados, cabe apresentar algumas questões abordadas para que possamos conhecer melhor como se dão algumas práticas de jovens em interação com as mídias. Nossa primeira curiosidade foi verificar os dados relacionados aos dispositivos que os jovens utilizam para se conectar (Gráfico 8). Já era esperado que o celular seria o mais citado para o acesso à internet, tanto entre os jovens de 13 a 15 anos como entre os jovens de 15 a 17 anos (colunas verdes maiores – acima de 90%), seguidos de computador (colunas verde-claras – junção de computador de mesa e portátil) e por fim televisão, com uma média de 30% apenas dos jovens que acessam a internet pela televisão. Vale ressaltar que esses dados não afirmam que os jovens não assistem televisão (pois trata-se de televisão conectada), e sim que o número de jovens com acesso a celulares é muito alto.

⁶⁴ José Machado Pais em entrevista intitulada “Jovens conectados buscam maior participação política”. Disponível em: <<https://jornal.ufg.br/n/87356-entrevista-jovens-conectados-buscam-maior-participacao-politica>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

⁶⁵ Pesquisa de abrangência nacional que possui tamanho da amostra (2018): 2.964 crianças e adolescentes (9 a 17 anos) e 2.964 pais/responsáveis. A metodologia da pesquisa: entrevistas pessoais com abordagem face-a-face, com aplicação de questionário estruturado. O período de coleta: entre Outubro de 2018 a Março de 2019. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

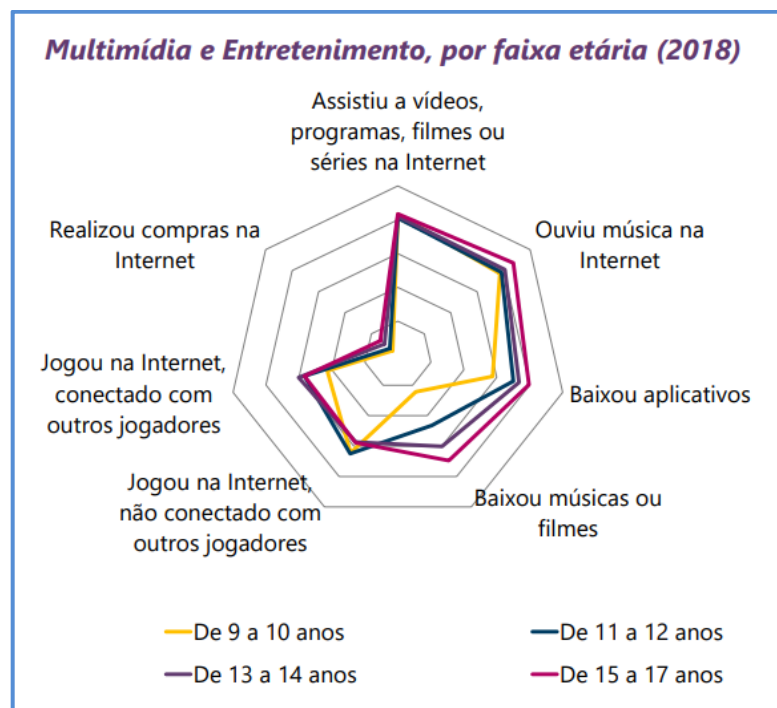
Gráfico 8 - Como jovens acessam a internet segundo pesquisa



Fonte: Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Outras informações importantes relacionadas a essa mesma pesquisa do CETIC, são as atividades que os jovens exercem enquanto estão conectados. No Gráfico 9, nota-se que ouvir e baixar músicas e filmes são práticas mais usuais do que jogar conectado à internet. Fazer *downloads* é uma prática que a maioria dos jovens entrevistados realiza ou já realizou e a atividade menos praticada é a compra *online*.

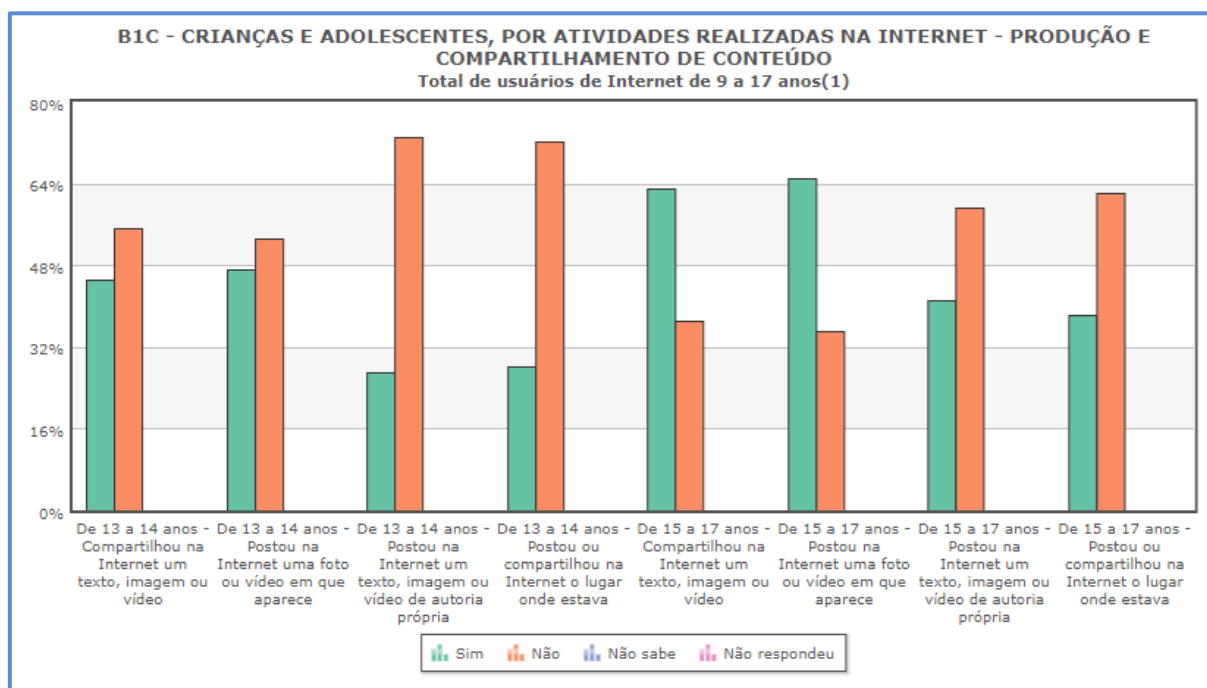
Gráfico 9 – Multimídia e entretenimento por faixa etária CETIC 2018



Fonte: Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Dentre essas ações possíveis na rede, como jogar, ouvir música ou assistir filmes, outra curiosidade é saber se estão produzindo e compartilhando conteúdo. Na literatura, tem-se uma nova definição de uma característica relacionada à interação dos jovens com as mídias, chamada de *prosumers* (JENKINS, 2009). Esse termo se define como uma mudança comportamental dos jovens frente às mídias, que vão de consumidores (espectadores e leitores) a produtores nas mídias digitais, de forma simultânea, na medida em que consomem o conteúdo, transformam-no e compartilham. De acordo com essa pesquisa do CETIC, de 2018, dentre os jovens de 13 a 17 anos, é a partir dos quinze anos que se aumenta consideravelmente o nível de produção de conteúdo na rede (Gráfico 10), realizando atividades como compartilhar, postar fotos de si mesmo e de autoria própria.

Gráfico 10 – Atividades realizadas na internet – produção e compartilhamento



Fonte: Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Questiono-me aqui - e é intenção da pesquisa refletir - se os jovens são mesmo “prosumers”. Em se tratando de uma juventude com ampla faixa etária, será que os jovens entre 13 e 15 anos estão realmente produzindo? Em qual proporção? O que eles consideram como produção com as mídias? Um dos objetivos desta pesquisa, é analisar em qual nível os jovens (entre 13 e 15 anos) são produtores, se eles se consideram/são produtores e como produzem.

Os jovens estão atuando com/nas mídias de diferentes formas, mas toda essa variedade de interação com as mídias garante que eles possuem letramento digital para as práticas pedagógicas na escola? São necessárias as mesmas formas de pensar e utilizar as mídias na escola e fora dela? A partir desses questionamentos, o próximo tópico aborda os jovens e sua relação com as mídias em contexto escolar.

5.2.1 Jovens, mídias e contexto escolar

A caracterização das culturas juvenis é marcada pela diversidade. O ‘ser jovem’ é uma construção social atravessada por várias culturas e variantes como gênero, classe social, etnia, faixa etária. E como a escola lida com as particularidades das culturas juvenis, que trazem consigo as novas formas de comunicação e suas linguagens próprias? Quais são as estratégias mais adequadas para identificar as competências a serem desenvolvidas com os alunos em meio as mídias digitais na escola?

Uma conduta que na escola é necessária, mas ao mesmo tempo, por vezes, se torna também um desafio, é a racionalização dos processos, que se caracteriza como o oposto do que encontramos fora da escola, onde os acontecimentos, fatos, e até mesmo aprendizagens, ocorrem de forma mais orgânica.

Enquanto o sujeito emerge, hoje, de um ambiente fortemente imaginal e emocional, a casa, em parte, e sobretudo a escola ainda se prendem a uma racionalidade que, em nome do princípio de realidade, expulsa o sujeito, não tanto pelo princípio do prazer, mas por sua sensibilidade (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 22).

Quando Martín-Barbero traz essa reflexão, o autor entra em um terreno movediço, no sentido em que não se pode negar que a racionalidade, caso seja entendida como um planejamento crítico dos processos educacionais, é também fundamental para que possamos refletir sobre e aprimorar as práticas pedagógicas. Por outro lado, a afirmação do autor pode estar relacionada à falta de “organicidade” que as atividades pedagógicas transmitem aos alunos, sem que possam explorar caminhos criativos mais livres. Em suma, transformar essas práticas e mudar o modelo vigente é o grande atual objetivo da educação, uma vez que as tecnologias digitais têm modificado as interações sociais.

Não é que o lugar escolar vá desaparecer, mas as condições da existência desse lugar estão sendo transformadas radicalmente por uma pilha de saberes-sem-lugar-próprio e por um tipo de aprendizagem que se torna contínua, isto é, ao longo de toda a vida (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 127).

Algumas mudanças escolares frente às mídias digitais caminham no sentido de trazer para as práticas pedagógicas aspectos das dinâmicas dos jogos, do lúdico. Quando a escola reserva este tipo de atividade apenas para o recreio, ela se afasta do entendimento do sentido do verbo ‘navegar’ que é “ao mesmo tempo, conduzir e esperar, manejar e arriscar (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 19).

Outro aspecto fundamental desta relação entre juventude, mídias e escola, é a dicotomia entre controle e liberdade. A atração em ‘navegar’ na internet, por exemplo, é poder traçar o percurso do nosso jeito, entre abas, *links e clicks*, nos perdemos (ou nos encontramos) em conteúdos diversos, que por vezes ou aprofundamos em busca de um objetivo específico, ou passamos nas superficialidades de conteúdos diferentes. Na televisão, há o ato de ‘zapear’, que se constitui como a ação de mudar constantemente de canal⁶⁶. E na internet, vamos “*hiperlinkando*” ou rolando as páginas infinitas das redes sociais.

Os jovens do século XXI que frequentam as escolas são atraídos pela sociedade do consumo, do dinamismo e imediatismo. Como se tornaram o que são? O que precisam aprender? Como educar sem conhecer as reais necessidades do mundo atual e dos jovens que nele vivem? Como ter ciência das informações acessadas por nossas crianças e adolescentes?

Os níveis de controle e liberdade de informação estão associados também aos locais de acesso que os jovens possuem nessas mídias, seja na escola, casa, ou outros locais, como “*lan houses*” (cibercafés). Dentre esses ambientes, a escola é o que exerce maior controle de acesso a essas mídias, com maior rigor, salvo algumas estruturas familiares em que, por exemplo, pais ou responsáveis proíbem o acesso, ou controlam radicalmente.

Quanto ao uso do computador em casa, encontramos uma situação no meio do caminho entre o controle exercido na escola e a liberdade dos cibercafés: a preocupação dos pais com o que os filhos podem ver de ruim na televisão transfere-se a tudo o que é pernicioso para os adolescentes na internet [...] (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 19).

⁶⁶ Referência: Disponível em: <<http://br.significado.de/zapear>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Apesar do controle, Martín-Barbero (2008) também ressalva que essa relação criativa dos jovens com as mídias, provoca o ‘ir mais além’. Assim, usar o computador com certa liberdade proporciona participação e interação em fóruns, *chats*, *blogs*, uma navegação em ‘mar aberto’. (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 19). O questionamento pertinente em relação ao uso do computador na escola tem a ver com o fato de ela pouco se utilizar dos elementos atrativos como a exploração criativa, o jogo e sua tendência a realizar somente “tarefas pré-estabelecidas que castram pela raiz as potencialidades de buscar e se perder sem as quais é impossível o interagir, o descobrir, o inovar” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 19). Desse modo, a escola acaba se tornando um espaço que exerce controle excessivo na condução das atividades com as mídias, permitindo poucos momentos para exploração e criação. A educação precisa de projetos pedagógicos que dialoguem e que façam mesmo parte do mundo contemporâneo de nossos jovens, compreendendo-os, escutando-os e considerando suas opiniões, ideias e as possibilidades que apresentam.

A realização de tarefas sistemáticas nos computadores da escola segue o caminho contrário das formas de aprendizagem abertas, que realizam processos espontâneos e não lineares. “Neste modelo, pode-se acessar informações a qualquer hora, sem a limitação temporal, e muitas vezes a aprendizagem é colaborativa, ubíqua. Mas traz consigo outros desafios e obstáculos para a educação” (SANTAELLA, 2014, p. 14).

A convergência das culturas escolar, juvenis e digital é um emaranhado complexo. Os jovens estão desenvolvendo novas práticas em interação com as mídias e as escolas estão na constante busca de incorporá-las, ao menos considerá-las, em suas práticas pedagógicas. Há no Brasil e no mundo, experiências de escolas inovadoras, que muitas vezes enfrentam resistências de pais, professores e sociedade em geral, para transformar práticas tão imbricadas na cultura cotidiana escolar.

Essa pesquisa tem o intuito de compreender os processos de um projeto inovador e educativo e o próximo capítulo relata como se deu o percurso para investigação das práticas do projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon.



6 PRODUÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS



Obra de Pauline Zenk

6 PRODUÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo tem o objetivo de descrever a trajetória metodológica da pesquisa. Se formos fazer uma analogia dessa tese como um passeio, em que a pesquisadora é uma “*flaneuse*”, seria preciso na metodologia revelar as condições às quais esse passeio se submeteu e quais objetos me acompanharam e ajudaram nesta caminhada. Brincando com esta metáfora, é como se os óculos que utilizei durante esse caminhar tivessem como lentes a perspectiva cotidiana de Certeau e a concepção de multiletramentos desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres.

Para alcançar o objetivo proposto nesta tese, o de investigar como ocorre o desenvolvimento do novo *ethos* nas práticas culturais e midiáticas dos jovens em interação com as mídias na escola, esse percurso assumiu uma abordagem qualitativa, em que o cenário da pesquisa é o projeto Classes Culturais Digitais de Lyon e os participantes são os praticantes de cultura, que são explicados no próximo capítulo. A abordagem é qualitativa na medida em que compreende “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). E concordo com a pesquisadora Souza que descreveu que “a inspiração na sociologia do cotidiano oferece outro modo de olhar e conceber o percurso e o processo de pesquisa (contexto, participantes, práticas), atualizando também as orientações do autor (Certeau) para o contexto da cultura digital” (SOUZA, 2016, p. 42).

Dessa forma, esse capítulo se inicia com reflexões sobre a metodologia da pesquisa e em seguida apresenta as ações empíricas realizadas, descrevendo as diferentes técnicas utilizadas para a construção dos dados. Para finalizar, revelamos como os dados foram organizados.

Reflexões sobre o percurso da pesquisa

A configuração metodológica desta pesquisa se deu de forma flexível e dinâmica, em um constante ‘revisitar’. Por ser fundamentada na perspectiva dos multiletramentos e na sociologia do cotidiano, sob a perspectiva de Michel de Certeau, não é tarefa simples compreender esse percurso metodológico em classificações usuais. Pensando nisso, o primeiro passo foi revisitar as questões levantadas na estruturação fundante desta pesquisa enquanto ainda projeto, para entender, ou pelo menos ‘apostar’, onde poderíamos encontrar as respostas. Nesta fase, inquietava perceber que o caminho que poderia ser o mais sensato, eliminaria outro, que talvez, por não parecer o mais óbvio, poderia esconder verdadeiros tesouros. É nesse questionamento que reside a magia da Sociologia do Cotidiano. Quando menos se espera, ou no processo de “reolhar”, e (re)caminhar no percurso, é que podemos chegar mais próximos das reflexões de nossas questões. E ainda, há um grande desafio na tarefa de definir uma metodologia de pesquisa atualmente, em que devemos aliar teoria e prática a este cenário recente multimodal em que vivem os praticantes de cultura. E o papel do pesquisador é crucial nesta forma de analisar essa nova *prosamundo*, tendo consciência da não neutralidade, e das representações presentes no cotidiano.

Com a definição do contexto e seus participantes, que se configura como um cenário que transita entre o virtual e presencial, a abordagem é qualitativa, a partir do olhar da Sociologia do Cotidiano. Souza (2016), apoiada em Certeau, elaborou um quadro (Quadro 23) para sua pesquisa que traduz claramente as etapas, de modo amplo, que nortearam os processos metodológicos deste estudo também.

Quadro 23 – Síntese teórico-metodológica da pesquisa de Souza

As Artes de Investigar com/o Cotidiano
<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Mergulhar</i> no cotidiano das práticas de produção da vida cultural estudada; b) <i>Olhar</i> para o cotidiano das práticas como o vivido com aqueles que compartilharam processos, experiências e saberes; c) <i>Apresentar</i> teorias, conceitos e noções como possibilidades de fazer nexos com o que se pretende tecer textualmente, usando uma complexidade de fontes para lidar com a diversidade, as diferenças e as heterogeneidades; d) <i>Capturar</i> as microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos, das imagens que habitam o cotidiano em seus usos, as contingências e transgressões como condição efêmera nos movimentos diários; e) <i>Evidenciar</i> as práticas do homem ordinário, buscar indícios das astúcias sutis e das táticas de resistências pelas quais se alteram os objetos e códigos, reapropriando-se do espaço e do uso das mídias digitais (MD) a seu jeito; f) <i>Comunicar</i> o observado no cotidiano, narrando o processo vivenciado com os praticantes culturais (como expressões dos praticantes narradores – as artes de dizer)

Fonte: Souza (2016, p. 44). Adaptado de Certeau (1998).

A partir do caminho: mergulhar, olhar, apresentar, capturar, evidenciar e comunicar, organizado por Souza (2016), no Quadro 23, e considerando a complexidade do contexto escolhido com seus cenários virtuais e presenciais, para a análise “precisamos de todas as nossas antenas para captá-los e compreendê-los” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 100). O objetivo foi encontrar procedimentos que abarcassem o maior número de práticas dos nossos participantes no contexto escolar.

Precisamos de procedimentos em pesquisa que nos possibilitem captar o que os cotidianos escolares nos dizem (fotos, gravações em vídeo, anotações em diários, cadernos, cartazes, bilhetes, sons, cheiros, sabores e principalmente as narrativas — verbais e imagéticas — dos praticantes pensantes) (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 100).

Pois as redes de conhecimento presentes no cotidiano são intrincadas e difusas. “É preciso assumir a impossibilidade de apreender tudo o que acontece. Devemos supor, então, que podemos ter acesso apenas a alguns fios dessas redes e enquanto elas estão sendo tecidas” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 101). É a partir desta perspectiva que vamos detalhar nosso percurso metodológico neste capítulo.

6.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Ao conhecer o projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon, identifiquei pontos fundamentais que estavam consoantes com os propósitos desta pesquisa. Dentre eles, resalto o objetivo de realizar uma produção colaborativa nas escolas e o destaque que as Classes Culturais Digitais (CCD) dão para a utilização das mídias digitais no projeto.

Para chegar às técnicas de construção dos dados a estratégia que nos auxiliou a apontar os caminhos para obter as respostas desejadas consistiu em esmiuçar os objetivos em itens. Pois, com os objetivos definidos, o passo seguinte foi pensar a quem ou onde poderíamos recorrer para ter acesso a essas questões. Dessa forma, elaboramos um quadro (Quadro 24) que funcionou nesta pesquisa como um grande *brainstorming*, em que sempre o consultava para contribuir na definição de quais técnicas e como seriam utilizadas. Na primeira coluna, tem-se a definição dos itens observáveis (que entendo aqui como elementos a analisar). Na segunda coluna, o objetivo é identificar onde ou quem poderia fornecer o material para análise, e a terceira coluna consiste em levantar as questões referentes ao item observável.

Quadro 24 – *Brainstorming* para definição das técnicas de construção dos dados

ITEM OBSERVÁVEL	OBSERVAÇÃO (Quem e onde observar)	DESCRIÇÃO (O que quero saber)
1) Estrutura do projeto	Documentos oficiais Sites/Matérias / Artigos / Vídeos Entrevista coordenador Entrevista professores Entrevista alunos (o que pensam)	Histórico do projeto Objetivos do projeto Funcionamento do Projeto Metodologia do projeto
2) Estratégias didáticas	Documentos oficiais Entrevista professores Observação no campo Observação na Plataforma	Sob quais metodologias o projeto foi constituído? Como os professores desenvolveram suas atividades?
3) Recepção, motivação dos alunos em relação ao projeto	Entrevista aluno Entrevista professor Observação no campo Observação na Plataforma	Como são selecionadas as turmas, os alunos? Como o projeto é apresentado? Os alunos estão motivados?
4) Perfil dos alunos	Questionário Aluno Observação no campo Entrevista professor? Observação na Plataforma	Idade Integração com as mídias Hábitos, costumes, comportamentos

ITEM OBSERVÁVEL	OBSERVAÇÃO (Quem e onde observar)	DESCRIÇÃO (O que quero saber)
5) Participação dos alunos	Observação no campo Entrevista aluno Observação na Plataforma	Como participaram?
6) Negociação de ideias	Observação no campo Entrevistas com alunos	Autoria Resolução de obstáculos Estratégia de articulação nos grupos.
7) Recepção das produções	Observação no campo Entrevista alunos Entrevista professores	Como avaliam suas produções? Como avaliam seus engajamentos? Como avaliam as produções dos outros?
8) Avaliação do projeto	Entrevista com alunos Entrevista com professor Entrevista com coordenadores do projeto Entrevista com cineasta (animador)	O que aprendi? O que gostei? O que não gostei? O que pode ser melhorado?
9) Interação com as mídias digitais no projeto	Observação no campo Entrevista alunos e professores Observação na Plataforma	No aspecto de pesquisa Na perspectiva de produção Na perspectiva de distribuição Na perspectiva de avaliação
10) Tipo de produção	Observação no campo Observação na Plataforma	Escolha da mídia Escolhas estéticas Escolha da linguagem Coletivas ou individuais
1. Necessidades comunicacionais	Observação no campo Entrevista com aluno Entrevista com professor	Por que esse tema? Quem escolheu esse tema? Por que abordar dessa forma? Pesquisaram em quais fontes?
2. Caminhos criativos	Observação no campo Entrevista aluno Observação na Plataforma	Como resolveram obstáculos? Soluções encontradas Produções criativas?

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Foi a partir deste quadro, juntamente com as análises das metodologias utilizadas nas teses da revisão sistemática, que as técnicas para construção dos dados foram selecionadas: entrevistas semiestruturadas, questionários, observação participante, observação na Plataforma e reflexão em grupo. Utilizando registros em áudio, vídeo e notas em caderno (Quadro 25).

Quadro 25 – *Corpus* geral dos dados da pesquisa

<i>Corpus</i> geral dos dados da pesquisa
1. Entrevista semiestruturada professor participante do projeto.
2. Entrevista semiestruturada com o diretor geral.
3. Lançamento e formação do projeto.
4. Observação participante na escola.
5. Questionário inicial (10 alunos e duas professoras respondentes).
6. Entrevista semiestruturada com designer do site.
7. Lançamento do projeto com discussão entre todos os participantes.
8. Questionário final (25 alunos e duas professoras respondentes).
9. Reflexão em grupo final.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O próximo item aborda como essas técnicas foram utilizadas, para, em seguida, revelar os procedimentos éticos realizados na empiria da pesquisa e, na continuação, descrevo como foram utilizadas as técnicas para a geração dos dados.

6.2 AÇÕES EMPÍRICAS DA PESQUISA

Para Certeau (1998) o espaço de investigação é “um cenário transitório de ideias e de cooperação”. São processos e métodos que se entrelaçam com as informações e com uma população móvel e diversa. A partir da seleção do contexto e do quadro de *brainstorming* para auxílio da definição das técnicas, a empiria da pesquisa foi se constituindo.

Após tomar conhecimento do projeto das Classes Culturais Digitais, o diretor, Christoph, me indicou um professor participante para que eu pudesse realizar algumas perguntas e me aproximar da dinâmica do projeto. Em seguida, realizei uma reunião por videoconferência com o diretor geral do projeto para organizar os detalhes de minha chegada e na ocasião aproveitei para realizar uma entrevista sobre o funcionamento e organização do projeto. E quando as Classes Culturais Digitais do ano de 2018/2019 começaram, participei da etapa de lançamento e dei início a observação participante e aplicação dos questionários. Ao

final, realizamos a reflexão em grupo e uma segunda aplicação de questionários no mesmo dia. No Quadro 26 relaciona as saídas de campo com as datas referentes para a construção dos dados e sua contextualização.

Quadro 26 – Plano cronológico das ações empíricas da pesquisa

Plano cronológico das ações empíricas da pesquisa		
Data	Local	Descrição
14/05/2017	Lyon, França	Evento <i>Super demain</i> onde conheci o projeto Classes Culturais Digitais e propus pesquisar o projeto.
07/07/2017	Lyon, Escola: Plan du Loup	Entrevista com professor de tecnologia participante do projeto para conhecer o funcionamento.
12/09/2017	Local: Por Skype	Reunião/entrevista por <i>Skype</i> com Christoph Monnet, diretor do projeto: para planejamento do cronograma e informações relacionadas ao projeto e questões iniciais.
11/12/2017	Florianópolis	Aprovação no programa de mobilidade acadêmica para Lyon no Laboratório ICAR por um período de seis meses.
24/09/2018	Lyon	Lançamento do projeto e formação dos professores. Apresentação e convite para participar da pesquisa a todos os presentes (Cerca de 35 professores).
Agosto a dezembro/2018	Lyon	Observação participante na temática <i>On tourne!</i> do projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon.
21/12/2018	Lyon	Aplicação do questionário de perfil midiático para 10 alunos e duas professoras do colégio <i>Jean Monnet</i> .
23/11/2018	Lyon/ Florianópolis	Projeto Intercâmbio Cultural (experiência realizada com alunos brasileiros e franceses).
Fevereiro/2019	Florianópolis	Aprovação no colegiado para extensão da mobilidade acadêmica.
Fevereiro a junho /2019	Lyon	Continuação das observações participantes na temática <i>On tourne!</i> do projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon.
11/06/2019	Lyon	Evento de conclusão do projeto, no Institut Lumière.
16/06/2019	Lyon	Reflexão em grupo com alunos e questionário final.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No Quadro 26, para além da descrição das ações empíricas relacionadas a construção dos dados, há indicações de alguns acontecimentos importantes da pesquisa, como por exemplo, a aprovação da mobilidade acadêmica e consequentemente sua extensão. E antes mesmo de detalhar como foram utilizadas as técnicas para a construção dos dados da pesquisa o próximo item aborda os aspectos éticos considerados para realização desta pesquisa.

6.2.1 Procedimentos éticos

A partir do primeiro contato com o projeto das Classes Culturais Digitais, dúvidas foram surgindo em relação aos procedimentos éticos, principalmente relacionados a outro país. O diretor das CCD, em uma de nossas primeiras reuniões, mencionou que o projeto em seu escopo já presumia aberturas para pesquisas acadêmicas. Contudo, alguns procedimentos deveriam ser realizados em se tratando desta tese especificamente. O primeiro passo, foi o envio de um e-mail-convite aos diretores das escolas (Apêndice C), comunicando a realização da pesquisa. Elaboramos termos de consentimento livre e esclarecido para os diretores das escolas, professores e para os responsáveis legais dos jovens estudantes participantes (Apêndices D e E).

Para identificação dos participantes, escolhemos nomeá-los a partir da função que exercem no projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon, preservando o anonimato. Isso, porque a intenção da pesquisa é entender o contexto na perspectiva do coletivo, e, em se tratando de produção colaborativa, o objetivo é identificar os participantes a partir do papel que exercem no conjunto. Dessa forma, para auxiliar na análise e na condução da leitura do trabalho os participantes são identificados por suas funções, como: diretor do projeto, coordenadora da Plataforma, professor (em seguida o nome da disciplina), cineasta, os jovens estudantes (Quadro 27). O objetivo é olhar as interações entre eles e como se dão os meios/processos das trocas.

Quadro 27 – Identificação dos participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa (modo como são identificados)	Descrições
Diretor do projeto	É o diretor geral das Classes Culturais Digitais.
Cineasta	É quem conduz as atividades ao longo do projeto. Tem a função de animador, é a pessoa que planejou as atividades, poderia ser identificado também como designer do projeto.
Assistente do cineasta	Pessoa que auxiliou o cineasta nos dias das filmagens, sobretudo em questões técnicas, realizando os registros das filmagens.
Professora de francês, ou professora documentalista	Os professores do projeto são identificados pelo título da disciplina.
Jovens estudantes	São os alunos participantes do projeto.
Designer da Plataforma	Responsável pelo desenvolvimento da Plataforma e seu design educacional.
Pesquisadora	Forma em que me identifico no registro dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As Classes Culturais Digitais possuem alunos entre 11 e 15 anos, e a turma que vamos analisar com maior frequência apresenta faixa etária entre 13 e 15 anos. Optamos por denominá-los como “jovens estudantes”, uma vez que os consideramos no construto social das culturas juvenis, e ainda, o nosso olhar está sobretudo voltado para as práticas culturais no ambiente escolar, por isso a denominação “estudante”.

Pesquisar as culturas juvenis é um desafio tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista metodológico. Dentre os desafios, estão as “pluralidades das experiências e situações sociais, a instabilidade, as reversibilidades e contrariedades nas itinerâncias e a digitalização massiva das existências (dos ambientes, dos corpos e das práticas)” (FERREIRA, 2017, p. 17). Porém, pode-se configurar como um “excelente barômetro para a captação de tendências sociais emergentes em várias dimensões da vida cotidiana” (FERREIRA, 2017, p. 17).

6.2.2 Técnicas para construção dos dados

Esta pesquisa foi constituída por diferentes etapas e articulou diferentes técnicas. A primeira etapa teve como objetivo a compreensão do projeto Classes Culturais Digitais e foram realizadas **entrevistas semiestruturadas** com o diretor do projeto (por videoconferência) e com um professor de tecnologia que já havia participado em anos anteriores (realizada presencialmente em uma escola na cidade de Lyon). Ambas foram realizadas no ano de 2017, em francês, transcritas na íntegra e traduzidas para o português. Após aprovação da mobilidade acadêmica, iniciou-se em setembro de 2018 o projeto e as idas a campo.

Aplicamos **questionários** em diferentes momentos da pesquisa. O primeiro, foi com o objetivo de conhecer o perfil midiático dos participantes, tanto das duas professoras quanto dos alunos da turma e as impressões iniciais do projeto. E o segundo questionário tinha o intuito de compreender as características dos participantes, assim como o modo como alunos e professores utilizam as mídias digitais no seu cotidiano e em suas práticas de ensino e aprendizagem, e por fim, como compreenderam as práticas realizadas no projeto.

As questões foram baseadas em questionários de perfis midiáticos de pesquisas anteriores elaborados pelo grupo de pesquisa Edumídia⁶⁷, e em alguns questionários presentes nas pesquisas sobre multiletramentos mapeadas e adaptados aos propósitos dessa tese. Os roteiros dos questionários estão nos Apêndices F e G (versão alunos e professores da primeira aplicação) e Apêndices H e I (versão alunos e professores da segunda aplicação).

Algumas estratégias foram pensadas para estruturação dessa técnica, como no segundo questionário, em que optamos por colocar as questões principais relacionadas ao projeto no início do formulário, pois são nas primeiras perguntas que os participantes estão mais concentrados e motivados para responder. No Quadro 28 apresento os dados estruturais dos questionários e a quantidade de respondentes.

⁶⁷ Grupo de pesquisa Edumídia. Disponível em: <<https://edumidia.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Quadro 28 – Respondentes dos questionários aplicados na pesquisa

	Questionário 1		Questionário 2	
	Alunos	Professores	Alunos	Professores
Nº de respostas	10	2	25	3
Nº de questões abertas	2	4	3	3
Nº de questões fechadas	15	19	13	13
Forma de aplicação	Digital	Digital	Impressa	Impressa

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os questionários foram aplicados em formatos diferentes, impressos e digitais. Optamos por essa estratégia, devido a experiências anteriores em pesquisas nas escolas, pois estávamos sujeitas a ter ou não a disponibilidade do laboratório de informática, ou até mesmo a problemas de conexão no momento de aplicação dos questionários. Pensando dessa forma, as respostas do primeiro questionário foram digitais e as do segundo foram impressas, pois os alunos responderam em sala de aula e não havia computadores. O aspecto estético dos questionários foi comentado pelos professores e alunos, que os acharam “bonitos” (Figura 10).

Figura 10 – Questionários impresso e digital

Questionnaire pour les étudiants

Vos avis

École : Nom :
 Age : 15
 Sexe : Féminin Masculin Autre
 E-mail (optionnel) :
 Est-ce votre première participation au projet 'Classes Culturelles Numériques' ? Oui Non

1) Quand vous avez su que vous alliez participer au projet, qu'avez-vous ressenti ? (Vous pouvez marquer plus d'une option)
 Motivé Non motivé Nerveux Curieux Pas de réaction particulière Autre

2) Faites-vous des vidéos personnelles ?
 Oui Non

3) Avez-vous déjà parlé avec votre famille de ce projet ?
 Oui Non Un peu

4) Qu'avez-vous pensé de la plateforme (site) du projet ? (Vous pouvez marquer plus d'une option)
 Je n'y ai pas encore accédé Très cool Difficile de naviguer J'ai déjà posté des commentaires Accès rare Accès fréquent Autre

5) Avez-vous lu des réponses des autres écoles sur la plateforme ?
 Oui Non Quelques-uns

6) Avez-vous aimé participer à ce projet ?
 Oui Non Autre

7) Qu'avez-vous le plus aimé faire pendant le projet ?
 Exprimer mes idées Écrire le script Filmer Être acteur/actrice Production : préparation de la scène, du matériel Faire la bande son Rencontrer des gens différents, comme le cinéaste par exemple Faire des photos et des vidéos pour le making off Autre

8) Avez-vous aimé le résultat du film ?
 Oui Non Un peu Autre
 Pourquoi ?

9) Qu'est-ce que vous souhaitez améliorer dans le projet ?

Salut

Vous êtes invité à participer bénévolement à la recherche doctorale de Mariana Roncale Martins sous le titre "Pratiques sociales de production collaborative par le biais du numériques à l'école : Expériences avec des jeunes au Brésil et en France."

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, mais leur sincérité est la clé pour atteindre l'objectif de cette étude. Le questionnaire est anonyme, les données saisies sont confidentielles et ne seront utilisées que pour l'enquête. La participation est benevole et la confidentialité sera garantie.

En cas de doute sur la recherche, vous pouvez contacter le chercheur responsable par téléphone au 0769334062 ou par courrier électronique à marironcale@yahoo.com.br

*Obrigatório

On Tourne

PRODUCTION
 1/1000 1/1000

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Outra questão a refletir sobre essa técnica de construção de dados é relacionada aos motivos para utilização dos questionários em uma pesquisa que tem a Sociologia do Cotidiano como fundamentação. Em uma pesquisa etnográfica, por exemplo, em que o convívio com os participantes é mais intenso, talvez não seria necessária a aplicação dos questionários. Mas no caso desta pesquisa, em que não seria possível realizar uma convivência com os estudantes fora do ambiente escolar, pois não se constituía como objetivo desta pesquisa uma ampla abrangência de dados sobre as práticas externas ao cenário educacional, a utilização dos questionários foi a forma que encontramos para conhecer as práticas midiáticas dos alunos fora da escola e obter também uma opinião individualizada dos estudantes a respeito dos processos do projeto das Classes Culturais Digitais.

Com os questionários, que apresentam questões que serão analisadas por meio de gráficos e dados quantitativos, cheguei, em alguns momentos, a denominar esse estudo como uma pesquisa quali-quantitativa, porém, após compreender a natureza dos dados, da pesquisa, dos objetivos e das questões, o aspecto qualitativo é inegável e se sobrepõe consideravelmente aos aspectos quantitativos presentes nas técnicas, análises e resultados da pesquisa.

Para além do dualismo na relação quali-quantitativa, o uso de questionários foi necessário, pois me forneceu dados sobre como os jovens e professores interpretavam suas próprias práticas midiáticas, questões que eu não contemplaria em minhas observações participativas. Foram poucos os dados quantitativos, pois o número de respondentes é pequeno, dessa forma, não passaram por classificações em *softwares* de análise de dados.

A **observação participante** foi realizada ao longo do desenvolvimento do projeto das Classes Culturais Digitais com o objetivo de observar e registrar práticas de alunos, professores e demais integrantes da pesquisa, para analisá-las posteriormente. O intuito foi perceber como surgem os processos interativos e as necessidades comunicacionais: sobre o que querem falar, quais são os caminhos criativos, como se organizam e comunicam e através de quais linguagens. Em suma, conhecer as práticas culturais.

Os registros das observações participantes se deram de diferentes formas: **áudios, fotos e vídeos**. O Quadro 29 foi elaborado para preenchimento durante as observações, o que facilitou o direcionamento do olhar de pesquisadora. Para sua construção, baseamo-nos nas pesquisas acadêmicas do levantamento e no campo epistemológico definido, tendo em consideração os objetivos da tese.

Quadro 29 – Quadro elaborado para preenchimento durante observação participante

	Coluna para preenchimento durante observação
Data:	5/10/2018
Participantes:	25 alunos 2 professores
Local /Infraestrutura:	Sala de aula comum, cadeiras dispostas em fileiras.
Recursos /Mídias utilizadas:	Projeção, <i>pen drives</i> .
Objetivos do dia / proposta / atividade	Alunos trouxeram fotos produzidas por eles, o objetivo do dia era analisar as fotos. Divisão dos grupos para realizar as filmagens e fotos na próxima aula.
Motivação dos alunos	Alunos estavam motivados, deram muitas opiniões. Se expressaram bastante. Alguns momentos de conversas.
Estratégias Didáticas	Trabalhou em um grande grupo, as análises das imagens foram de forma conjunta. Muita mediação, na apresentação das fotos. Ouvindo todas as ideias e comentando sobre elas. Professora mediava a palavra.
Interação com as mídias digitais	Sim, os alunos trouxeram seus próprios <i>pen drives</i> com as fotos que tiraram dos seus celulares, outros mandaram por <i>email</i> .
Tipos de produtos utilizados	Muitas fotos, produzidas pelos alunos do bairro, dos arredores da escola.
Tipos de produção	Utilizando a imagens. Utilizaram celulares pessoais para tirar as fotos.
Necessidades comunicacionais:	Diante da proposta de tirar fotos sobre o bairro, e cenários ao redor, os alunos escolheram paisagens, pássaros, o rio próximo a escola, praças, prédios.
Caminhos criativos	Ângulos diferentes. As imagens estimularam muitas ideias. Quando a professora propôs que os alunos refletissem sobre a partir das imagens, sobre quais tipos de filmes poderiam ser realizados, vieram muitas ideias, inclusive que contrariavam um senso comum.

Coluna para preenchimento durante observação	
Negociação de ideias	
Outras observações	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao mesmo tempo em que ocorreu a observação participante nas escolas, também realizei **observações no espaço digital**, na Plataforma *laclasse.com*. A partir do lançamento do projeto no ano de 2018/2019 foi aberta uma conta de cadastro em meu nome para que pudesse realizar a observação digital em todas as seções disponíveis na Plataforma (públicas e as restritas aos participantes inscritos). Consideramos essa técnica para construção de dados, fundamental, uma vez que a Plataforma se configura como o espaço de comunicações e interações entre os participantes. Essa tem sido uma tendência das pesquisas que investigam a contemporaneidade e as culturas juvenis, fazer dos espaços digitais, terreno de pesquisa e construção de dados.

A participação massiva de jovens em ambientes online desde a sua infância, onde gastam uma larga parte do seu tempo cotidiano, tem constituído um desafio teórico e metodológico nos estudos de juventude, fazendo emergir novas realidades sociais que geram novos dados (o digital como terreno de investigação) e formas de produzir dados (o digital como ferramenta de pesquisa) (FERREIRA, 2017, p. 23).

Ao final do projeto, após a exibição do curta-metragem que produziram, foi realizada uma **reflexão em grupo** a partir de um roteiro semiestruturado, com o intuito de buscar respostas acerca do que pensam e quais são os sentimentos e percepções do respondente em relação ao projeto.

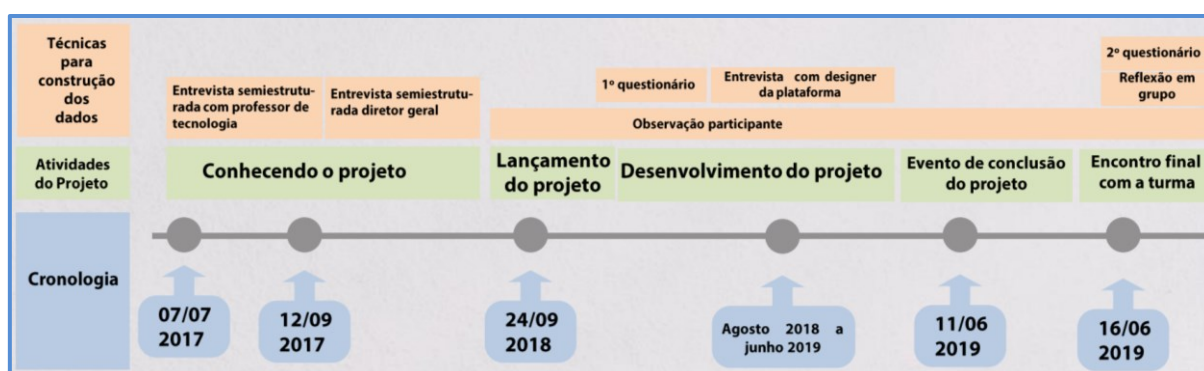
conversar com jovens e ouvir as histórias que têm para contar pela sua própria voz continua a ser uma forma privilegiada de entrar nas suas vidas, de compreender suas experiências vividas e realidades subjetivas. É neste sentido que técnicas dialógicas clássicas como a entrevista individual e o grupo focal, usadas isolada ou articuladamente, continuam a fazer sentido em pesquisas sobre mundos juvenis (FERREIRA, 2017, p. 21).

Nas reflexões em grupo, o papel do mediador é fundamental para que se estabeleça um clima de confiança entre os participantes. Dessa forma, outro aspecto que justifica a realização da conversa em grupo ao final do projeto foi o fato dos alunos já conhecerem a pesquisadora e se sentirem confortáveis para expressar suas opiniões. Dentre as questões realizadas na reflexão em grupo, tem-se: 1) O que vocês sentiram quando o filme acabou? 2) Quando você se viu no filme o que pensou? 3) Em relação ao roteiro de vocês o que acharam? Gostaram? O filme ficou de acordo com o roteiro que escreveram? Mudou um pouco? Como vocês perceberam isso? 4) E sobre o projeto em si, o que vocês acham da organização, da estrutura? 5) O que vocês pensam sobre trabalhar em grupo? 6) O que vocês preferem: filmar ou serem filmados?

A reflexão em grupo foi realizada em sala, com toda a turma e a presença da professora de francês. Por isso não a denominamos como um grupo focal, que se caracteriza por formações em grupos pequenos para a realização de uma conversa. Ressaltamos que um desafio enfrentado para realização de grupos focais menores, foi o de conseguir horários para diferentes grupos. Dessa forma, realizar a reflexão em um grande grupo, que foi a solução que encontramos para obter uma conversa reflexiva com os jovens estudantes.

As técnicas apresentadas constituem o plano empírico da pesquisa. Para melhor entendimento, na Figura 11 organizei cronologicamente as ações metodológicas da pesquisa.

Figura 11 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Uma pesquisa é atravessada por acontecimentos diversos, que nos conduzem às vezes a sair do “roteiro delineado”. Procuramos descrever a rota com seus desvios e achados e buscamos, neste traçado metodológico, entrelaçar diferentes procedimentos para acolher as diversas facetas de um cenário multimodal permeado pelas muitas práticas dos participantes envolvidos.

6.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

O percurso metodológico incluiu a construção de diversos dados, com diferentes linguagens. Após toda essa variedade de dados multimodais, a pergunta principal é como contemplá-los na análise da melhor forma possível? Certeau (1998), nos dá uma dica, quando aborda a análise dos bens culturais, em que nos convoca a olhar esses bens não apenas como dados, e sim como

repertório com o qual os usuários procedem a operações próprias. Para sair de apenas dados e cálculos, tornando-os léxico de suas práticas. Além de analisar a imagem da TV e o tempo que se passa assistindo, resta ainda perguntar o que o consumidor fabrica com essas imagens” (CERTEAU, 1998, p. 94/95).

Seguindo neste pensar relacionado à organização e análise dos dados, recordamos Certeau novamente, quando questiona os hábitos de pegar o material e realizar categorizações e as análises acabam por não contemplarem o movimento “sub-reptício e astucioso” das práticas sociais. As nossas capacidades analíticas podem acabar suprimindo as possibilidades de “representar as trajetórias táticas”, que acaba por contabilizar “aquilo que é usado, não as maneiras de utilizá-lo” (CERTEAU, 1998, p. 98).

Sensibilizadas por estas reflexões, para a organização dos dados desta tese, optamos por estruturá-los em um mesmo local, em um grande caderno denominado ‘caderno de dados’. Nele reunimos as entrevistas, as reflexões em campo e as interações na Plataforma. Por isso essa tese não deixou escapar uma conversa no carro, uma reunião por Skype, dados de trocas de e-mails. Nesse círculo e teia emaranhada do nosso cotidiano, não fazia sentido, dividir esses dados em diversas pastas e caixinhas. Precisávamos ter o contato frequente com “os dados construídos”, para assim “destacar e pôr do avesso: uma receita da teoria (CERTEAU, 1998, p. 131).

E de que lugar realizar a análise? Se para Certeau o cotidiano ‘esconde’ táticas e estratégias cheios de símbolos, representações, o que estou perdendo uma vez que sou estrangeira e posso não captar certas expressões, gestos e detalhes típicos da cultura francesa? Mas, por outro lado, o que poderia estar ganhando atribuindo a minha perspectiva “estrangeira”? Será que esse olhar pode contribuir ou revelar algo que não seria usualmente destacado por pessoas de outros lugares do mundo?

A análise se configurou, sobretudo, de maneira qualitativa. Porém, não descartou certos dados organizados de modo quantitativo. Para Acioly-Régnier e Régnier (2008), há uma riqueza complementar na combinação das análises quantitativas e qualitativas, que articuladas podem superar paradigmas e auxiliarem na compreensão de objetivos complexos. (ACIOLY-REGNIER; RÉGNIER, 2008).

Durante o processo para organização dos dados da pesquisa, o primeiro passo foi em pensar uma forma de estruturá-los de modo que o acesso não fosse tão segmentado. Realizamos as transcrições das observações realizadas nas escolas. E construímos o caderno de dados que foi organizado de forma a auxiliar na análise. Assim, os dados foram inseridos em tabelas, com três colunas divididas em conteúdo, categoria e notas (observações) (Quadro 30).

Quadro 30 – Trecho do Caderno de Dados

CONTEÚDOS	CATEGORIAS	NOTAS
Professora documentalista: O realizador sugere a vocês para questionar sobre filmes a ver, livros a consultar, músicas. Bom, então em um segundo tempo, não hesitem em perguntar. Então, isso é sobre o site. Eu vou colocar em seu “repertório de classe”. Em dados, vocês têm acesso também.	Estrutura do projeto	
Professora de francês: Então vocês podem anotar que em ‘dados’ vocês têm acesso as fotos. Professora documentalista: A pasta se chama ‘on tourne’. Por instante, eu só coloquei três coisas na pasta, eu coloquei a foto do quadro.	Interação com as mídias Estrutura da escola	Professora mostra no sistema interno como se organizou para o projeto
Professora de francês: Ah, eu tenho fotos no meu celular também. Professora documentalista: Eu vou recuperá-las. E as duas fotos que eu recebi por instante, é esta. Professora de francês: Ela é bela. Vamos deixar ela falar. Professora documentalista: Você quer que a gente aumente a foto? Professora de francês: Eu gosto muito do enquadramento. Você pode nos explicar qual é a vista? O que representa para você? E os outros, eu já disse. O cinema é um trabalho de equipe. Para ser um bom realizador tem que ser um bom	Interações comunicacionais	Mediação da professora, importância de se trabalhar em equipe

CONTEÚDOS	CATEGORIAS	NOTAS
espectador, e quer dizer também que tem que ser um bom editor. Então, escutemos os outros. Aluna: É da minha janela.		
Professora de francês: Fale mais forte. É muito bonita sua foto. Tenha confiança em você. É da sua janela. Você pensou no tema em que trabalhamos neste momento sobre a cidade e o íntimo ou não? Por que da sua janela? Eu gosto muito desta foto. Está completamente ligado ao que estamos fazendo em Francês, em Literatura. É a janela do seu quarto? Aluna: Sim.	Interações comunicacionais	
Professora documentalista: A que horas você tirou a foto? No início da manhã ou fim da tarde. Aluna: Fim da tarde. Professora de francês: Ela é muito bonita. Vocês pensaram um pouco na construção? Aluna: Eu achei bonito. Professora de francês: O que você achou bonito? A luz? Você pode colocar em palavras o que você achou bonito? Aluna: Eu achei bonita a luz, o prédio...	Interações comunicacionais	Mediação positiva, mediação contestadora

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A organização da análise representa uma etapa crucial da pesquisa, pois a forma em que é configurada pode propiciar (ou não) novas sínteses, aproximações e possibilidades relacionadas aos objetivos e questões da pesquisa. O caderno de dados reuniu as transcrições traduzidas das entrevistas semiestruturadas, as observações participantes com suas notas realizadas em campo, as transcrições das aulas e seus registros em imagens. Reuniu também a discussão em grupo e os dados gerados da Plataforma (comentários e postagens). Os únicos dados que não entraram neste arquivo, foram os dos questionários, pois optamos por deixá-los em tabelas no *Excel*.

Os dados serão identificados nesta pesquisa com as legendas: CD para os dados oriundos do Caderno de Dados, e ainda serão descritos em sua forma, que podem ser: entrevista semiestruturada, observação participante, reflexão em grupo ou dados da Plataforma. Para os dados dos questionários (Caderno dos Questionários - CQ) serão identificados também em relação ao momento, pois foram aplicados em dois tempos. E por fim, serão identificados também pela data de realização (

Quadro 31).

Quadro 31 – Legenda para citação de dados

Tipo de arquivo	Identificação	Descrição
Caderno de Dados	CD	Observação participante, data Entrevista semiestruturada, data Reflexão em grupo, data Dados da Plataforma, data
Caderno dos questionários	CQ	Primeiro questionário Segundo questionário
Exemplo: uma fala de uma professora em uma observação participante será identificada dessa forma: professora de francês, CD, observação participante, 21/12/2018.		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A primeira parte da análise, inicialmente foi pensada a partir de três grandes eixos: 1) perfis e preferências midiáticas; 2) etapas e práticas culturais; e 3) eventos de (multi)letramentos. Essas pré-categorias nos auxiliaram a organizar os primeiros contatos com os dados e se transformaram no que resultou na organização do Quadro 32. A terceira pré-categoria se transformou nas reflexões propostas pelos objetivos geral e específicos da pesquisa.

Quadro 32 – Eixos de análise

EIXOS DE ANÁLISE		
Perfis e preferências midiáticas	Etapas e práticas culturais	Três reflexões pontuais
Consumo e práticas midiáticas e análise dos produtos culturais cinematográficos consumidos pelos jovens	Planejamento, apresentação e estrutura do projeto. Produção e análise das imagens, escrita colaborativa Criando o roteiro, gravações Interações na Plataforma	O projeto à Luz da pedagogia dos multiletramentos As práticas culturais em produção colaborativa O novo ethos e seus valores

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para as análises dos perfis e preferências midiáticas, os dados utilizados com maior frequência foram provenientes dos questionários e da primeira etapa do projeto das Classes Culturais de Lyon, que consistia em conhecer as preferências midiáticas dos alunos

participantes. Para a análise das etapas e das práticas culturais, os tópicos surgiram a partir das próprias fases do projeto. E foi a partir da descrição e análises dessas etapas que abordamos três reflexões pontuais, diretamente relacionadas com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa: 1) o projeto à luz da Pedagogia dos Multiletramentos, 2) as práticas culturais na produção colaborativa e 3) o novo ethos e seus valores.

As categoriais iniciais de análise dos dados (

Quadro 33), que podem ser compreendidas como unidades de registros, serviram para agrupar informações e foram organizadas no quadro de observação participante elaborado para esta pesquisa. Os aspectos dos multiletramentos também auxiliaram no desenvolvimento das categorias.

Quadro 33 – Categorias de análise

Categorias	Itens/descrição
Estrutura do projeto/da prática	Formação dos professores para o projeto, tempo de dedicação tarefas, participação dos alunos, opiniões sobre a estrutura, recursos disponíveis (materiais, financeiros, etc.), estrutura física
Estratégias didáticas	Letramentos digitais, interações midiáticas, manuseio, acessibilidade, tipos de mídias e produtos
Produção Colaborativa	Interações comunicacionais. Necessidades comunicacionais, caminhos criativos, negociação de ideias, estratégias para produção colaborativa, funções, modos colaborativos, mediações.
Aspectos motivacionais	Reações e recepções dos alunos. Engajamentos, perfil midiático, dúvidas, diálogos multiculturais.
Interações com as mídias	Tipos de mídias utilizadas, formas de utilização, produtos culturais mencionados.
Movimentos pedagógicos dos multiletramentos	Prática Situada, instrução aberta, enquadramento crítico Prática transformada

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Frisamos que esses elementos fazem parte de um movimento dialógico, em que são complementares e não são excludentes. Como por exemplo, ao analisarmos os movimentos pedagógicos dos multiletramentos, muitos elementos de outras categorias são mobilizados, numa rede de tramas e práticas que interagem entre si.

Dessa forma, com uma grande quantidade de dados de um projeto multimodal, o objetivo foi identificar e analisar as práticas dos participantes, voltando o olhar para capturar

práticas cotidianas e suas relações com o novo ethos em movimentos com os ambientes digitais e presenciais que pudessem evidenciar elementos importantes para a potencialização de produções colaborativas.

Por fim, a formação epistemológica desta pesquisa, somada aos objetivos definidos, nos fizeram diagnosticar a predominância da abordagem qualitativa e dessa forma, a tese possui perspectiva exploratória, descritiva e explicativa. Quanto aos seus procedimentos a pesquisa possui técnicas quali-quantitativa e a análise se deu de natureza qualitativa, submetida a uma análise de conteúdo. A escolha metodológica se apoia na perspectiva do cotidiano e nas pesquisas em multiletramentos. No próximo capítulo apresentaremos o espaço-lugar desta tese, o projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon.

7 O PLATÔ: AS CLASSES CULTURAIS DIGITAIS DE LYON

Platô, no cinema, é o espaço utilizado para a gravação de filmes e programas televisivos (*plateau de tournage*). A metáfora é atribuída para as Classes Culturais Digitais, projeto selecionado para ser o cenário dessa pesquisa. Conheci o projeto das “*Classes Culturelles Numériques*” que aqui traduzimos como “Classes Culturais Digitais” (CCD), em 2016, no evento Super Demain⁶⁸ que acontece todos os anos na cidade de Lyon. O evento tem o intuito de refletir sobre as questões educacionais relacionadas aos usos das mídias digitais. Na ocasião, conheci o diretor das Classes Culturais Digitais e, na medida em que me explicava o funcionamento, fiquei impressionada principalmente pelo seu caráter inovador e colaborativo. Quando relatei brevemente minha trajetória e meus objetivos de pesquisa, vimos muitos pontos em comum e a partir daquele dia comecei minha imersão no projeto que descreverei nesse capítulo. O intuito é realizar uma apresentação dos aspectos fundamentais da CCD e para tal, foram utilizados os dados oficiais divulgados pelo projeto, como artigos científicos, jornalísticos, materiais fornecidos, as entrevistas realizadas e as observações participantes.

O capítulo inicia com uma descrição geral do funcionamento e da Plataforma utilizada no projeto e, em seguida, segmentamos para a temática *On tourne!* (Estamos gravando), escolhida para estudo. Ainda apresentaremos nesse capítulo os participantes da temática com seus papéis e algumas características.

⁶⁸ O evento reúne palestrantes, educadores, designers, cientistas, desenvolvedores, jogadores, ativistas, criadores, colaboradores, todas as partes interessadas em culturas digitais que passam a compartilhar seus saberes, suas iniciativas, seus projetos, suas paixões. Disponível em: <www.superdemain.fr>. Acesso em: 21 mai. 2021.

7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

O projeto CCD surgiu com o intuito de desenvolver os usos das mídias digitais na cidade de Lyon (França) para produções colaborativas em sala de aula e *online*. É um projeto desenvolvido e administrado pela ERASME⁶⁹, um laboratório de inovação que se dedica à previsão, observação e desenvolvimento de métodos de inovação tecnológica abertos.

As Classes Culturais Digitais são organizadas em torno do desenvolvimento de um projeto em que os alunos encontram um artista ou um profissional capacitado para trabalharem juntos *online* e em encontros presenciais (na sala de aula ou em associações culturais). São pontuadas pela publicação de tarefas na Plataforma chamada *laclasse.com*. No ano de 2018/2019, foram disponíveis para as escolas sete temáticas: *On tourne!* (produção de audiovisual), *Invisibles* (natureza nos centros urbanos), *14/18* (Primeira Guerra Mundial), *Zérogaspi* (formas de lutar contra o desperdício alimentar), *Air* (escrita literária colaborativa), *Habiter* (redescoberta do lugar onde vive) e *Code* (codificação) (Quadro 34). Em cada temática participam no máximo dez escolas que vão atuar colaborativamente para o desenvolvimento de um projeto.

Quadro 34 – Temáticas do projeto em 2018/2019

Temática	Descrição
On tourne	Em parceria com o Instituto Lumière, <i>On tourne!</i> é um projeto sobre cinema. Supervisionado por um diretor de cinema, 10 turmas do ensino fundamental farão um curta-metragem colaborativo. Cada classe se reveza escrevendo uma cena que se soma às outras para criar um filme real. Os alunos devem planejar cada elemento de sua sequência: <i>storyboard</i> , música, figurino, etc.
Invisibles	Duas paisagistas oferecem a 5 duplas (proposent à 5 binômes CM/6ème) do 6ème um trabalho colaborativo sobre o tema da natureza na cidade, através da abordagem específica do solo, sua microbiologia, o minúsculo, o invisível e, portanto, a base da vida. Cada dupla se envolve em um processo sensível: localizar, identificar, qualificar, mapear para transformar nossa percepção de “ervas daninhas”. Elas mantêm uma discussão reflexiva com os alunos ao longo do ano.
Code	Sob a direção de um desenvolvedor criativo, os estudantes criam dispositivos interativos ligados ao esporte. Para criar esses dispositivos, os alunos precisam povoar um mundo digital (HTML5). O projeto terá a forma de percurso esportivo conectado e atividades incrementadas por dispositivos eletrônicos (placas de rede eletrônica, sensores, sons). O pretexto do e-sport permitirá

⁶⁹ Site do Laboratório Erasme. Disponível em: <<https://www.erasme.org/>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Temática	Descrição
	orientar-se no percurso (bússola), transmitir o conteúdo dos eventos (balizas interativas, pistas) ou medir o desempenho (cronômetro, acelerômetro).
Habiter	Através do projeto Habiter, um geógrafo pretende fazer com que os alunos (re)descubram o local onde vivem. Através de suas instruções, ele tenta questioná-los sobre as especificidades de seu bairro, seu caráter sensível, vida comunitária... As turmas devem mapear seu bairro com a ajuda de dados do DATA Grand Lyon, para finalmente inventar uma “máquina para viver”, bem como sua área de estar ideal.
Air	Uma romancista, escreve uma ficção em colaboração com várias classes. O autor escreve o primeiro capítulo e, em seguida, como um (<i>cadaver exquis</i>) jogo que consiste a criar uma frase ou desenho por várias pessoas, os alunos escrevem os capítulos seguintes. No entanto, a dificuldade é que eles só terão acesso aos últimos cem caracteres do capítulo anterior. Eles então terão que usar sua imaginação para criar uma história completa e coerente (ou não). Além disso, para dar vida à sua história, os alunos terão que improvisar como cantores!
ZeroGaspi	ZeroGaspi é um projeto que visa encontrar soluções para o combate ao desperdício alimentar. Incentiva os alunos a olharem mais de perto o que deixam no prato, principalmente na cantina! Uma designer de cozinha, é quem acompanha os alunos neste processo. Ela os ajuda a desenvolver receitas e workshops para atualizar os alimentos mais evitados em seus refeitórios.
14-18	14-18 é um projeto sobre o tema da Primeira Guerra Mundial. Acompanhados por um historiador, os alunos devem escrever uma história que se passa naquela época. A história deve ser coerente e, para isso, devem documentar-se, interessar-se pela história do seu bairro e suas figuras históricas ou imaginárias.

Fonte: Elaborado pela autora, com informações disponíveis em: <<https://www.erasme.org/Les-Classes-Culturelles-Numeriques-2018-2019>> Acesso em: 20 mai. 2021.

Cada temática implica um profissional especializado, responsável pelo seu planejamento e desenvolvimento, trabalhando ora *online* (publicando as tarefas na Plataforma, respondendo dúvidas, disponibilizando materiais, entre outros), ora presencialmente (realizando atividades práticas em sala de aula, ao ar livre ou em associações). Os projetos são geralmente desenvolvidos em uma narrativa construtivista em que os profissionais responsáveis por cada temática sugerem o esboço de uma história para ser desenvolvida com os participantes.

Após uma primeira definição da estrutura da temática, o profissional responsável a apresenta para os professores (cada temática envolve em média três professores por escola) para que possam agir de acordo com as expectativas dos estudantes e seus contextos. Todos os participantes vão intermediar o espaço das trocas, em uma Plataforma digital específica para as

CDD, onde os alunos interagem, sob a supervisão dos professores. O roteiro do projeto leva-os a estruturar seus discursos, construir uma narrativa e desenvolver o pensamento crítico.

No cotidiano escolar, as Classes Culturais Digitais se configuram como uma pedagogia de projetos, que podem ser inseridos no projeto pedagógico digital de cada escola, como por exemplo, dentro dos Ensinos práticos interdisciplinares (EPI⁷⁰), pois validam competências que envolvem diferentes disciplinas.⁷¹

***Erasmé*: coordenadora do projeto**

Criado em 1998 dentro do Departamento de Rhône, *Erasmé* é um laboratório de inovação da metrópole de Lyon que desenvolve métodos de inovação aberta para estimular novos usos digitais para educação, cultura e serviços sociais. O laboratório propõe métodos de inovação que integram diferentes comunidades criativas. Os eixos principais do laboratório estão descritos no Quadro 35.

Quadro 35 – Eixos de trabalho da Erasmé

EIXOS DE TRABALHO DA ERASME		
Eixo Museu	Eixo solidariedade	Eixo Educação
Visa identificar as novas possibilidades que podem ser oferecidas para a mediação cultural.	Objetivo de desenvolver soluções que visam compreender como as tecnologias digitais podem permitir que pessoas dependentes permaneçam mais autônomas.	Oferece às escolas de Metrópole de Lyon uma infraestrutura digital única para inventar novos usos educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

⁷⁰ Em francês: *Les enseignements Pratiques Interdisciplinaires*.

⁷¹ Fonte. Disponível em: <<https://www.erasme.org/Classes-Culturelles-Numeriques-1811>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

A Erasme propõe um serviço para a comunidade dedicado à previsão, observação tecnológica e design de usos. Tornou-se em janeiro de 2015 o serviço oficial de usos digitais da Metrópole de Lyon, o que significa que o laboratório pertence às ações de políticas públicas da cidade. Tem como missão responder às questões sociais e aos desafios que se colocam frente às políticas públicas. O laboratório investe no “fazer com”, usando a inovação aberta e o design participativo, visando à construção de uma metrópole inclusiva, sustentável e de aprendizagem constante.⁷²

Histórico

Em 15 de maio de 2002, foi realizada a primeira experiência com a temática “criação musical”. Essa experiência, em continuidade no ano de 2003, marcou a primeira residência de um compositor *online*, em conexão com dez classes de escolas diferentes do território de Lyon e, desde então, as Classes Culturais Digitais são oferecidas todos os anos. No Quadro 36 elenco cronologicamente os marcos históricos do projeto.

Quadro 36 – Histórico das Classes Culturais Digitais

Histórico do Projeto	
2002	Primeira experiência.
2003	Lançamento das primeiras residências experimentais.
2004	Lançamento das primeiras Classes Culturais Digitais.
2005	Geração do espaço digital de trabalho. (Ambiente virtual de aprendizagem).
2013	Oferta nacional das Classes Culturais Digitais via <i>Web Service</i> pelo departamento de educação de Paris.
2015	A classe cultural digital da temática teatro é indicada para o prêmio “ <i>Prix de l’audace culturelle</i> ”
2018	7 Classes Culturais Digitais, trabalhando com 59 turmas na metrópole de Lyon, e ainda 16 Classes Culturais Digitais em outros lugares da França.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entre os anos de 2018 e 2021 o projeto CCD teve um custo de 375.150 euros. Desse total, 161.05 euros são provenientes do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

⁷² Fonte. Disponível em: <<https://www.erasme.org/#erasme>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

(FEDER)⁷³. Assim, são financiadas no âmbito do desenvolvimento dos usos educacionais digitais, em parceria com o DANE (Departamento Acadêmico de Educação Digital), bem como outros parceiros culturais e científicos.

O projeto envolve diferentes parceiros, que são determinados a partir da temática, e articula um ecossistema complexo, com variados participantes, alunos, professores, comunidade, profissionais, empresa coordenadora e parceiros (Figura 12).

Figura 12 – Ecossistema das Classes Culturais Digitais 2018/2019



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pela Figura 12 percebemos que as Classes Culturais Digitais implicam a participação de diferentes agentes. O projeto possui ainda o objetivo de diminuir as desigualdades digitais entre os jovens. Dessa forma, tem o propósito de que ao menos 50% das turmas participantes estejam localizadas na rede prioritária de ensino (REP e REP+⁷⁴). Isso significa que tem o

⁷³ Disponível em: <<https://www.grandlyon.com/metropole/projets-europeens/classes-culturelles-numeriques.html>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

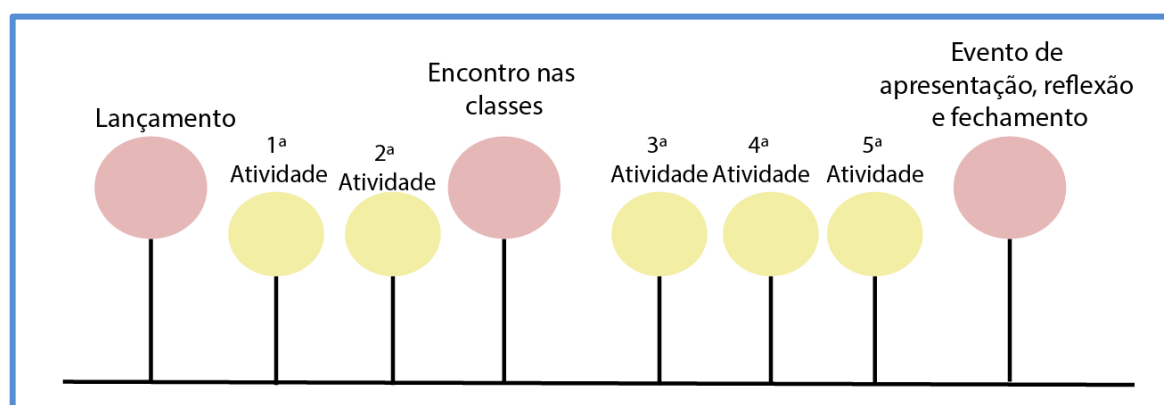
⁷⁴ REP: Rede prioritária de educação (*Réseau d'éducation prioritaire*). O Ministério da Educação Nacional classifica as escolas de acordo com um "índice social". Isso inclui quatro parâmetros: 1. Taxa de categorias socioprofissionais desfavorecidas. 2. Taxa de alunos bolsistas. 3. Taxa de alunos que residem em um dos bairros prioritários da política da cidade (QPV - *Quartiers prioritaires de la politique de la ville*). 4. Taxa de alunos que repetiram antes do *sixième*. Com essa identificação, o objetivo é diminuir o impacto das desigualdades sociais e econômicas no meio escolar. Disponível em: <<https://www.letudiant.fr/college/rep-zep-c-est-quoi-l-education-prioritaire.html>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

compromisso de atender escolas que necessitam socialmente desenvolver suas habilidades digitais.

7.2 FUNCIONAMENTO DO PROJETO

As CCD possuem um planejamento bem definido, no sentido de que sua estrutura geral, não importando a temática, é pontuada por três atividades principais em que a primeira é o dia do lançamento, também chamado de dia de formação, no qual os professores se encontram com os coordenadores do projeto. É o momento em que se apresentam e os professores aprendem a navegar na Plataforma *laclasse.com*, fazendo questionamentos e tomando decisões a respeito do andamento do projeto. A segunda fase é quando o profissional vai à classe conhecer e trabalhar com os alunos. E por fim, é no encontro final em que todas as classes se reúnem presencialmente pela primeira vez para apresentação do resultado e para trocar experiências (Figura 13). Ao longo destas atividades principais, os professores e os alunos trabalham juntos em momentos diversos para desenvolverem colaborativamente as propostas publicadas na Plataforma.

Figura 13 – Principais atividades das Classes Culturais Digitais de Lyon



Fonte: Material do projeto, traduzido para o português (2018).

O projeto conecta alunos e professores com profissionais e especialistas para realizarem projetos artísticos e colaborativos e tem como metas principais desenvolver os usos digitais educacionais transdisciplinares, a implementação de práticas inovadoras, oferecer aos alunos conteúdo interativo e participativo, usar a tecnologia digital de forma colaborativa e criativa. Oferece aos professores ferramentas educacionais para desenvolver um trabalho colaborativo e transdisciplinar. Para tal, a metodologia se baseia em um sequenciamento preciso de atividades, trocas e reuniões *online* com o facilitador, publicações regulares na Plataforma ao longo do ano, interações entre as classes de vários estabelecimentos, e tem também apoio e acompanhamento de parceiros para facilitar o desenvolvimento do projeto.

7.2.1 A Plataforma ‘laclasse.com’

A Plataforma digital “laclasse.com” é utilizada por toda a metrópole de Lyon e possui muitas funcionalidades no âmbito educacional. Diante disso, é classificada como “ENT” (*Espace Numérique de Travail*, a tradução referente em português seria AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem). Como a Plataforma é muito abrangente, a apresentação e a análise serão realizadas com ênfase no projeto das Classes Culturais Digitais (*Classes Culturelles Numériques*), que é hospedada na Plataforma *laclasse.com* para o desenvolvimento de seus projetos colaborativos e é utilizada por professores, pais, alunos e comunidade escolar.

A Plataforma *laclasse.com*, fundada em 2003, contém páginas públicas e privadas e através de uma conta única os usuários têm acessos a diferentes serviços digitais de acordo com o perfil de sua conta: diretor, professor, aluno, pais, etc. Para esta pesquisa, durante a formação dos professores, foi aberta uma conta pessoal na qual tivemos acesso a grande parte das funcionalidades disponíveis da Plataforma. Ao acessar o site da Plataforma, o usuário se conecta com *login* e senha (Figura 14).

Figura 14 – Página para conexão na Plataforma

laclasse.com
Espace Numérique de Travail des collèges et écoles de la Métropole de Lyon

académie Lyon GRANDLYON la métropole

Connectez-vous

avec un compte partenaire : ?

EDUCONNECT

É Éducation Nationale Parents/Élèves

É Éducation Nationale Profs/Agents

GRANDLYON CONNECT

ou

avec votre compte Laclasse.com :

Identifiant:

Mot de passe:

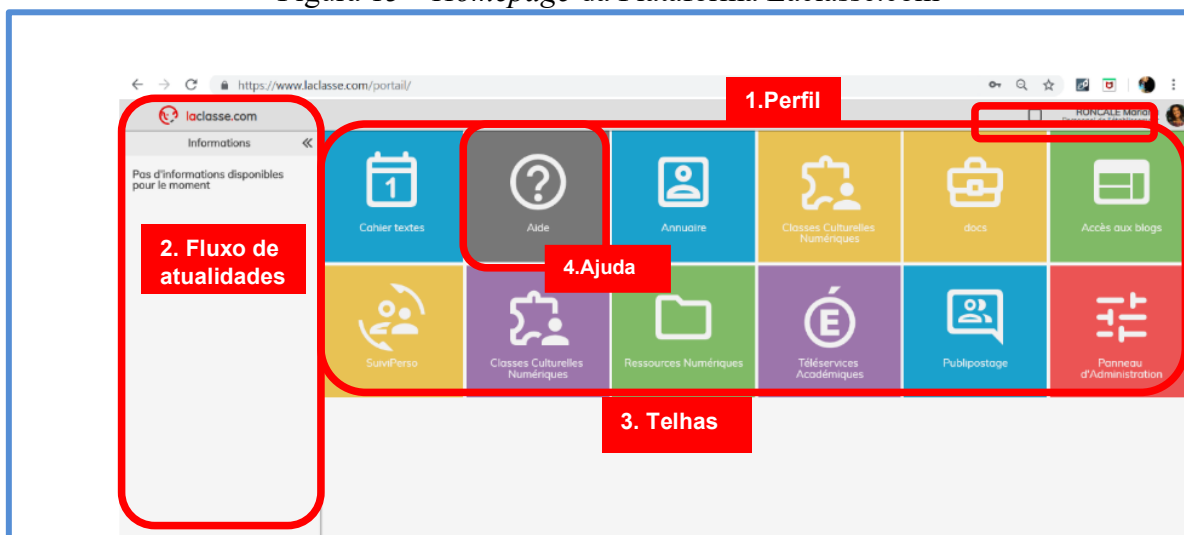
rester connecté

SE CONNECTER

Fonte: *Printscreen* da página de conexão do site laclasse.com (2019).

Após o preenchimento com os dados de identificação, acessamos a página de acolhida do AVA. Neste local, têm-se as principais sessões do portal, com base em seu perfil, seus direitos e a instituição a que você pertence. Possui quatro zonas principais (Figura 15): 1. Informações sobre o perfil do usuário, que permite a modificação de campos sobre o perfil, como data de nascimento, senha, fotos e outros; 2. Fluxo de atualidades, essa zona é atualizada com informações dos administradores do site, das atualizações dos *blogs* desenvolvidos no site; 3. As “telhas”, cada uma correspondendo a um módulo ou ferramenta, ou a um recurso, são instaladas pelos administradores da Plataforma; 4. Ajuda, essa zona contém tutoriais sobre a utilização da Plataforma.

Figura 15 – *Homepage* da Plataforma Laclasse.com

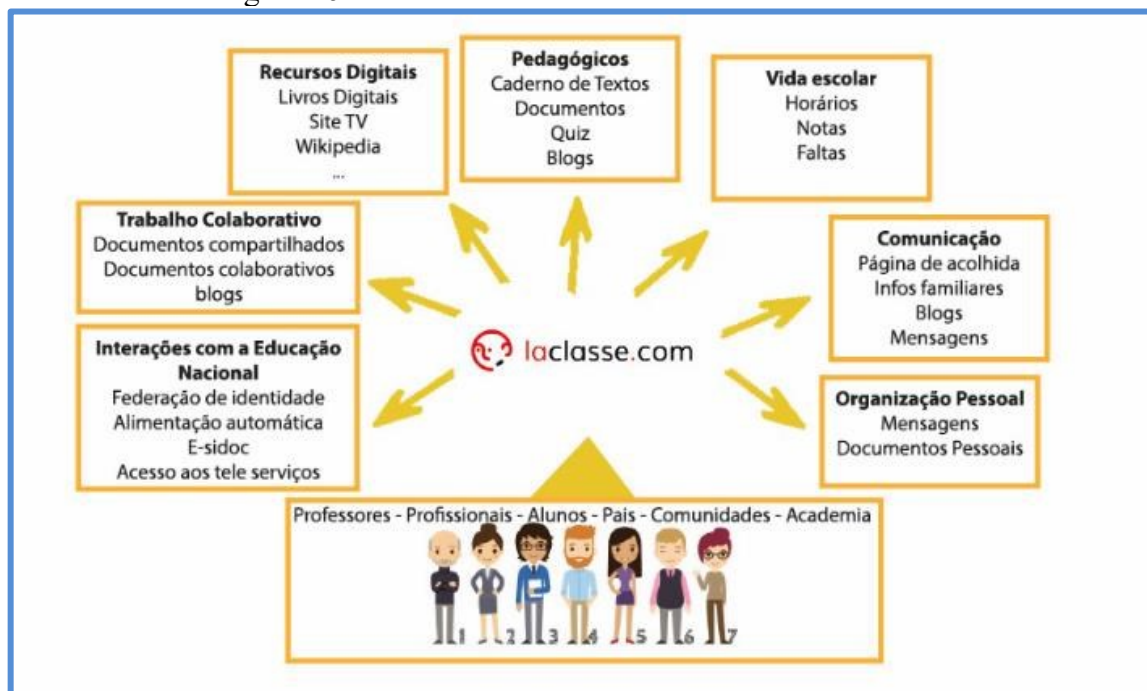


Fonte: *Printscreen* da página de acolhida da Plataforma (2019).

Na *homepage* do site é possível perceber a interface simples, dinâmica e com uma paleta de cores diversificada. A Plataforma é um espaço com múltiplas funções como arquivar diferentes tipos de materiais digitais e recursos pedagógicos. Por exemplo, *quiz*, *blogs*, caderno de textos e realização de trabalhos colaborativos. Este último é onde se encaixam as Classes Culturais Digitais. No site também é possível interagir com órgãos da Educação Nacional e possibilita um acompanhamento da vida escolar, como a visualização de notas e faltas.

É uma Plataforma para comunicação entre os diferentes atores da comunidade escolar e, por fim, tem um espaço para organização e comunicação pessoal, com envio de mensagens e arquivamento de documentos pessoais (Figura 16).

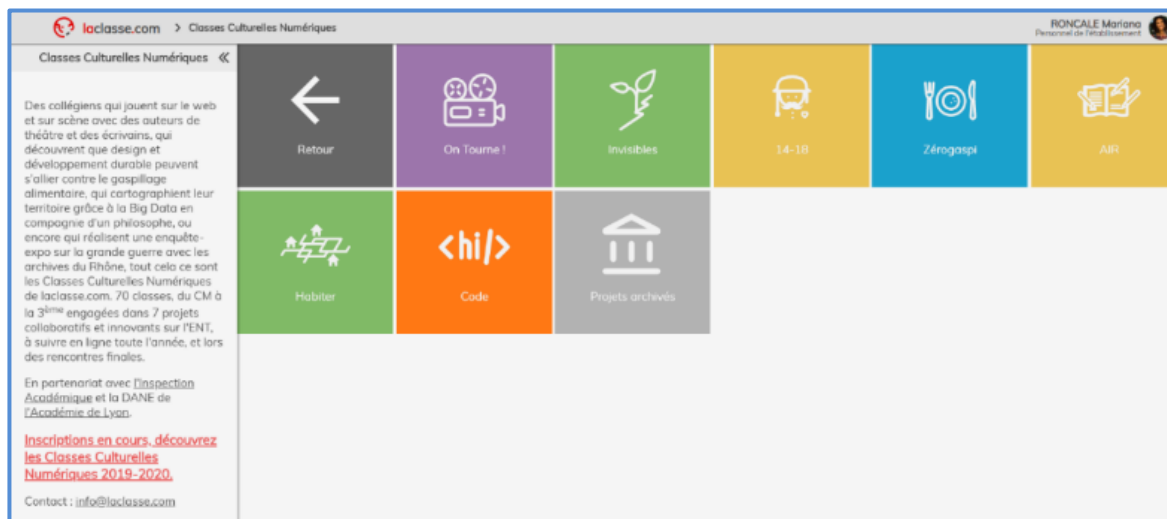
Figura 16 – Funcionalidades da Plataforma Laclasse.com



Fonte: Martins, Cruz e Acioly-Régner (2020).

Ao clicar na seção “Classes Culturais Digitais”, visualizamos as sete temáticas ofertadas no ano vigente de observação, mas é possível também acessar uma aba que contém os projetos arquivados de anos anteriores (Figura 17).

Figura 17 – Visualização do site com as temáticas disponíveis no ano 2018/2019



Fonte: *Printscreen* da página com as temáticas das CCD (2019).

A Plataforma comporta uma linguagem multimodal e possui diferentes seções para interação, como fórum, *blog* pedagógico, espaços de discussão e espaço para postagem de recursos diversos. O desenho do cenário da temática *On tourne!* na Plataforma foi personalizado e adaptado para esta proposta específica. A navegação é intuitiva. Nos espaços de acesso público (www.ontourne.laclasse.com) também é possível visualizar os projetos com suas etapas: como as atividades propostas e as instruções dadas pelo profissional, as interações realizadas pelos alunos, com as possibilidades de utilizar vídeos, fotos, imagens e textos (Figura 18).

O *design* da Plataforma possibilita o acesso ao conteúdo de diferentes formas, apresentando novos rearranjos, para a adaptação visual de acordo com os objetivos de quem acessa. No menu inferior é possível escolher como se deseja visualizar as atividades.

Figura 18 – Interface da temática On tourne! na Plataforma



Fonte: *Printscreen* da tela principal da temática *On tourne!* das CDD (2019).

Por ser um projeto que objetiva a produção de trabalhos colaborativos e interdisciplinares, as dimensões pedagógicas da Plataforma também apresentam essa perspectiva. Permite que professores, alunos e o profissional proponente do projeto interajam, tirem dúvidas e construam juntos a proposta. Sua metodologia consiste em um sequenciamento preciso, com trocas e reuniões *online* e presenciais com o profissional da área (o cineasta condutor do projeto), publicações regulares na Plataforma ao longo do ano e interações entre classes de diferentes instituições. A maior parte das interações do projeto entre o diretor, alunos e professores são feitas na Plataforma. O cineasta realiza encontros presenciais em dois momentos: para apresentação e ajustes no roteiro e para as gravações das cenas escritas pelos alunos.

Dentre as funcionalidades específicas da temática, a Plataforma apresenta cinco zonas próprias no menu horizontal inferior: 1. Timeline; 2. Missões; 3. Turmas participantes; 4. Recursos; 5. Atualidades. Essas zonas, são constituídas de botões específicos que são descritos no Quadro 37.

Quadro 37 – Funcionalidades dos ícones da Plataforma

Botão	Ícone	Descrição e Função
Todas as tarefas		Visualização de forma interativa de todos as missões da temática.
Agenda		Seção na qual os coordenadores do projeto publicam as principais datas da temática, como por exemplo, o dia de entrega das respostas, o dia dos encontros presenciais, entre outros.
<i>Blog pedagógico</i>		Espaço para trocas entre administradores e professores participantes do projeto. Neste espaço são publicados informes para os professores e documentos, como por exemplo, o formulário de direito de imagens, entre outros.
Entregas		Espaço onde os professores devem postar as entregas finais do projeto de cada turma.
Tarefas	<p>Consignes</p>	Nesta zona cada número corresponde a uma tarefa, ao clicar, você visualiza a instrução e as respostas de cada turma para cada tarefa.
Turmas	<p>Classes</p>	Nesta zona, ao clicar em cada uma das escolas, você visualiza todas as respostas de cada estabelecimento.
Espaço recursos		É a biblioteca do projeto, ali são arquivados os documentos referentes a temática, podem ser publicados pelos parceiros, pelo diretor, por professores e recursos pedagógicos.
Espaço de discussão		É o fórum do grupo, espaço para troca de mensagens.
Espaço doc		Espaço em que professores e coordenadores do projeto arquivam documentos.
Atualidades	<p>Actualités</p>	É o local que apresenta as últimas atualizações realizadas no projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Finalizada a descrição geral da Plataforma, precisamos ressaltar seu papel fundamental no desenvolvimento das CCD, pois é através dela que alunos e professores visualizam as respostas das outras escolas, recebem as atividades e os *feedbacks*, facilitando a interação entre os atores. Outro ponto de destaque do site *laclasse.com* é a multimodalidade presente, como a possibilidade de publicação de fotos, textos, vídeos, etc.

7.2.2 A temática *On tourne!*

“É um uma ideia maluca que tivemos, fazer um filme com dez escolas”.
(Diretor do Projeto)

Como é um projeto abrangente, optamos por analisar, nessa tese, a temática *On tourne!* (Estamos gravando) oferecida no ano de 2018/2019, que tem como objetivo a escrita e a realização de um curta-metragem colaborativo com um diretor cinematográfico. O profissional cineasta convidado acompanha as dez turmas de escolas públicas de Lyon na realização de um filme colaborativo no qual personagens e todo o roteiro são criados pelas turmas. Cada turma escreve um trecho que é adicionado às cenas imaginadas pelas outras turmas para criar uma história única. Eles criam roteiro, compõem, produzem o *storyboard*, entre outras atividades. Todas as etapas têm o acompanhamento dos responsáveis (coordenadores, diretor, professores). No final do ano letivo, as classes participantes se encontram para fazer um balanço dos processos e assistir ao filme colaborativo desenvolvido pelas turmas e editado pelo diretor.

A primeira frase deste item foi dita pelo coordenador do projeto em um momento da formação com os professores. “*A ideia maluca*” remete ao fato que nem mesmo os coordenadores do projeto saberiam direito como seria a continuidade do filme, uma vez que tudo dependeria das ideias apresentadas pelas turmas, pois o projeto é dinâmico e colaborativo. Em sua estrutura, cada turma tem como meta a escrita de uma sequência com cerca de três minutos no máximo, com o objetivo de serem adicionadas umas às outras para a formação de um curta-metragem de cerca de 30 minutos. A construção do roteiro é feita por alunos e professores com a condução e mediação do cineasta. Essa mediação acontece na maior parte *online* e por vezes presenciais.

No lançamento do projeto, os professores têm a oportunidade de conhecer os conceitos fundantes e seus objetivos principais. No primeiro momento da formação no ano 2018/2019, houve uma rodada de apresentação e os professores também fizeram questionamentos e planejaram algumas ações em comum. A segunda parte da formação foi dedicada à Plataforma. Nessa ocasião, os professores exploraram o site e receberam informações necessárias para o uso ao longo do projeto. Logo após a formação, a primeira tarefa foi publicada na Plataforma e nos meses seguintes, os professores foram para a escola e apresentaram o projeto para os alunos. Cada professor utiliza sua estratégia pedagógica específica, pois possuem a liberdade de se organizar no projeto conforme o seu contexto, suas necessidades e suas disponibilidades de horário. Cada missão publicada no site possui uma data para entrega final e os prazos precisam ser respeitados, pois se trata do desenvolvimento de uma narrativa construtiva em que as fases são interligadas umas às outras.

Em sua estrutura geral, essa temática seguiu as etapas gerais presentes nas outras temáticas. Dessa forma, foram publicadas quatro atividades ao longo do projeto (Quadro 38) que seguiam uma agenda pré-estabelecida, com espaços de cerca de três a quatro semanas entre uma resposta e outra.

Quadro 38 – Propostas da temática On tourne!

Propostas da temática On tourne!	
Título	Descrição resumida das instruções
1ª atividade: Que tipo de filme você gosta?	Para começar, gostaria de conhecer você. Diga-me o que você gosta no cinema. Que tipo de filme você gosta? Quais são suas cenas favoritas? Eu também gostaria que você se apresentasse. Descreva-me sua turma e sua escola. Diga-me também por que vocês são a melhor equipe de diretores da metrópole de Lyon.
2ª atividade: Temática do roteiro	Escrever um roteiro de até três páginas sobre o seguinte contexto: um(a) jovem adolescente é vítima de uma prática discriminatória cometida por um grupo de jovens da sua idade. Como resultado desse ato desprezível, o grupo encontra, por acaso, a boneca Annabelle, que os fará passar quinze minutos juntos. No final da história, o adolescente sai (ou não) com o boneco.
3ª atividade: <i>Storyboard</i> e Ficha de Serviço	1) Fazer alterações nos roteiros, como: cortar e simplificar cenas e em seguida, enviá-lo para que possa ser validado. 2) Fazer o <i>storyboard</i> do roteiro para que você possa ter uma visão de todos os planos 3) Refletir sobre as divisões das funções no set de filmagem.
4ª atividade: Preparação para a filmagem e <i>making of</i>	A quarta atividade foi publicada na plataforma em formato de vídeo. Nele, o cineasta solicitava que cada escola ficasse atenta à produção nos dias de filmagens e mencionava também a preparação do <i>making of</i> .

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Foi a primeira vez que a temática *On tourne!* com esta configuração e objetivos foi realizada pelas Classes Culturais Digitais, se configurando como uma experiência nova para todos, não só para os alunos. O próximo item apresenta as características dos participantes.

7.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são os envolvidos na temática *On tourne!* e abordaremos, em nossas reflexões, as interações entre as dez escolas na Plataforma, por isso, uma apresentação geral de cada uma se faz necessária. Houve uma turma em que foram realizadas um número maior de observações participantes presenciais, da Escola *Jean Monnet* e, assim, será com os alunos dessa escola que teremos mais proximidades ao longo do trabalho.

Nos primeiros contatos com os participantes dessa pesquisa, havia uma ansiedade inicial de minha parte que se somava ao fato de ser um contexto cultural diferente do qual estava acostumada. Mesmo se fosse no Brasil toda chegada em uma nova escola sempre me despertou uma série de emoções difíceis de escrever. Contudo, a acolhida geral que tive dos participantes, eliminava boa parte dos sentimentos relacionados à insegurança e medo. Durante a formação, todos os professores e envolvidos da temática me acolheram, ouviram minha apresentação e ainda fizeram questionamentos.

As professoras documentalista e de Francês do Colégio *Jean Monnet*, ao longo das observações participantes buscavam sempre me contextualizar das atividades e de algumas situações que ocorreram quando eu não estava presente. Lembro exatamente como a professora de Francês me apresentou para os alunos na sala de aula, explicando o que faz um pesquisador e quais eram meus objetivos de pesquisa. Os alunos pareciam curiosos e eu estava pensando como seria nossa relação a partir daquele momento.

Os participantes da pesquisa envolvem o ecossistema presente na temática *On tourne!*, e, sobretudo os jovens estudantes que estão inseridos em contextos diversos. Esse capítulo resalta algumas de suas características socioculturais e esse item aborda também os demais envolvidos na temática, como os professores e o cineasta, que constituem a cultura participativa do projeto.

7.3.1 As escolas participantes

As escolas públicas que participaram da temática *On tourne!* tiveram a liberdade para selecionar a turma que integraria o projeto. Dessa forma, a temática envolveu alunos com faixas etárias diferentes. No

Quadro 39, identifiquei as escolas participantes, com as faixas etárias e as disciplinas envolvidas. Ressalto ainda que em todas as escolas os professores documentalistas estavam envolvidos no projeto.

Quadro 39 – Escolas inscritas na temática On Tourne! ano 2018/2019

Escola	Bairro	Classe	Disciplinas
<i>Jean Monnet</i>	Lyon 2	4 ^{ème} (aprox.13/14 anos)	Francês
Jules Michelet	Venissieux	6 ^{ème} cinema (11 e 12 anos)	Letras modernas, Educação Musical, Tecnologia, Artes plásticas, História e Geografia, Ensino moral e cívico.
Alain	Saint-Fons	6 ^{ème} (11 e 12 anos)	Letras, Educação Musical, Artes plásticas, História.
Marcel Dargent	Lyon 3	4 ^{ème} (aprox.13/14 anos)	Música, Inglês, Francês.
Gratte-ciel Môrice Leroux	Villeurbanne	3 ^{ème} (aprox.14/15 anos)	Educação Musical, Artes plásticas, Francês
Le Plan du Loup	Sainte-Foy-Lés-Lyon	3 ^{ème} (aprox.14/15 anos)	Letras, Artes plásticas.
Henri Longchambon	Lyon 8	6 ^{ème} (SEGPA) (11 e 12 anos)	Artes e História, Artes ensino moral e cívico, francês, tecnologia (são professores especialistas).
Joliot Curie	Bron	3 ^{ème} (aprox. 14/15 anos)	Francês, Inglês, Educação Musical, Artes plásticas.
Evariste Galois	Meyzieu	Ateliê de cinema (faixa etária variada)	Artes plásticas (certificado em cinema, Francês.
Aimé Césaire	Vaulx-em-Velin	Atelier cinema (ou ULIS) de 6 ^{ème} à 3 ^{ème} (11 a 15 anos)	Coordenadora do ULIS.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Professores de diferentes disciplinas se inscreveram para esta temática, destacando as de Artes, Tecnologia e Educação Musical. Não há professores de matemática, nem de física ou química inscritos. Cada escola possui a liberdade de escolher com qual turma irá participar do projeto, assim, no

Quadro 39 temos diferentes tipos de turmas, como por exemplo, a escola Aimé Césaire que se inscreveu com uma classe ULIS (Unidades localizadas para educação inclusiva)⁷⁵ em que participam alunos de diferentes faixas etárias. A escola Henri Longchambon também participou com uma turma específica, denominada SEGPA (Seções de Educação Geral e Profissional Adaptada), que acolhem alunos com dificuldades escolares que não foram sanadas por outras ações educativas. São classes caracterizadas por sequências de aprendizagem com alunos de turmas diferentes e pela implementação de projetos conjuntos com o intuito de adquirir conhecimentos e competências da base comum.⁷⁶

Um dos propósitos do projeto CCD é trabalhar com a democratização do acesso às mídias e, dessa forma, 50% das turmas participantes pertencem ao REP (Rede Prioritária de Educação), que são escolas que necessitam melhorar seu índice de desenvolvimento social. As escolas *Aimé Césaire*, *Joliot Curie*, *Henri Longchambon*, *Alain* e *Jules Michelet* pertenciam a essa Rede, no ano de realização da pesquisa. A localização geográfica influencia na cultura escolar e é também um dos propósitos do projeto realizar uma descentralização espacial dos acessos, conectando escolas distantes. Elaboramos um mapa (Figura 19) que situa as escolas geograficamente.

O portal *L'étudiant*⁷⁷, a partir de estatísticas fornecidas pelo Ministério da Educação Nacional, compilou os resultados dos índices de aprovação das escolas e a participação média no período de 2017 e 2019 em uma amostra de 6.872 escolas de toda a França. As escolas mais

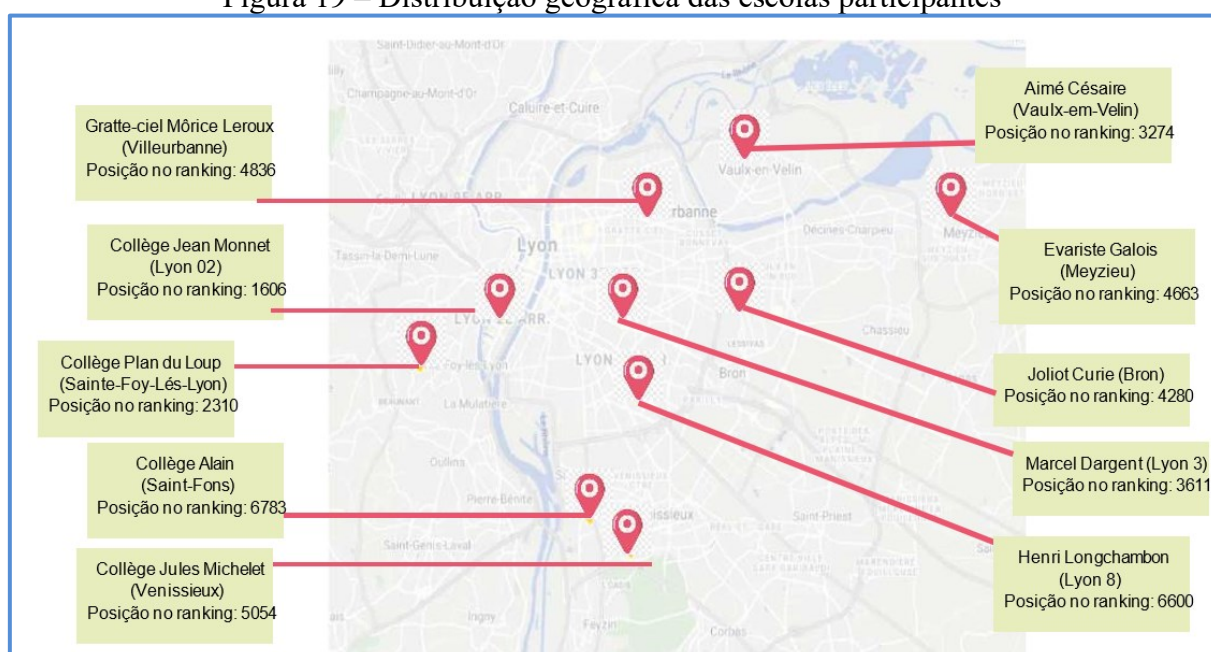
⁷⁵ULIS: *Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire*: As Classes ULIS são constituídas por alunos que possuem distúrbios cognitivos ou de função mental, distúrbios específicos de linguagem e aprendizagem, distúrbios de desenvolvimento (incluindo autismo), distúrbios de função motora, distúrbios de função auditiva, distúrbios de função visual ou distúrbios associados múltiplos (deficiências múltiplas ou doenças incapacitantes). Disponível em: <<https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

⁷⁶ *Sections d'enseignement général et professionnel adapté*. Disponível em: <<https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

⁷⁷ Disponível em: <<https://www.letudiant.fr/college/le-classement-2020-des-colleges.html>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

bem posicionadas na classificação são particulares e surgiu uma curiosidade nesta pesquisa de visualizar como estavam classificadas as escolas públicas que participaram da temática *On tourne!* O objetivo não é a comparação ou competição entre escolas, mas tem o intuito de entender um pouco mais sobre a realidade dos contextos das escolas participantes. Na Figura 19, apresento também a posição no *ranking* de cada escola.

Figura 19 – Distribuição geográfica das escolas participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pelo mapa percebemos a abrangência do projeto, em que participam escolas de diferentes regiões da metrópole de Lyon. Em relação aos posicionamentos do ranking realizado pelo portal *L'étudiant*, não é possível dizer que a localização influencia diretamente na classificação, são muitos fatores que influenciam e uma pesquisa mais aprofundada dos dados poderia compreender melhor os fatores. Contudo, a escola *Jean Monnet*, uma das localizadas mais ao centro da cidade é a mais bem posicionada dentre as demais.

7.3.2 A turma 4eme5

Algo em algum lugar é trilho,
sob um trem de seiscentas toneladas,
e se dobra e vibra, e finalmente pega
Alguém, apenas clarinete
Alguém, sua canoa é sua ilha
Alguém, sua infância é sua ilha
Alguém, tem mais rio que ilha
Alguém tem mais horizonte que represa
(trecho traduzido do poema *Quelque part, quelqu'un /*
Alguém, em Algum Lugar, de Henri Michaux)

Esse trecho do poema “*Quelque part, quelqu'un*” (Alguém, em Algum Lugar), de Henri Michaux, um dos maiores poetas da língua francesa, foi trabalhado pela turma com a professora de Francês, que propôs aos alunos que apresentassem a escola e o bairro produzindo fotos e textos inspirados na estrutura narrativa desse poema. As produções que os alunos realizaram, tanto as fotos quanto os poemas, são uma forma de conhecermos melhor suas percepções. Na Figura 20, reuni três das dez produções publicadas na Plataforma.

Figura 20 – Produções dos alunos sobre os espaços do cotidiano

As arquibancadas da escola



Em algum lugar, alguém é um estudante e dois outros estudantes estão discutindo algo nas arquibancadas durante o recreio. Alguém é um professor que ensina a um grupo de estudantes que fogem correndo. Alguém passa pela câmera e dança. Alguém joga basquete, chuta e recebe a bola na cabeça. Alguém e alguém, e toda a turma estão na fila indiana e cada um tenta marcar uma cesta, mas é o menor da turma que acaba marcando. (Produção dos alunos, inspirada no poema "Quelque part quelqu'un")



O Hall

Em algum lugar, alguns estudantes deixam o hall em direção ao pátio após um longo intervalo.

Em algum lugar, os alunos correm para fora depois de ouvir o som do alarme de incêndio. (Produção dos alunos, inspirada no poema "Quelque part quelqu'un")

apture d'écran de la séquence du hall (à visionner)



Escada central do 3º andar (em "plongé")

As pessoas estão subindo as escadas, dançando e cantando. As crianças descem as escadas falando alto, o diretor as pega e fica com raiva. Duas meninas sobem as escadas e uma delas cai. Alguém sobe a escada e é empurrado por outro e cai enquanto se vira. Alguém está subindo as escadas correndo para a saída

quando a campainha toca. Em algum lugar, uma confusão de alunos, fora da tela. Alunos fora do campo. Os alunos se revezam na descida das escadas.

Fonte: Disponível em: < www.ontourne.laclassed.com >. Acesso em: 20 mai. 2021. Os textos originais estão no rodapé⁷⁸

⁷⁸ Texto original 1 : *Les gradins du collège* : *Quelque part, quelqu'un est un élève et deux autres élèves discutent de quelque chose sur les gradins dans la cour de récréation du collège. Quelqu'un est un professeur*

Entendi que esses textos produzidos por eles juntamente com as fotos revelam uma narrativa sobre o direcionamento do olhar desses jovens estudantes, pois acompanhei a produção dos poemas em aula e vi as ideias surgindo. Penso que essas produções dizem sobre eles e como foram se constituindo como grupo. É uma maneira sensível de começar a apresentação destes jovens que demonstram olhares criativos e até inesperados diante das cenas cotidianas. Pelas produções desses poemas observamos como percebem e o que é importante nos elementos pertencentes aos espaços que frequentam.

O Colégio *Jean Monnet* será o mais citado ao longo dessa pesquisa pois a maior parte da observação participante ocorreu nessa instituição. A escola foi criada em 1972, é um estabelecimento público, com capacidade máxima de 515 estudantes. São cerca de 27 alunos que constituem a turma 4^{ème}5 da escola *Jean Monnet*, localizada no Bairro Perrache da cidade de Lyon (

Figura 21). Por coincidência, é a escola mais bem classificada dentre as participantes dessa temática no *ranking* do portal *l'Etudiant*, de desenvolvimento social.

qui sermonne un groupe d'élèves présents s'enfuient en courant. Quelqu'un passe devant la caméra et danse. Quelqu'un joue au basket, tire et reçoit le ballon sur la tête. Quelqu'un et quelqu'un puis toute la classe réunie sont en fil indienne et tentent chacun à leur tour de mettre un panier, mais c'est le plus petit de la classe qui finit par marquer.

Texto original 2 : *Le Hall. Quelque part, quelques élèves sortent du hall en direction de la cour après une longue pause. Quelque part, des élèves se précipitent de hors après avoir entendu l'alarme incendie retentir.*

Texto original 3: *Des personnes montent les escaliers en dansant et en chantant. Des enfants descendent les escaliers en parlant fort, le directeur les surprend et s'énerve. Deux filles montent les escaliers et l'une des deux tombe. Quelqu'un marche dans les escaliers et se fait bousculer par quelqu'un d'autre et la personne tombe dans les escaliers en tournant. Quelqu'un se précipite dans les escaliers vers la sortie quand la sonnerie retentit. Quelque part, un brouhaha d'élèves, hors champs. Les élèves hors champs. Les élèves descendent les escaliers chacun leur tour.*

Figura 21 – Escola *Jean Monnet*



Fonte: Disponível em: <<https://www.linkedin.com/company/coll%C3%A8ge-jean-monnet/?originalSubdomain=fr>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

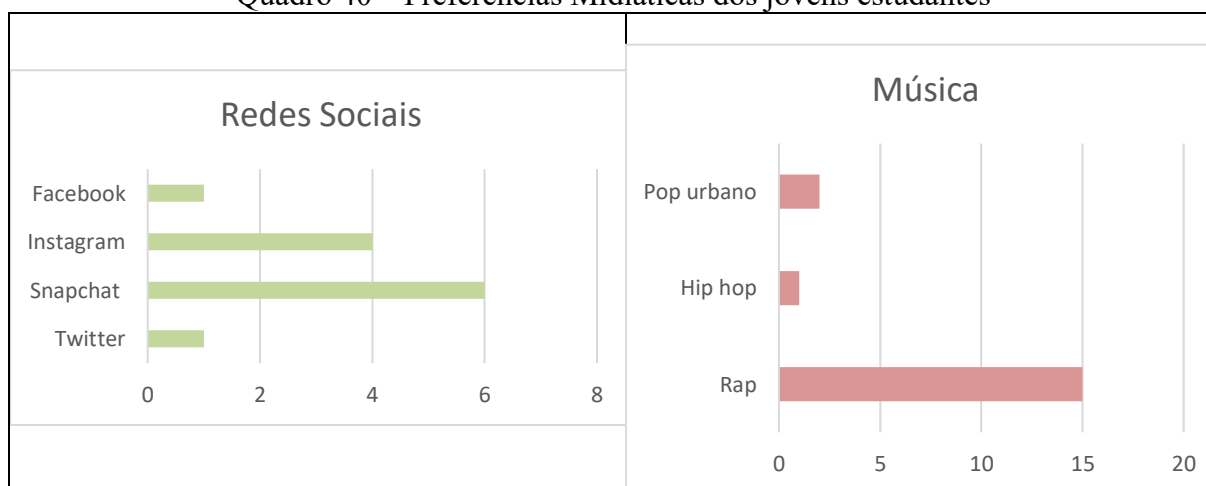
As professoras da Escola *Jean Monnet* (documentalista e de Francês) foram as primeiras a responderem o *e-mail* aceitando minha presença nas aulas dedicadas ao projeto. Selecionaram uma turma do *quatrième* para participar dessa temática, pois, me contaram já no meio do projeto, que é uma turma “ *muito agitada*”. Entendi nesse diálogo que talvez elas estivessem procurando uma nova forma de interação com a turma para conseguir resultados diferentes. A professora de Francês também me relatou ao longo do projeto o motivo de participarem das CCD nessa temática: “...*a professora documentalista recebe a todo momento tudo que acontece na cidade. Então, ela comentou desse projeto e achamos nossa cara, pois*

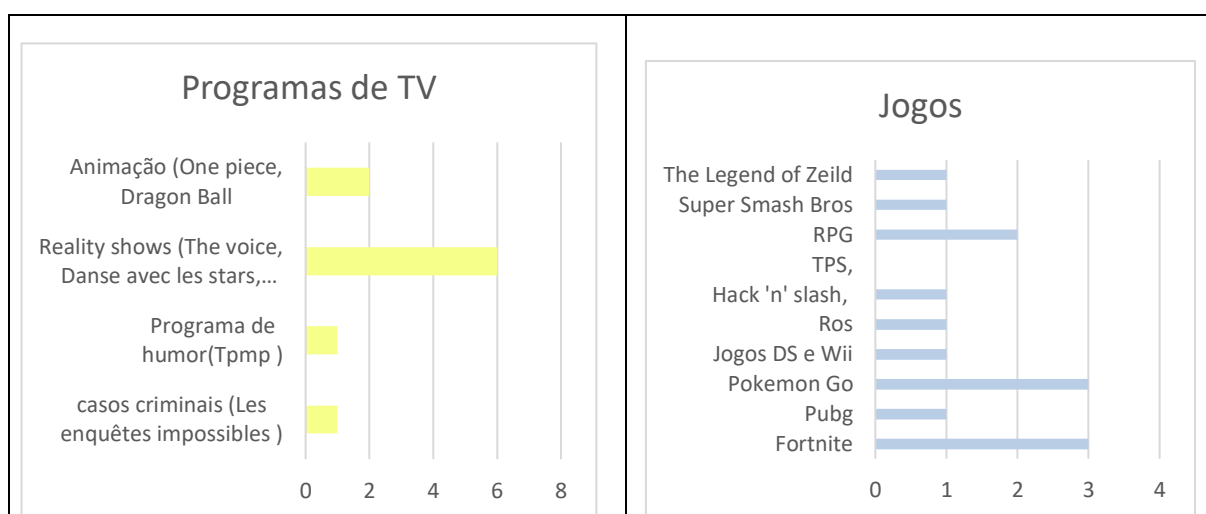
interessamos muito por cinema”. Percebi ao longo do desenvolvimento do projeto que possuíam mesmo uma proximidade com a linguagem cinematográfica, pois apresentaram muitas referências durante as aulas para os alunos.

A turma escolhida é do *quatrième*, com 27 alunos e dos 25 alunos que responderam ao questionário, a maioria, na ocasião desse estudo tinha entre 13 e 14 anos, e havia dois alunos com 15 anos. A maioria da turma também afirmou que estava participando pela primeira vez de um projeto CCD; apenas dois alunos responderam que já haviam participado em anos anteriores.

Alguns alunos (dez) responderam questões abertas sobre suas preferências de consumo midiático relacionadas aos jogos, músicas, redes sociais e programas de televisão. No Quadro 41, organizei suas preferências de jogos, músicas, programas de TV e redes sociais em quatro gráficos.

Quadro 40 – Preferências Midiáticas dos jovens estudantes





Fonte: Elaborado pela autora, 2019, a partir de respostas do primeiro questionário, 10 jovens respondentes em 2018.

Observamos no

Quadro 40 que os jogos *Fortnite* e *Pokemon GO* foram os mais citados. *Fortnite* permite que se jogue de modo colaborativo conectado com vários amigos, é do gênero batalha, em que os jogadores devem procurar por armas, itens e recursos, evitando de serem mortos enquanto atacam os oponentes. O *Pokemon GO*, é em realidade aumentada na qual os jogadores podem capturar, batalhar e treinar criaturas virtuais e normalmente se joga com os celulares. Dentre as preferências musicais o *Rap* foi o gênero mais citado pelos respondentes. E dentre os programas televisivos, os *reality shows* “*The voice*” e “*Danse avec les stars*” foram mencionados. Sobre as redes sociais, o *Snapchat* (rede para compartilhamento de fotos e vídeos), se sobressaiu em relação ao *Twitter*, em que onde predomina a linguagem escrita. Através deste Quadro, aproximamo-nos das preferências midiáticas dos alunos e, no próximo item, vamos nos aproximar de algumas características das professoras participantes.

Professoras participantes

As professoras documentalista (48 anos) e de Francês (41 anos⁷⁹), relataram que apreciam o universo cinematográfico e por isso se engajaram no projeto CCD, na temática *On*

⁷⁹ Idades em 2018, no ano em que foram aplicados os questionários.

Tourne! Em relação ao uso das mídias ambas possuem computador, celular e rádio. Dentre as preferências midiáticas, a professora documentalista afirmou gostar de ouvir *Billie Holyday*, *Bashung*, *Patti Smith*, *Karen Dalto* e *Leonard Cohen*. Afirmou não assistir televisão e suas preferências filmicas são: *Nouvelle Vague*, cinema italiano e cinema experimental. Já a professora de Francês afirmou que tem um gosto eclético para música e aprecia músicas clássicas, canções francesas, *rock* e *pop*, e afirmou que não gosta de *rap*. Assiste programas televisivos de reportagens, atualidades e divertimentos. Seus filmes prediletos são filmes de arte, filmes de patrimônio e filmes de animação que assiste com o filho de 12 anos. As duas professoras não escreveram nenhuma preferência sobre jogos.⁸⁰

Observando as respostas das professoras, percebemos que as preferências midiáticas são bem diferentes dos alunos. Em projetos colaborativos isso pode significar uma possibilidade de riqueza em relação às amplas e diversas referências de repertórios culturais e ambos (alunos e professores) podem aprender uns com os outros. Isso dependerá das mediações, das negociações das ideias e da abertura para os diálogos.

7.3.3 Com a palavra o final cult: o cineasta animador do projeto

“Não se esqueça, você será o diretor do seu próprio filme. Estarei ao seu lado para supervisionar seu trabalho, guiá-lo em suas escolhas de roteiro, encenação e treinamento durante as filmagens. Não hesite em entrar e perguntar-me todas as suas dúvidas no site <http://ontourne.laclassse.com/>. Pergunte-me sobre filmes para ver, livros para ler, música para ouvir. Insisto uma última vez neste importante diálogo entre você e eu, que é a base deste projeto.”
(Trecho da primeira postagem do cineasta na Plataforma)

O cineasta responsável pela condução da temática *On Tourne!* no ano de 2018/2019, é um cinéfilo multitarefas com mestrado em História e Estética do Cinema, que dirigiu e produziu diferentes curtas metragens. É produtor independente e desenvolve parcerias pedagógicas com o Instituto Lumière em diferentes escolas ou em estúdio. É também conferencista nas sessões “*Ciné Collection*” organizadas pela associação *du Grac* de Lyon. Desde 2007 é cronista na *Rádio Brume*, no programa de cinema “*Radio Days*” em que aborda

⁸⁰ Assim como os alunos, as professoras responderam a mesma questão aberta sobre as preferências midiáticas em questionário digital.

atualidades cinematográficas e discorre sobre as profissões do cinema.⁸¹ A Figura 22 é um *print* da primeira postagem realizada pelo cineasta em que se apresenta aos participantes.

Figura 22 – Primeira postagem do cineasta na Plataforma

⁸¹ Disponível em: <https://classeculturelnumerique.org/team_member/hakim-fdaouch/>. Acesso em: 20 mai. 2021.



Bonjour à tous,

Je m'appelle Hakim. Je suis réalisateur de court métrage (courte fiction allant de 1min à 59min), principalement des Thrillers et des Films Policiers à suspens. En cliquant sur le lien qui suit vous pourrez voir des extraits de mes quatre films : <https://vimeo.com/290575218>

Votre mission, si vous l'acceptez, sera de réaliser tous ensemble un film dont vous serez vous-même les auteurs. Un film, un vrai, pas une vidéo de vacances tournée avec votre téléphone portable et destinée à être publiée sur les réseaux sociaux.

Pour commencer j'aimerais apprendre à vous connaître. Racontez-moi ce qui vous plaît au cinéma. Quel genre de film aimez-vous ? Quelles sont vos scènes favorites ? Prenez votre temps pour y réfléchir car vos réponses vont m'aider à trouver le sujet qui nous occupera durant toute votre année et je tiens vraiment à ce que ce choix vous plaise. Choisissez un film que vous aimeriez revisiter à votre façon et que nous pourrions tourner dans votre lycée ou dans un lieu qui vous est familier.

Ne l'oubliez pas, vous serez les réalisateurs de votre propre film. Je serai à vos côtés pour superviser votre travail, vous guider dans vos choix d'écriture, de mise en scène et vous encadrer durant le tournage. N'hésitez pas à vous livrer et à me poser toutes vos questions sur le site <http://ontourne.laclassed.com/>. Questionnez-moi sur des films à voir, des livres à consulter, des musiques à écouter. Pour chaque consigne je mettrai à votre disposition, dans la partie « Ressources » du site, des documents et des références qui vous aideront dans votre parcours de réalisateur. J'insiste une dernière fois sur ce dialogue important, entre vous et moi, qui est la base de ce projet.

J'aimerais également que vous vous présentiez. Décrivez-moi votre classe et votre collège. Dites-moi aussi en quoi vous êtes la meilleure équipe de réalisateurs sur la Métropole Lyonnaise.

Vous êtes prêt ? Bonne chance à vous.

Fonte: *Printscreen* da Plataforma do projeto (2019).

Seu papel no projeto é de animação e mediação. Já estava planejado também que seria o responsável pela edição do curta-metragem. Definiu-se para os professores participantes com a função de produtor.

Cineasta: Isso, eu me aproximo muito do status de produtor, no senso que sou eu que farei o corte final (*final cut*), sou eu que vou dizer: queremos fazer isso, mas não podemos fazer, pois não temos estrutura. Nós teremos pouco tempo, pouco dinheiro. Por exemplo, fazer seis planos não é possível em meio dia apenas de filmagem.

Fonte: CD, observação participante, 24/09/2018.

É intenção do projeto selecionar especialistas com conhecimento técnico na temática que propõem. Há também uma preocupação em relação aos processos de ensino-aprendizagem, o objetivo é que estes profissionais estejam também interessados em desenvolver seus aspectos pedagógicos. Como expressou o cineasta “*Para mim o que me interessa também enquanto cinéfilo, é a transmissão da cultura cinematográfica*” (CD, observação participante, cineasta, 24/09/2018) demonstrando uma preocupação em comunicar os diferentes conteúdos presentes no universo das produções audiovisuais.

Uma comunidade de aprendizagem que deseja realizar uma imersão em práticas significativas para os aprendizes precisa incluir especialistas, pessoas que conhecem profundamente determinadas práticas, para que possam orientar e guiar os alunos, assumindo um papel de mentores e *designers* nos processos. Finalizadas as apresentações relacionadas ao projeto e os participantes, o objetivo do próximo item é iniciar as reflexões propostas nesse estudo a partir das etapas do projeto.

8 MOVIMENTOS DE CÂMERA: PASSEIO CRÍTICO PELO PROJETO CCD

A análise geral das práticas realizadas no projeto CCD foi organizada do modo com que investigamos suas etapas, com o intuito de responder aos objetivos elencados nessa tese. Foi dividida em cinco tópicos que respeitam a cronologia do projeto, com exceção do item cinco que aborda as interações na Plataforma, pois permearam todos os processos e, dessa forma, consideramos importante pontuar alguns elementos específicos do site em um tópico único.

O capítulo inicia com a etapa de pré-produção do projeto, visto que entendemos que boa parte das decisões realizadas no planejamento influenciaram nas práticas dos alunos. Desse modo, vamos relatar, no primeiro item, o momento em que professores e idealizadores da temática *On tourne!* se encontraram pela primeira vez para refletirem sobre as expectativas, os objetivos e as estratégias.

Em seguida, o capítulo desenvolve o item “Prática situada: estratégias para conhecer as preferências do aluno”, que representa a primeira missão do projeto. E iniciamos, então, com uma apresentação do perfil midiático dos alunos da turma do colégio *Jean Monnet*, que, sobretudo, envolve as respostas dos questionários aplicados. À luz dos pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa, buscamos verificar, na análise de perfil e preferências midiáticas, como se dão as práticas digitais no contexto escolar na perspectiva dos jovens estudantes.

A Pedagogia dos Multiletramentos tem como ponto de partida a cultura referenciada dos alunos, com o intuito que desenvolva os quatro objetivos formativos: além de usuários funcionais, sejam criadores de sentido, analistas críticos e transformadores (Figura 2 – Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos). Por onde ele anda nas redes? Quais são suas práticas dentro e fora da escola? Pensando nessas questões, a primeira parte da análise desta pesquisa é focada nas experiências dos alunos e professores com as mídias.

A segunda parte da análise, o tópico 8.2.2, caracteriza-se por uma reflexão sobre as preferências filmicas dos jovens estudantes, dando ênfase nos argumentos utilizados para afirmação dessas escolhas e nos aproximando dos seus modos de pensar. O item dois deste Capítulo finaliza com uma reflexão de um evento de letramento ocorrido durante a primeira missão, na turma do colégio *Jean Monnet*, que intitulamos como “análise colaborativa das imagens”. Esta atividade envolveu o momento em que, juntos, realizaram reflexões sobre os registros dos próprios alunos de cenas cotidianas da escola e do bairro em que habitam.

O item três desse Capítulo aborda o desenvolvimento do roteiro, que se deu a partir de uma situação proposta pelo cineasta, e discutiremos como ocorreu esse processo na turma do colégio *Jean Monnet*. Já o item quatro trata da etapa das filmagens e o momento em que o curta-metragem é exibido em uma sala de cinema.

Por fim, o objetivo desse item é analisar as práticas na perspectiva da realização de uma produção colaborativa, que envolve as categorias principais como recepção, estratégias didáticas, interações com as mídias digitais, os produtos apresentados e as relações de interações comunicacionais. Certeau destaca a importância de se olhar para os procedimentos, entendendo que “as práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar” (1998, p. 109). Compreendendo a dificuldade de isolar a relação sujeito-objeto, ou discurso-objeto, o intuito é investigar o discurso das práticas realizadas, explicitando as suas condições de realização.

As etapas do projeto serão analisadas também a partir dos quatro movimentos pedagógicos dos multiletramentos já abordados no quadro teórico da tese: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Essa análise a partir da perspectiva dos multiletramentos é um esforço epistemológico dessa pesquisa, uma vez que o projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon não foi elaborado a partir deste campo teórico. A ideia de reconhecer os movimentos pedagógicos dos multiletramentos neste projeto auxilia na busca por pontos relevantes num processo de produção colaborativa de cunho crítico e criativo. E, sobretudo, auxilia no olhar para as práticas culturais e midiáticas que se constituem nos movimentos da contemporaneidade.

Na continuidade das reflexões, o item seis desse capítulo, reúne as análises com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa, um prelúdio das considerações pretendidas nesse estudo ao refletir sobre as práticas colaborativas na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos que aprofunda nas investigações relacionadas ao novo *ethos*.

8.1 PRÉ-PRODUÇÃO: PLANEJAMENTO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO

O propósito de analisar a etapa de lançamento do projeto é para entendermos as questões e preocupações iniciais dos professores quando se dispõem a embarcar em uma produção colaborativa com seus alunos. Quais são suas principais apreensões? Será que estas preocupações são as mesmas dos jovens estudantes? Elas serão importantes no decorrer do projeto? As decisões que são tomadas nesse evento influenciaram nas práticas dos alunos participantes, pois muitas delas estão diretamente relacionadas à estrutura do projeto e ao planejamento de práticas pedagógicas.

Tanto o lançamento do projeto quanto a formação dos professores para o uso da Plataforma aconteceram no mesmo dia. Os organizadores das Classes Culturais Digitais se apresentaram para os professores e expuseram o que planejaram para a temática *On Tourne!* Na segunda parte, os professores foram formados para a utilização da Plataforma *laclasse.com*. Na ocasião, apresentei meu projeto de pesquisa convidando as dez escolas presentes para participarem.

Um destaque do dia do lançamento do projeto, foi o fato de que os professores se tornam os praticantes de cultura em formação, pois eles estão presentes para compreenderem o funcionamento, e só depois, irão explicá-los aos alunos. E como o projeto é apresentado aos professores? Como engajar dez escolas diferentes em um mesmo propósito?

Inseguranças

No anto anterior ao início da CCD de 2018/2019, o diretor do projeto me colocou em contato com um professor de tecnologia que já havia participado de algumas edições anteriores, para que ele me informasse sobre o funcionamento do projeto. No dia 7/7/2017, conheci o professor de tecnologia⁸², que me concedeu uma entrevista semiestruturada realizada presencialmente e me relatou, dentre outros aspectos, sobre a insegurança dos professores para participarem em projetos dessa configuração. Quando questionei se, em sua opinião, as escolas deveriam abrir mais espaços para projetos como a CCD, ele deixou evidente que seria uma boa ideia, porém, ressaltou que talvez os professores não aderissem.

⁸² Como informamos na metodologia, manteremos o anonimato, denominando os professores participantes pelas suas disciplinas.

Professor de tecnologia: Acho que seria uma coisa boa, mas não sei se teria um sucesso tão grande por parte dos professores. Porque quando nós começamos esse tipo de projeto, nós não sabemos aonde vamos, não sabemos o que vamos conseguir fazer, não sabemos o que vai dar, porque nós vamos descobrindo com os alunos. Nós vamos tentar guiar os alunos, mas não sabemos o que vai acontecer, o tipo de história que vai chegar. Andamos em terreno arriscado, fora da zona de conforto do professor. Em geral, o professor gosta mais de saber onde ele leva os alunos. Numa aula clássica já sabemos quais são os objetivos. Nesse caso não sabíamos como chegaríamos no final. O aspecto desconfortável não é muito atraente para os professores aderirem aos projetos. É por isso que, por exemplo, nessa escola, tem apenas dois projetos participantes do *laclasse.com* e apenas dois ou três professores envolvidos. Tem umas escolas que não tem nenhum professor que tenta a experiência.

Fonte: CD, entrevista semiestruturada, professor de tecnologia 7/7/2017.

Esta postura mencionada pelo professor de Tecnologia em relação à insegurança dos demais professores para se arrisquem em novos projetos pedagógicos, é uma característica comumente discutida em pesquisas e por teóricos da educação e comunicação, uma vez que, incentivar o uso das mídias digitais em sala de aula, em muitos momentos, significa desenvolver novas práticas de ensino/aprendizagem.

Tendo ciência destas características, fui para a formação (cerca de um ano depois em 24/09/2018) curiosa para ouvir as inquietudes e motivações dos professores participantes. Em todas as escolas, os professores documentalistas estavam envolvidos no projeto. São profissionais que exercem práticas pedagógicas voltadas para uma educação midiática no espaço escolar e alguns deles já haviam participado em edições anteriores do projeto CCD.

Naquele dia, durante a apresentação do diretor do projeto e demais parceiros presentes, abriram-se espaços para falas e questões dos professores. Para compreender como foi esse diálogo, categorizei as intervenções realizadas pelos professores em cinco temáticas (Quadro 41): 1. Questões relacionadas à estrutura do projeto (recursos, infraestrutura, organização das etapas e tarefas); 2. Em relação às estratégias didáticas; 3. Relacionadas à produção do roteiro; 4. Relacionadas às preocupações com os alunos (preferências, funções e possíveis reações); e 5. Em relação aos demais elementos que envolvem uma produção audiovisual (trilha sonora, *making of*, entre outros).

Quadro 41 – Questões dos professores durante a formação para o projeto

Categorias	Algumas inquietações dos professores
1. Em relação à estrutura do projeto	<p>“Nós refletimos, por exemplo, sobre o material que nós vamos utilizar. Para filmar ou tirar fotos da gravação, por exemplo.”</p> <p>“Antes de terminar o <i>making of</i>, será que podemos ver a produção final? O <i>making of</i> deverá ser entregue antes?”</p> <p>“Sua presença para os alunos, é importante. (sobre a presença do Cineasta)”</p> <p>“A cada instrução nós recebemos um retorno da sua parte?”</p>
2. Em relação às estratégias didáticas	<p>“A questão que quero saber é como vamos organizar isso no plano pedagógico, por exemplo, eu tenho trinta alunos nessa turma, será necessário dividir as tarefas.”</p> <p>“É interessante confrontar os problemas que podem chegar, e não logo de cara dar respostas...”</p> <p>“Gostaria de saber se vamos trabalhar sobre o mesmo filme, ou trabalharemos sobre curta metragens diferentes?”</p>
3. Em relação à produção do roteiro	<p>“No momento de escrever o roteiro, um colégio vai escrever o início, o outro o meio e cada um vai ter um objetivo na cronologia?”</p> <p>“E como será, para a escritura das três páginas? Quanto tempo? Quantas sequências? O máximo? Quantos planos?”</p> <p>“Nós vamos receber uma instrução de distribuição entre as diferentes escolas? O início, o fim, o meio.... Como vai se passar?”</p>
4. Preocupação com os alunos (preferências, funções no projeto)	<p>“Será que podemos incluir na escolha dos gêneros e filmes, as séries? Por que eles assistem muitas séries.”</p> <p>“Será que não vai frustrar os alunos? (em relação as alterações no roteiro que o cineasta vai fazer)”</p> <p>“...os alunos precisam de um concreto imediato: “o que eu faço agora?” Se a gente já começar pela globalidade vai inflar eles, vai encher de coisas, vai ser demais para eles.”</p>
5. Em relação a outros elementos de uma produção	<p>“É você que irá se ocupar de sincronizar a música com as imagens?”</p> <p>“Uma coisa que não é muito claro. É um filme que vai ser em torno de um só tema, então como você vai fazer com todos os rostos?....”</p> <p>“Na primeira instrução nós podemos solicitar aos alunos quais são as possibilidades de cenário do cotidiano deles.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à estrutura do Projeto, havia questões que indagavam se os familiares poderiam comparecer no momento da projeção final do filme produzido e outras relacionadas às etapas.

Como, por exemplo, sobre o fato da primeira tarefa ser ampla ou se poderiam ver o filme antes de realizar o *making of*, entre outras.

Uma das maiores inquietudes dos professores estava relacionada à produção do roteiro, pois no início parecia complicado visualizar como seriam as ordens das sequências. Queriam entender melhor como escreveriam ao mesmo tempo um roteiro de um curta-metragem. Em determinado momento, houve o questionamento: “*O início, o fim, o meio.... Como vai se passar?*” outra complementou “*Na verdade o que não compreendi muito bem, é que eles vão escrever um roteiro, sem ter certeza de que a trama que eles escreveram vai continuar.*” E seguiam questões relacionadas, como “*mas sem conhecer o que foi escrito anteriormente, contudo, não vamos ter elementos que nos permite assegurar a continuidade*” (CD, observação participante, professores, 24/09/2018). O importante ao observar as questões, é que até para os coordenadores, não havia respostas prontas, pois tudo dependeria dos retornos dos alunos durante as aulas. Os professores estavam receosos em relação à continuidade dos cenários, dos personagens e sobre como escrever um roteiro simultaneamente.

Professora: Apenas para compreender bem. No momento de escrever o roteiro. Um colégio vai escrever o início, o outro o meio, cada um vai ter um objetivo na cronologia.

Cineasta: Não, não. Na verdade, vocês terão uma frase.

Professora: É a mesma frase para todo mundo?

Cineasta: Para todo mundo. Vocês vão escrever seus roteiros. Eu vou recuperá-los e vou ver o que podemos fazer para a continuidade.

Professora: Então será uma repetição...

Cineasta: Eu não sei, tudo depende do que os alunos desejam escrever. Eles terão o mesmo personagem, os mesmos figurinos, os mesmos objetos. Terão elementos que serão recorrentes em todas as cenas, que permitirão fazer uma conexão entre todas as cenas. E depois, será eu, em resposta a segunda instrução, de unificar todas essas cenas para uma continuidade. Um começo ou um fim, mas não sabemos. Talvez possamos ter um filme experimental, não sabemos. Eu vou fazer de tudo para que a história seja alinhada, compreensível. Mas será um exercício futuro para mim.

Fonte: CD, observação participante, professora e cineasta, 24/09/2018.

Essas dúvidas estão relacionadas à escolha da estratégia de escrita colaborativa, que foi semelhante à classificada por Lowry et al. (2004), definida como escrita em paralelo. No

caso, escrever uma narrativa em comum, que pressupõe uma sequência de cenas que determinam a continuidade da história, gerou muitas dúvidas por parte dos professores.

O diretor fez uma analogia para explicar como ele entendia o projeto e a participação das dez turmas. Sugeriu que pensassem que cada escola fosse um núcleo diferente, como em grandes produções cinematográficas, em que se têm variados núcleos de gravação. “Na verdade, deve considerar as coisas, como um grande filme que tem as diferentes equipes em diferentes países. Quando filmamos sequências em diferentes países, é um pouco o que vai acontecer aqui, porém em diferentes colégios” (CD, diretor do projeto, 24/09/2018). Contudo, as dúvidas em relação ao desenvolvimento da elaboração do roteiro continuavam. Como o professor que se preocupava com os alunos e como poderiam compreender o projeto:

Professor: Na verdade, não são apenas os atores e as cenas que nos preocupam. Pessoalmente, é a questão do senso global para os alunos. Eu imagino que isso é importante. Será que não começamos com uma sinopse, e cada colégio dá sua sinopse para que tenhamos uma base para a escrita do roteiro? Acho que vai ajudar neste problema de coerência entre as cenas. Vai permitir ao menos, de dar uma direção e não partir em todos os sentidos.

Fonte: CD, observação participante, professor, 24/09/2018.

Percebemos nesta fala uma sugestão dada que foi discutida e acrescentada à estrutura do projeto. De certa forma, as dúvidas trazidas nessas diferentes categorias, em minha opinião, surgiam da necessidade de compreender bem o projeto para que pudessem passar depois aos seus alunos com confiança. Ou seja, a todo momento percebi uma preocupação dos professores em relação aos alunos: o que poderiam sentir, desejar, questionar, entre outros.

Uma professora por exemplo, gostou da ideia de terem que realizar um *making of*, pois assim, teriam mais funções a distribuir para os alunos e poderiam assegurar que, durante as filmagens, todos teriam um papel. Uma outra preocupação que costuma surgir em projetos desta abrangência está relacionada a um possível sentimento de “frustração” dos alunos, na medida em que algumas decisões relacionadas ao roteiro ficariam a cargo do cineasta e não dos estudantes.

O cineasta demonstrou que estaria sempre disposto a auxiliar nas tomadas de decisões. Por exemplo, pela sua experiência, ele saberia indicar melhor se seria possível filmar o que foi

proposto pelos alunos, de acordo com o tempo, recursos e estruturas disponíveis. Contudo, alguns professores demonstraram também que seria importante que os próprios alunos, através de questionamentos diversos, refletissem sobre a possibilidade de executar ou não as cenas elaboradas por eles. “*É necessário deixar uma certa liberdade para que os alunos possam fazer suas escolhas*”, expressou uma professora, enquanto outra aproveitou para explicar como isso acontece na prática, relatando uma experiência anterior com seus alunos:

Professora: Na verdade, tivemos uma experiência no ano anterior, para fazer um filme. E os alunos partiram com a ideia dos zumbis, e começamos a interrogar como vamos fazer isso no colégio. E os alunos, eles mesmos, perceberam o que poderia ser feito e o que não poderia. Pensaram no subsolo do colégio. Eu penso que esses momentos são a parte que eles vão preferir. Então, é isso, deles mesmos, eles vão ver rapidamente o que pode ser feito tecnicamente e o que não pode ser feito. É verdade que no começo, dizemos: “legal, eles vão partir daí”, e depois a realidade é diferente.

Fonte: CD, observação participante, professora, 24/09/2018.

E então, de modo geral, este momento da apresentação do projeto aos professores e as trocas ocorridas se tornou também uma oportunidade para tomada de decisões colaborativas, na medida em que a equipe do projeto e os professores foram encontrando soluções coletivas para contornar possíveis problemas. Nascia ali uma comunidade de aprendizagem do projeto, uma cultura comum, em que os professores compartilharam experiências e se identificavam com as mesmas dúvidas, inseguranças e sinais de motivação diante de uma equipe estruturada e experiente para a condução de produções colaborativas no ambiente escolar.

O segundo momento da formação, após o intervalo de almoço, foi mais prático e os professores tiveram a oportunidade de interagir na Plataforma para realizarem as primeiras experimentações. A *designer* do site explicou cada seção e respondeu aos questionamentos dos professores que realizaram uma simulação publicando na Plataforma. O diretor do projeto me informou que realizam essas formações em escolas para terem exatamente as mesmas condições técnicas e de espaços que os professores têm no cotidiano escolar. Nesta tese, no tópico 8.5 são analisadas as relações dos participantes com a Plataforma.

Figura 23 – Formação dos professores para a Plataforma em laboratório de informática



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Observei que os professores compreenderam a relevância do projeto, nos seus aspectos de desenvolvimento da criatividade e da expressividade dos alunos. Após a formação para utilização da Plataforma, observei também a preocupação e a importância que deram aos aspectos digitais do projeto. O que me remeteu ao fato de que iniciativas como essas podem ampliar a valorização dos usos das mídias digitais na cultura escolar. Em entrevista realizada com o professor de Tecnologia, cerca de um ano antes dessa formação, o professor mencionou também que a aula de Tecnologia precisa de mais atenção da sociedade. Em dado momento da entrevista questionei qual é a importância da disciplina de Tecnologia nas escolas. Em sua resposta, o professor ressaltou o fato dessa disciplina não ser valorizada pelos pais e currículos.

Professor de tecnologia: Eu sou professor de Tecnologia, então acho muito importante. Mas de forma geral, para as pessoas, é mais importante ter boas notas em Francês, Matemática e Física, porque as matérias são hierarquizadas. Os pais vão olhar mais as notas dessas matérias que as de Tecnologia. Eles vão incentivar mais que as crianças tenham boas notas nessas matérias do que em Tecnologia. Mas se a gente se coloca no lugar do aluno, os alunos vêm aqui no laboratório, nos horários de intervalo, nas pausas, fora do horário, para programar no *Scratch* (*software* utilizado para programar nas escolas). Eles adoram, tem um aspecto lúdico.

Fonte: CD, observação participante, professor de Tecnologia, 7/7/2017.

Com essa resposta, o professor também enfatiza o engajamento dos alunos nas aulas de Tecnologia, em que vão em sua sala mesmo em outros horários para realização das atividades, destacando o fator lúdico e atrativo que a disciplina apresenta. Possui também caráter interdisciplinar na medida em que mobiliza diferentes saberes. Uma questão necessária é refletir sobre possíveis caminhos para a valorização da disciplina de Tecnologia diante dos pais, dos demais professores e dos órgãos políticos. Por isso, projetos interdisciplinares como as Classes Culturais Digitais podem exercer um papel de contribuição na valorização dos usos das mídias digitais nos espaços escolares.

O próximo item realiza uma aproximação dos alunos participantes, com o intuito de conhecer suas práticas midiáticas e suas preferências cinematográficas. E após, no item seguinte, o tópico 8.2.3 aborda as estratégias didáticas dos professores para realização da primeira atividade do projeto.

8.2 CONHECENDO AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS

Durante o ano de pesquisa de campo na temática *On tourne!*, realizei observações presenciais mais frequentes em uma das dez turmas participantes da temática, pois não haveria como acompanhar o processo em todas as escolas, o que geraria uma quantidade enorme de dados. A classe escolhida é do *quatrième* (idade média de 13 anos), com cerca de 27 alunos da Escola *Jean Monnet* da cidade de Lyon, situada no Bairro Perrache.

Apesar de todas as temáticas do projeto CCD trabalharem com produção colaborativa envolvendo as escolas, optei por investigar a temática *On tourne!* por já prever que a realização de uma produção audiovisual presume a multimodalidade (áudio, vídeo, escrita, desenhos, etc) e pela minha proximidade profissional atuando no projeto Educom.cine⁸³ de Florianópolis, que atua também com produção audiovisual nas escolas.

⁸³ O programa de extensão Educom.Cine: Audiovisual, Educação e Cidadania promove ações de educação com foco na Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), em especial a alfabetização audiovisual da comunidade formada pela Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias (EBMAMD), de Florianópolis/SC, desde 2015. Materiais do projeto disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCAdseDMF-W9DveKKvYTWYsw/videos>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

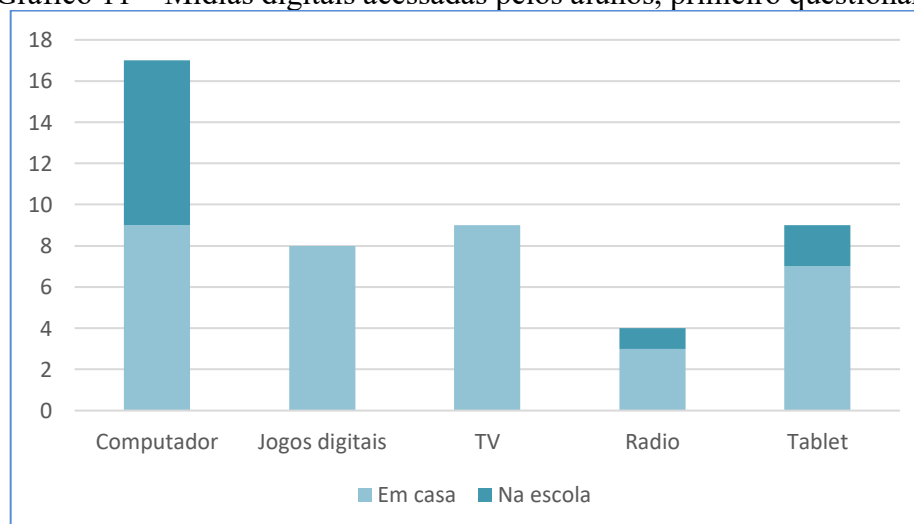
Nesta turma, com o intuito de conhecer melhor os jovens estudantes e suas professoras, foram aplicados dois questionários, um no início, após a realização da primeira tarefa do projeto (com dez alunos respondentes e duas professoras) e outro ao final, no dia da reflexão em grupo (25 alunos responderam e duas professoras). A aplicação em dois tempos possui algumas finalidades metodológicas, tais como acompanhar as mudanças nas respostas e realizar ajustes necessários após a aplicação da primeira versão.

8.2.1 Perfis midiáticos

Para que possamos traçar um perfil dos interesses e das práticas midiáticas do grupo investigado, aplicamos um primeiro questionário para os alunos, com o mesmo número de meninas e meninos (cinco cada). Destes, apenas três alunos não nasceram na cidade de Lyon (um nasceu em Toulouse – França e dois eram da Albânia). No segundo questionário aplicado, foram 25 jovens estudantes respondentes.

Em relação à cultura digital escolar, o computador é a mídia mais presente (Gráfico 11). Quanto ao *tablet* e o rádio, apesar de também serem citados como utilizados na escola, é no uso domiciliar que sua recorrência é maior. Jogos digitais e TV são utilizados exclusivamente em casa, de acordo com as respostas dos participantes.

Gráfico 11 – Mídias digitais acessadas pelos alunos, primeiro questionário

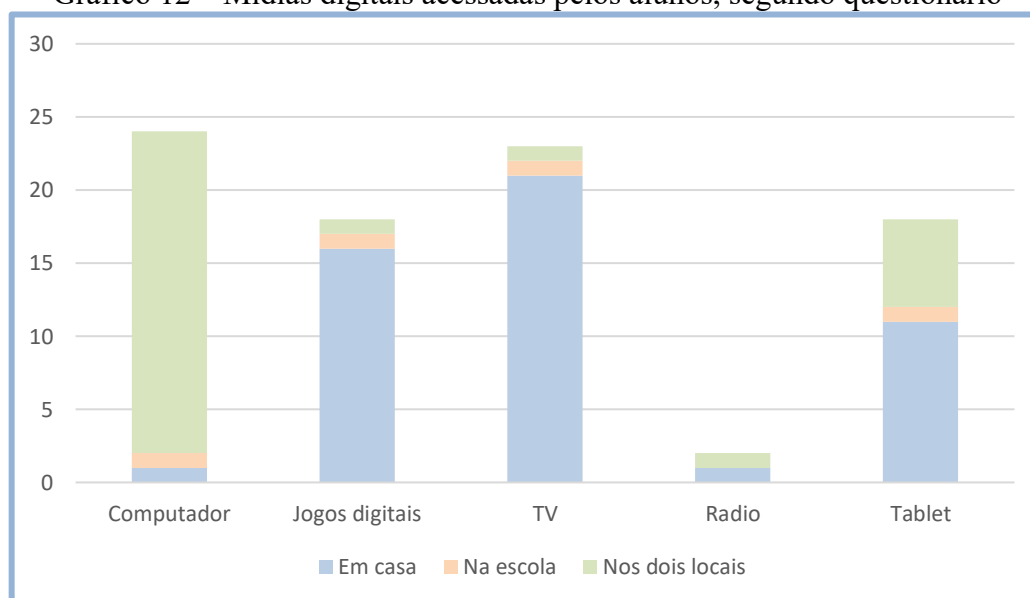


Fonte: Elaborado pela autora (2019). Amostra = dez alunos respondentes.

Sobre o resultado em relação aos jogos digitais, chegamos a três hipóteses: ou os professores não os utilizam muito em suas práticas pedagógicas, ou os alunos não entendem os jogos utilizados pelos professores na escola como um momento de lazer e diversão, ou ainda, ou na questão do formulário, entenderam os jogos digitais como um suporte físico específico, como o console e videogame, que não é uma mídia que usualmente está presente na escola. Contudo, as duas professoras não marcaram a opção jogos como uma das atividades que desenvolvem com/para os alunos.

Na segunda versão do questionário (Gráfico 12), para a mesma questão, o computador também representa a mídia mais utilizada. Ele está presente tanto em casa quanto na escola, foram 88% (22 no total) das respostas para a opção que o indica os dois locais. A televisão, segunda mídia mais utilizada, é reservada ao uso doméstico. Assim, como no primeiro questionário, o rádio é a mídia menos utilizada pelos alunos. Quanto aos *tablets*, aumentou o número de respostas relacionadas ao uso nos dois locais, sendo também utilizado com frequência em casa.

Gráfico 12 – Mídias digitais acessadas pelos alunos, segundo questionário

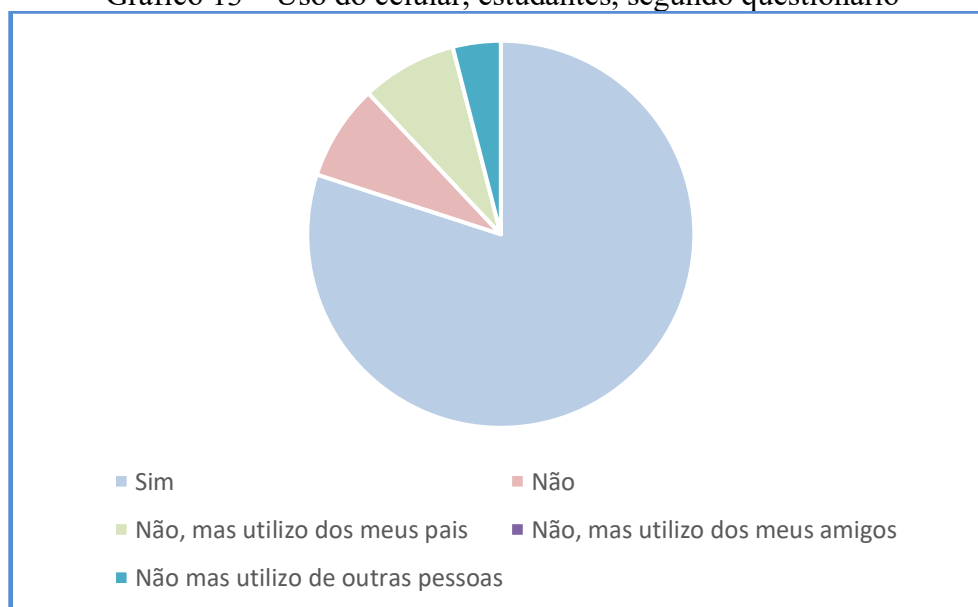


Fonte: Elaborado pela autora (2019). Amostra: 25 alunos respondentes.

Percebemos uma transição no uso das mídias no espaço escolar: o rádio e a TV, que antes eram utilizados cotidianamente na escola, hoje já não são mais. Tal fato pode se explicar, dentre outras hipóteses, devido ao computador ser uma mídia convergente, que possui funções múltiplas. Assim, nem sempre precisamos da televisão para assistir um filme na escola, já que o computador e o projetor de mídia também podem realizar essa função.

Quanto ao uso do celular, por meio de uma pergunta à parte, vemos que a maioria possui celular (80%, 20 respostas). Dos cinco alunos que responderam não possuir, três afirmaram utilizar os dos pais e de outras pessoas (Gráfico 13).

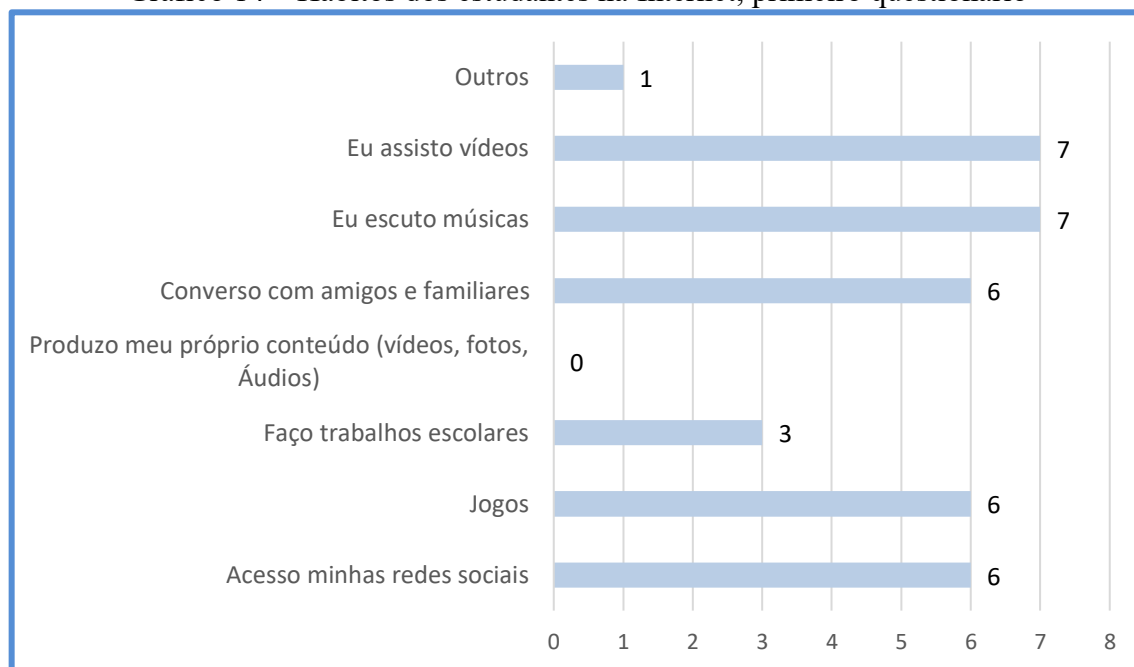
Gráfico 13 – Uso do celular, estudantes, segundo questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2019). Amostra: 25 alunos respondentes.

Quando os alunos acessam a Internet, de acordo com as respostas do primeiro questionário, possuem os hábitos de escutar músicas, ver vídeos, jogar e acessar as redes sociais (Gráfico 14), sendo o *Snapchat* a rede social mais acessada por eles, seguida do *Instagram*. Apenas três estudantes (30%) responderam que acessam a Internet para fazer os deveres escolares. Nenhum aluno marcou a opção que utiliza a Internet para produção de conteúdo, sejam vídeos, textos, fotos ou áudio. Esse dado nos chamou a atenção e resolvemos verificar as respostas em relação a mesma questão usada no segundo questionário, representada no Gráfico 15.

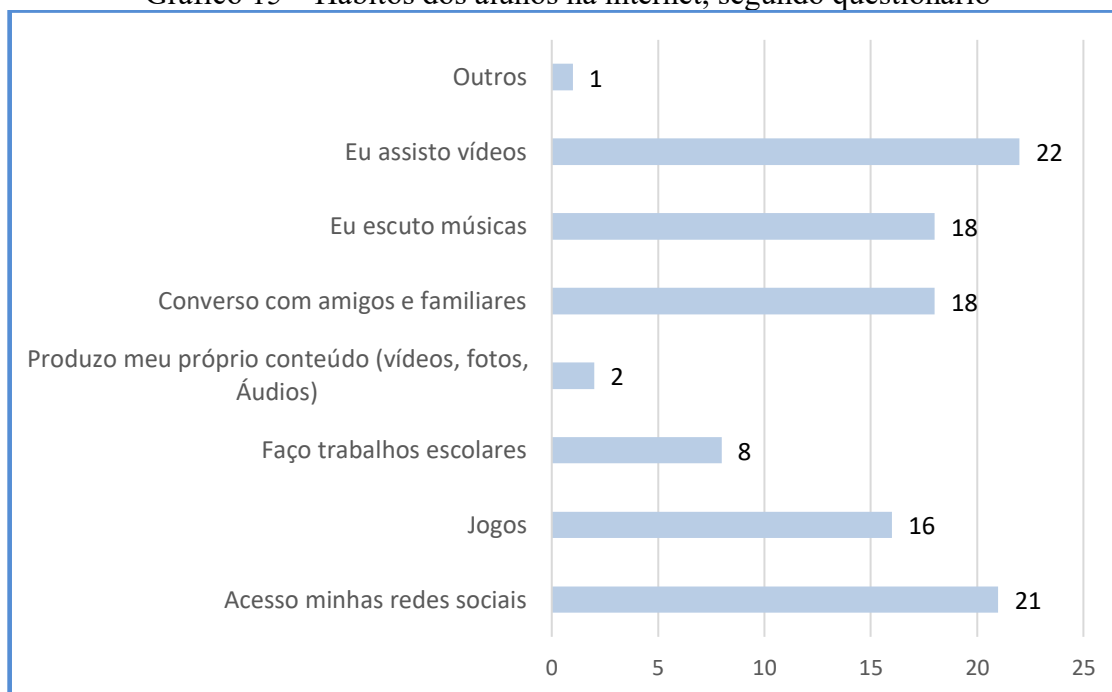
Gráfico 14 – Hábitos dos estudantes na Internet, primeiro questionário



Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Amostra: 10 alunos respondentes.

Assim como na resposta do primeiro questionário, no segundo, mantiveram os hábitos como: ouvir músicas e ver vídeos como opções mais marcadas, seguidas de conversar com amigos e familiares, jogar e acessar as redes sociais (Gráfico 15). Quanto a fazer os deveres escolares, a média de apenas 32% (oito alunos) das respostas foi mantida.

Gráfico 15 – Hábitos dos alunos na internet, segundo questionário

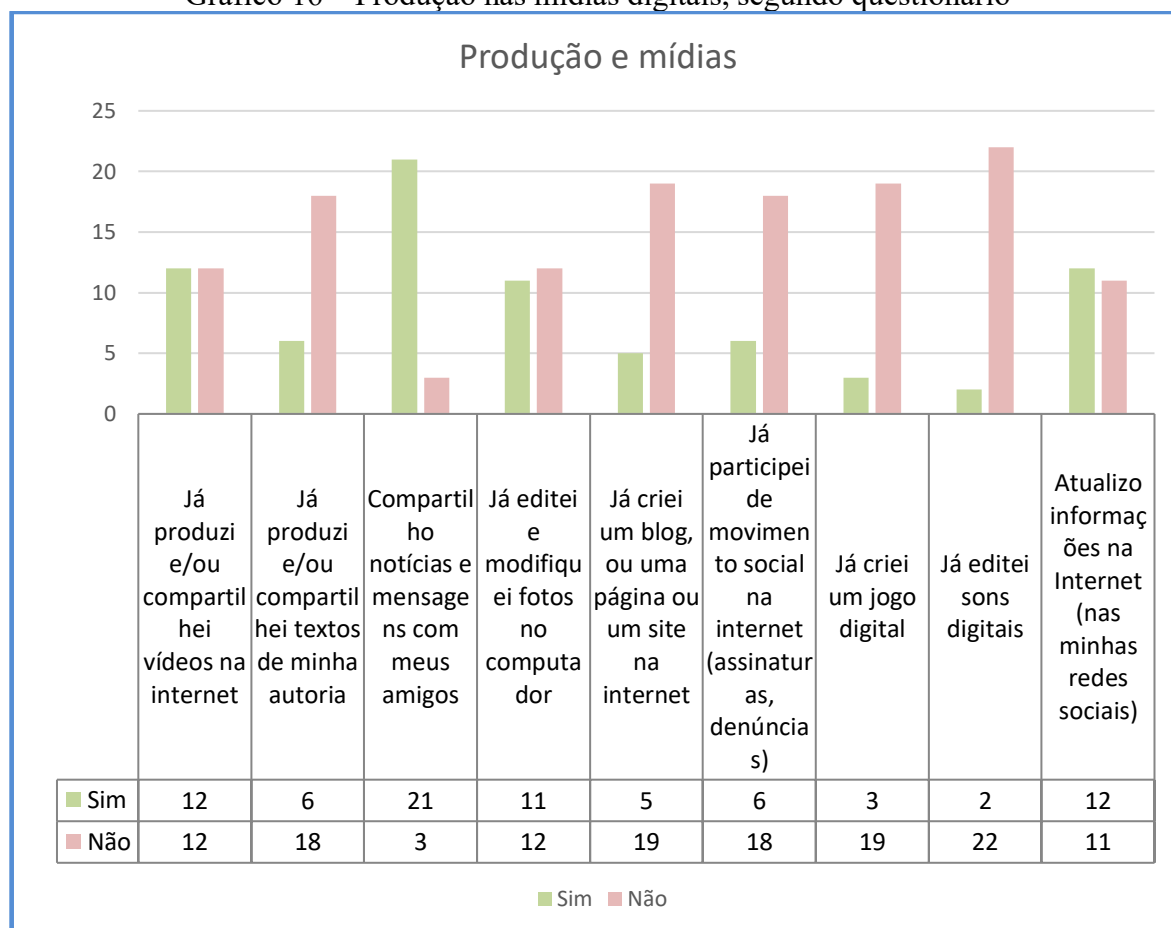


Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Amostra: 25 alunos respondentes.

A partir do perfil e das análises dessa questão nos dois questionários, percebe-se que essa turma realiza diversas práticas culturais digitais e está inserida em um contexto cultural digital, no qual a maioria tem acesso as mídias digitais dentro e fora do espaço escolar. No Gráfico 15, a opção “produzo meu próprio conteúdo” continua sendo a menos marcada, por apenas dois alunos. É curioso esse resultado, pois, quando analisamos essa resposta, percebemos que vai ao contrário das afirmações relacionadas aos “*prosumers*”, ou da concepção de nativos digitais (PRENSKY, 2001), que afirmam que os jovens são produtores ativos nas redes. O resultado da pesquisa CETIC que apresentamos no Gráfico 10 – Atividades realizadas na internet – produção e compartilhamento (p. 160), mostra que os jovens brasileiros começam a ampliar a produção e compartilhamento de conteúdo de autoria própria a partir dos quinze anos. Isso nos fez questionar sobre o que os alunos entendem por produção. Resolvemos compreender melhor essa afirmação em nosso contexto de investigação realizando no questionário uma questão específica para produção de conteúdo nas redes, que será apresentada no (Gráfico 16). Diferente da questão anterior, os alunos marcaram que publicam mensagens

em suas redes, editam fotos e já compartilharam vídeos pessoais. Nesta questão, produzir jogos digitais, editar músicas ou a criação de *blogs*, são as práticas menos exercidas.

Gráfico 16 – Produção nas mídias digitais, segundo questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2019). Amostra = 25 alunos respondentes.

Em relação a produzir utilizando as mídias digitais, a opção mais marcada pelos alunos (21 respostas) é a que pode não representar uma produção para muitos estudiosos, que é a opção “Compartilho notícias e mensagens com meus amigos”, pois essa opção trata da reprodução e distribuição e não consiste, em si, em uma produção cultural de autoria própria. A segunda e a terceira opções mais marcadas (com 12 respostas cada uma), também abrem para reflexão se são ou não consideradas produções culturais. A primeira afirmação “Já produzi e/ou compartilhei vídeos na internet”, entendi como uma falha na formulação do questionário, que

mesmo revisados e atualizados várias vezes, só agora na análise que observo que ao colocar o conectivo “ou”, os alunos podem entender que já compartilharam vídeos na internet e não necessariamente um vídeo produzido por eles. Assim, compartilhar conteúdo na rede, não significa necessariamente produzir conteúdo próprio.

A terceira opção mais selecionada nesta questão é a afirmação “Atualizo informações na internet (nas minhas redes sociais – com 12 respostas afirmativas)”. Essa frase pode ser questionada em relação à produção, quando levantamos questões para refletir se criar um perfil em redes sociais é considerado produção na rede. Por exemplo, quando atualizo com textos ou poesias próprias, ou ainda, se a foto da capa foi produzida por mim. Considero todos esses exemplos como produções culturais. Elaborar um perfil nas redes sociais, por exemplo, pode envolver uma série de significações e processos que nos conduzem a pensar em qual imagem queremos passar para as pessoas. A criação do perfil nas redes e suas comunicações a partir dele, envolvem diferentes discursos carregados de significados. Da Paixão (2021) considera essas práticas como narrativas sentimentais de um tipo de produção dos jovens nas redes sociais, que publicam seus afetos e intimidades com diferentes interlocutores. Essas produções são marcadas pela fluidez e espontaneidade, com uma linguagem despreocupada de quem produz (DA PAIXÃO, 2021, p. 153).

Desse modo, os jovens inseridos nos ambientes virtuais de comunicação são produtores de suas próprias subjetividades. Construir um perfil nas redes sociais e realizar interações e publicações a partir dele é uma prática cultural que pode envolver diferentes linguagens. Isso, se partimos do conceito amplo de cultura, que “abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação, uso e consumo da significação da vida social” (CANCLINI, 2004, p. 34, tradução nossa)⁸⁴, abrigando a ideia de culturas no plural, como define Certeau. Dessa forma, as publicações em redes sociais são constituídas de práticas culturais que se compõem nas ações de produzir, reproduzir, comentar e compartilhar podendo resultar ou não em produtos culturais originais.

⁸⁴ Texto original: “...la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (CANCLINI, 2004, p. 34).

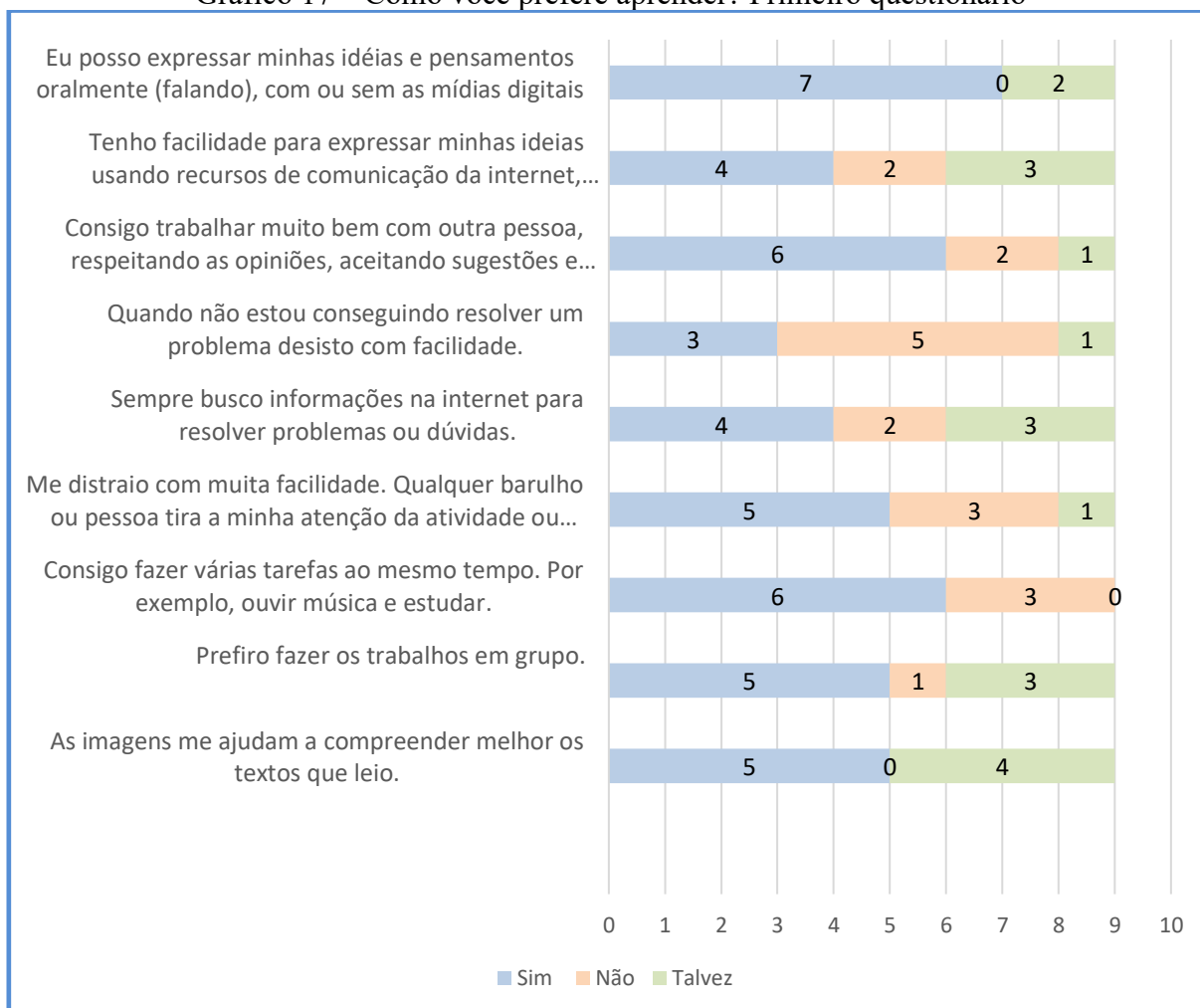
Em relação às demais opções marcadas pelos jovens estudantes, como: “já editei e modifiquei fotos no computador” (11 respostas afirmativas); “já produzi e/ou compartilhei textos de minha autoria” (seis respostas afirmativas); “já criei um *blog*, ou uma página, ou um site na internet” (cinco respostas afirmativas); também são práticas de produções culturais digitais. Contudo, essas respostas para cada uma dessas afirmações, representam menos de ¼ do total de alunos da turma.

Nessa questão, ainda é possível observar um considerável número de respostas afirmativas para a opção “Já participei de movimento social na internet (assinaturas, denúncias)”, o que demonstra preocupação dos jovens com questões socioambientais exercendo práticas culturais relacionadas às questões da sociedade. Por fim, ainda na análise do Gráfico 16, as opções menos selecionadas foram as afirmações “já criei um jogo digital” (três respostas afirmativas) e “já editei sons digitais” (duas respostas afirmativas). Esse resultado pode ser devido a essas práticas necessitarem da mobilização de letramentos digitais um pouco mais complexos, que requerem mais tempo de dedicação.

Com esses resultados, compreendemos que dentre as práticas culturais que realizam quando acessam a Internet, outras se sobressaem mais que a produção em si, como ver vídeos, escutar música e jogar. Mas isso não significa que não produzem ao interagir com as mídias dentro e fora da escola. Como afirma Martín-Barbero (2010), que para os jovens que já estão imersos na cultura digital, essas práticas acontecem sem muita separação, ou consciência, como se não separassem o momento de consumir produtos culturais do momento de produzir produtos culturais (produsuário/produser). Atualmente, essas práticas são tecidas no cotidiano, podem acontecer de forma imbricada e muitas vezes não são conscientizadas.

Uma outra questão importante a analisar sobre as práticas dos alunos é “Como você prefere aprender?”. Dos respondentes dessa questão, a opção mais selecionada positivamente é o fato de conseguirem expressar suas ideias com ou sem as mídias digitais (Gráfico 17). A maioria também afirma conseguir realizar várias tarefas ao mesmo tempo, reforçando as características das culturas juvenis de serem multitarefas, e gostam também de trabalhar em grupo, respeitando as opiniões das outras pessoas. Ainda, a maioria dos respondentes acreditam que as imagens podem auxiliar na compreensão dos textos escritos.

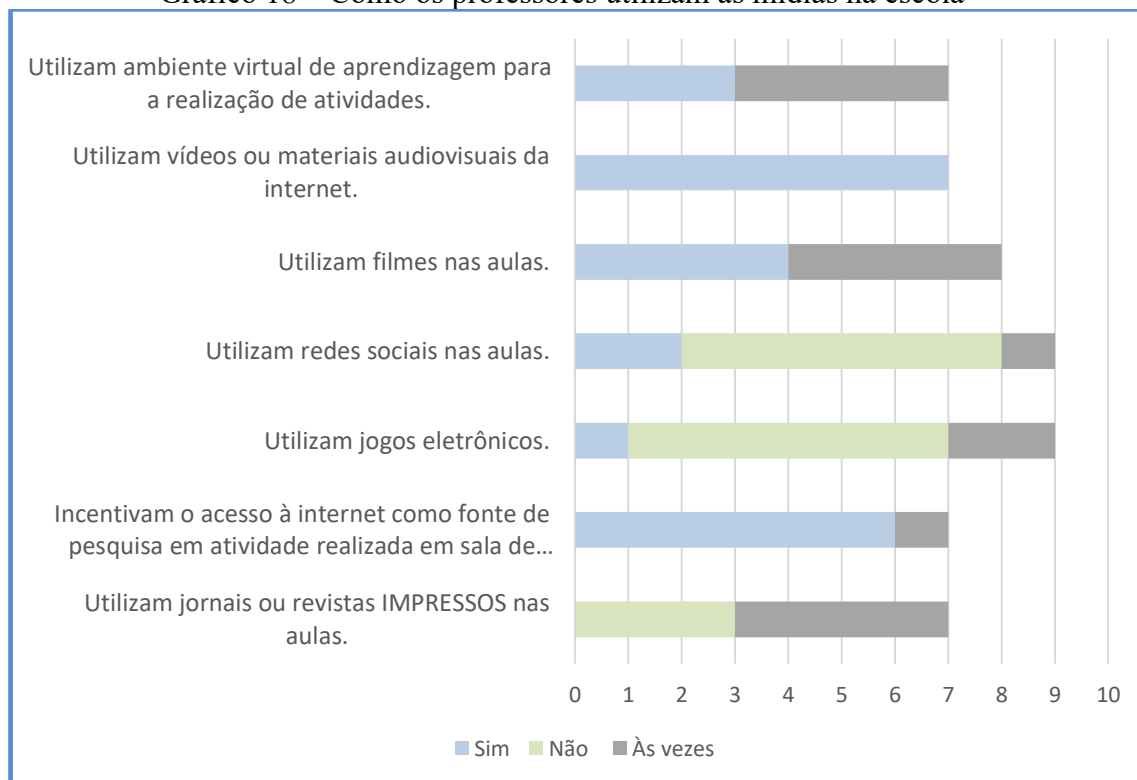
Gráfico 17 – Como você prefere aprender? Primeiro questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2020). Amostra = 10 alunos respondentes.

Em relação ao uso das mídias na escola, os alunos responderam que os professores realizam, como uma das práticas mais frequentes, a exibição de materiais audiovisuais da Internet (como, por exemplo, vídeos da Plataforma *Youtube*). A segunda prática mais indicada pelos alunos foi o uso e o incentivo para utilizar a Internet como fonte de pesquisa, ou em atividades em sala de aula ou no laboratório de informática (Gráfico 18). Dentre as opções menos selecionadas pelos alunos, encontra-se o uso de jogos digitais por parte dos professores.

Gráfico 18 – Como os professores utilizam as mídias na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2019). Amostra = 10 alunos respondentes.

Já nas respostas dadas pelas professoras ao questionário, em relação às suas práticas pedagógicas que utilizam as mídias digitais, indicaram o desenvolvimento de produções em grupos usando tecnologias digitais, como é o exemplo do projeto CCD. Outra opção marcada por elas é a visita a museus ou galerias de artes virtuais com os alunos. Contudo, as professoras não marcaram a opção “exibição de vídeos disponíveis na internet para os alunos”, sendo essa prática, a mais citada pelos estudantes.

Dentre os hábitos pessoais das professoras quando acessam a Internet afirmaram que exercem como prática cotidiana a leitura de livros, revistas, jornais em formato digital e também assistem a vídeos ou filmes *online* (*Youtube, Netflix, Vimeo*). Ambas, (que na ocasião da pesquisa tinham idades entre 41 e 48 anos), afirmaram que não utilizam a internet para jogar jogos, nem atualizar os *blogs* pessoais. Em relação às redes sociais, uma professora afirmou que acessa cerca de duas vezes por semana e a outra professora não marcou nenhuma opção.

Percebemos um contraste em relação às práticas digitais dos estudantes, que colocam as redes sociais como uma prática cotidiana.

Após análise do perfil midiático pelas respostas dos questionários e através das observações realizadas em campo, a maioria dos jovens estudantes participantes da pesquisa tem acesso à cultura digital, dentro e fora do espaço escolar. A questão se torna complexa em dizer exatamente qual é o nível de conhecimento técnico que os alunos possuem diante das mídias. Contudo, como as respostas mostram, quase todos têm celular e a escola possui um CDI equipado com computadores, *tablets* e cotidianamente realizam atividades que utilizam essas mídias. O objetivo nos próximos itens dessa pesquisa é aprofundar os aspectos críticos relacionados as preferências midiáticas, nos aproximando também de reflexões sobre as práticas realizadas ao longo do projeto CCD.

8.2.2 Um retrato chinês do cinema: preferências filmicas

A primeira tarefa da temática *On tourne!* do projeto CCD, tinha três objetivos: identificar as preferências cinematográficas dos alunos, conhecer a turma e explicar os motivos pelos quais eles formariam uma boa equipe de cinema. Com isso, a finalidade do cineasta que propôs essas tarefas consistia em realizar uma primeira aproximação com os participantes, conhecendo melhor seus perfis e contextos. Uma estratégia adequada, uma vez que na perspectiva de produções colaborativas a escolha da temática e os fatores de motivação e engajamento dos participantes perpassam, muitas vezes, por conexões com os interesses dos próprios envolvidos. É um exemplo de prática situada que, como primeira proposta, busca conhecer e identificar afinidades entre os integrantes.

A dimensão cognitiva baseia-se na identidade, valores, atitudes, conhecimentos prévios e capacidade natural dos alunos para abordar um texto e gerar novas ideias. É essencial, especialmente nos estágios iniciais, que os alunos desenvolvam algum tipo de conexão emocional com o tema ou leitura escolhida (REYES-TORRES; RAGA, 2020, p. 99, tradução nossa)⁸⁵.

⁸⁵ Texto original: “*The cognitive dimension is based on the learners’ identity, values, attitudes, previous knowledge and natural ability to approach a text and generate new ideas. It is essential, especially in the initial stages, to have students develop some kind of emotional connection to the topic or reading selected*” (REYES-TORRES; RAGA, 2020, p. 99).

Na turma da escola *Jean Monnet* em que realizamos a observação participante, foi interessante perceber que as professoras deram mais ênfase em apresentar os espaços da escola (com fotos, vídeos e poemas) e como estes poderiam ser filmados. Pois, apesar de desenvolverem uma estratégia pedagógica utilizando *post-its* para definir os gêneros preferidos da turma, publicaram na Plataforma uma resposta mais generalizada:

Em português: A maioria da turma gosta muito de filmes **de ação e de comédia** (Taxi 5, James Bond, Aladin, Les Blues Brother....).

En français : « La majorité de la classe aime beaucoup les films **d'action et de comédie** (Taxi 5, James Bond, Aladin, Les Blues Brothers...). »

Fonte: CD, publicação na Plataforma, 18/10/2018.

Apenas essas duas frases não demonstram todo o trabalho que a turma, professoras e alunos, realizou para definirem os gêneros de filmes prediletos, pois as professoras solicitaram aos alunos que anotassem em *post-its* o nome de seus filmes ou séries favoritas e depois os categorizaram no quadro, organizando-os em colunas com cada gênero de filmes e colocando os *post-its* correspondentes (Figura 24). Ainda foram reagrupados em menos colunas para simplificar a resposta, conforme sugestão dada aos professores durante a formação do projeto. Dessa forma a classificação ficou entre os seguintes gêneros: Ação, *Antecipação*⁸⁶, Super Heróis, Comédia, *Thriller* e Fantasia.

⁸⁶ Antecipação, na França, é um gênero literário e cinematográfico, composto por obras cuja ação se passa no futuro, próximo ou distante. Esse gênero costuma estar associado à ficção científica, mas há diferenças. A diferença fundamental está na temática da história. Na ficção científica, como o nome sugere, o fator científico ou tecnológico desempenha um papel central ou subjacente. A narrativa costuma dar ênfase na inovação, invenção, extrapolação científica para construir a narrativa. Na Antecipação a abordagem é voltada para o futuro, mas dá ênfase também em aspectos humanos, sociais, políticos e ecológicos. Disponível em: <<https://www.humanafterhal.com/differences-science-fiction-anticipation/>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Figura 24 – Estratégia utilizada para classificação dos filmes preferidos da turma



Fonte: Arquivo autora (2018).

Ao vermos os *post-its* individuais de cada aluno, conhecemos melhor suas preferências, em que se destaca “*Taxi*”, filme do gênero policial parisiense. Dentre os 27 *post-its*, cinco alunos escreveram “*Taxi 5*” e um aluno respondeu “*Taxi 3*”. Infelizmente, através dessa estratégia com os *posts its*, não conseguimos saber as respostas por gênero. Resolvemos ilustrar essas respostas, colocando sobre cada *post-it* as capas dos filmes citados, dessa forma temos uma representação visual das produções culturais cinematográficas consumidas e apreciadas pelos alunos da turma (Figura 25).

Figura 25 – Representação visual das preferências filmicas da turma



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Particularmente, era esperado que a maioria dos filmes e séries citados fosse de produções americanas (Quadro 42). Alguns escreveram a tradução dos títulos em francês, mas boa parte manteve os títulos das produções americanas em inglês. Dentre as cinco produções francesas mencionadas, temos o filme “*Os intocáveis*”, protagonizado pelo ator *Omar Sy*, obra que também foi citada em algumas respostas de outras turmas. A série de filmes francesa “*Taxi*” foi a mais mencionada pelos alunos dessa turma.

Quadro 42 – Filmes preferidos dos alunos da turma de *Jean Monnet*

Título	Gênero	País	Público	Nº Cit.
Produções Francesas				
Taxi 5 (Filme)	Ação	França, 2018	> 11 anos	6
Le transporteur (Filme)	Ação	França, 2002	> 12 anos	1
Les nouvelles aventures d'Aladin (Filme)	Comédia	França, 2015	> 6 anos	1
Intouchables (Filme)	Comédia	França, 2011	>10 anos	1
Coproduções				
La coline a des yeux (Filme)	Terror	França, EUA, 2006	> 16 anos	1

Título	Gênero	País	Público	Nº Cit.
Percy Jackson (Filme)	Fantasia ação	EUA, Canadá e Reino Unido, 2010	> 10 anos	1
Prision Break (Série)	Thriller, ação	EUA, Reino Unido, 2005	> 12 anos	1
Produções Americanas				
The Hobbit (Filme)	Fantasia, aventura	EUA, 2012	Sem indic*	1
Insidious (Filme)	Terror	EUA, 2010	> 12 anos	2
Hunger Games (Filme)	Ficção científica	EUA, 2012	> 13 anos	1
Conjuring (Filme)	Terror	EUA, 2013	> 12 anos	1
The walking dead (Série)	Terror	EUA, 2010	> 16 anos	1
#Pire Soiree (Filme)	Comédia	EUA, 2017	> 16 anos	1
Forrest Gump (Filme)	Comédia dramática	EUA, 1994	> 13 anos	1
Le flic de Beverle Hills (Filme)	Comédia	EUA, 1984	> 12 anos	1
Gossip Girl (Série)	Drama	EUA, 2007	> 16 anos	1
Les Blues Brothers (Filme)	Comedia musical	EUA, 1980	> 9 anos	1
The greatest showman (Filme)	Musical	EUA, 2017	> 6 anos	1
Spider man 3 (Filme)	Super-herói	EUA, 2007	Sem indic*	1
Avengers infinity war (Filme)	Super-herói	EUA, 2018	> 13 anos	1
Black panther (Filme)	Super-herói	EUA, 2018	Sem indic*	1
Avatar (Filme)	Antecipação	EUA, 2009	> 12 anos	1
The 100 (Série)	Ficção científica	EUA, 2014	Sem indicação*	1

*Sem indicação, ou indicação não encontrada

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em relação à faixa etária, percebemos que o consumo de filmes e séries, na maior parte, corresponde à idade dos alunos. Apenas o filme “*Le coline a des yeux*” e a série “*Gossip Girls*” têm indicação para maiores de 16 anos, mostrando que consomem produções culturais, em sua maior parte, voltadas para a categoria juvenil (ao menos as preferidas).

Na escola *Joliot Curie*, em que pude também presenciar pessoalmente o desenvolvimento dessa etapa da observação participante, a turma (um pouco mais velha, média 14 e 15 anos) também utilizou *post-its* e desenvolveu textos argumentativos sobre os motivos pelos quais preferem determinados filmes e gêneros. Essas justificativas auxiliam na análise ao nos aproximar do que realmente chama a atenção dos jovens.

A turma de *Joliot Curie*, intitulou sua resposta na Plataforma com os quatro gêneros citados: “Comédia, ação, drama e animação” (*Comédie, action, dramatique et Animation*). Ao argumentarem sobre o motivo da preferência por filmes de comédias, os alunos afirmaram que esse gênero provoca uma conexão com os amigos, como se criassem um lugar de cumplicidade, que apenas eles compreendem. Também afirmaram que a comédia ajuda a aliviar a tensão, podendo até ser motivo de reconciliação. A Figura 26 mostra exatamente como publicaram a resposta na Plataforma, incluindo um *link* com uma cena marcante do filme.

Figura 26 – Post da turma de *Joliot Curie* justificando a preferência por comédias

Comédie, action, dramatique et animation

Nous aimons les films de genre comique car nous aimons les moments marrants qui rendent le film intéressant et plus appréciable.

Le rire nous procure du plaisir car nous passons de bons moments comme dans le film « Intouchables » et la série télévisée « Ma famille d'abord » dans lesquels il y a de très bon acteurs. De plus le rire soude les liens comme le sport. Par exemple, après avoir regardé un film comique avec un ami, on peut avoir des délires que nous serons les seuls à comprendre. Le rire peut aussi apaiser les tensions. Par exemple, si deux personnes se disputent, une blague peut les réconcilier.

Ma conclusion est donc que la comédie peut être facteur commun entre les individus.



Léo, Sloan, Alassane, Mohamed, Yanis

Tradução para o português: “Nós gostamos dos filmes de comédia porque gostamos dos momentos engraçados que deixam o filme interessante e mais apreciável. O riso nos dá prazer porque nós passamos bons momentos como no filme “Intocáveis” e a série televisa “Minha família primeiro”, nos quais há atores muito bons. Além do mais, o riso cria laços como no esporte. Por exemplo, depois de assistir um filme de comédia com um amigo, podemos ter momentos únicos, que nós seremos os únicos a compreender. O riso também pode aliviar a tensão. Por exemplo, se duas pessoas estão discutindo, uma piada pode

aproximá-las. Minha conclusão é, portanto, que a comédia pode ser um fator comum entre os indivíduos.”

Texto original em francês: « Nous aimons les films de genre comique car nous aimons les moments marrants qui rendent le film intéressant et plus appréciable. Le rire nous procure du plaisir car nous passons de bons moments comme dans le film « Intouchables » et la série télévisée « Ma famille d’abord » dans lesquels il y a de très bons acteurs. De plus le rire soude les liens comme le sport. Par exemple, après avoir regardé un film comique avec un ami, on peut avoir des délires que nous serons les seuls à comprendre. Le rire peut aussi apaiser les tensions. Par exemple, si deux personnes se disputent, une blague peut les réconcilier. Ma conclusion est donc que la comédie peut être facteur commun entre les individus.”

Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em <<https://ontourne.laclassse.com/>>. Acesso em: 21 mai. de 2018.

Quando argumentam que os filmes de comédia podem representar um lugar para criar cumplicidade, remeteu-me à construção dos símbolos e significados próprios das culturas juvenis, em que, é a partir de diferentes linguagens, sejam livros, filmes, músicas, jogos e até vestimentas, que vão constituindo suas “tribos”, suas comunidades e grupos.

Ao argumentarem sobre o motivo de gostarem dos filmes de ação (Figura 27), afirmaram que este gênero permite que esqueçam dos problemas, devido ao suspense. Para eles, esse tipo de filme auxilia na troca de ideias, ajuda a esquecer o mundo exterior e a se concentrar apenas no filme, esvaziando as mentes. E concluem que os filmes de ação também ajudam a subir a adrenalina.

Figura 27 – Post da turma de *Joliot Curie* justificando a preferência por filmes de ação

Depuis le XXème siècle, les films d'action prennent de l'ampleur dans le cinéma (« Labyrinthe », « Mission Impossible »...)

Les films d'action permettent d'oublier nos soucis et nos problèmes, comme par exemple « Mission impossible », car il y a du suspense. Cela nous change les idées, on oublie le monde extérieur et on se concentre sur le film : ainsi, on peut faire le vide dans nos esprits.

De plus, les films de ce genre font monter l'adrénaline, comme les courses poursuites qu'on voit dans « Alerte Cobra » ou dans les bandes-annonces au cinéma.



Djemoui, Anis, Moussa, Selvi, Soumaya

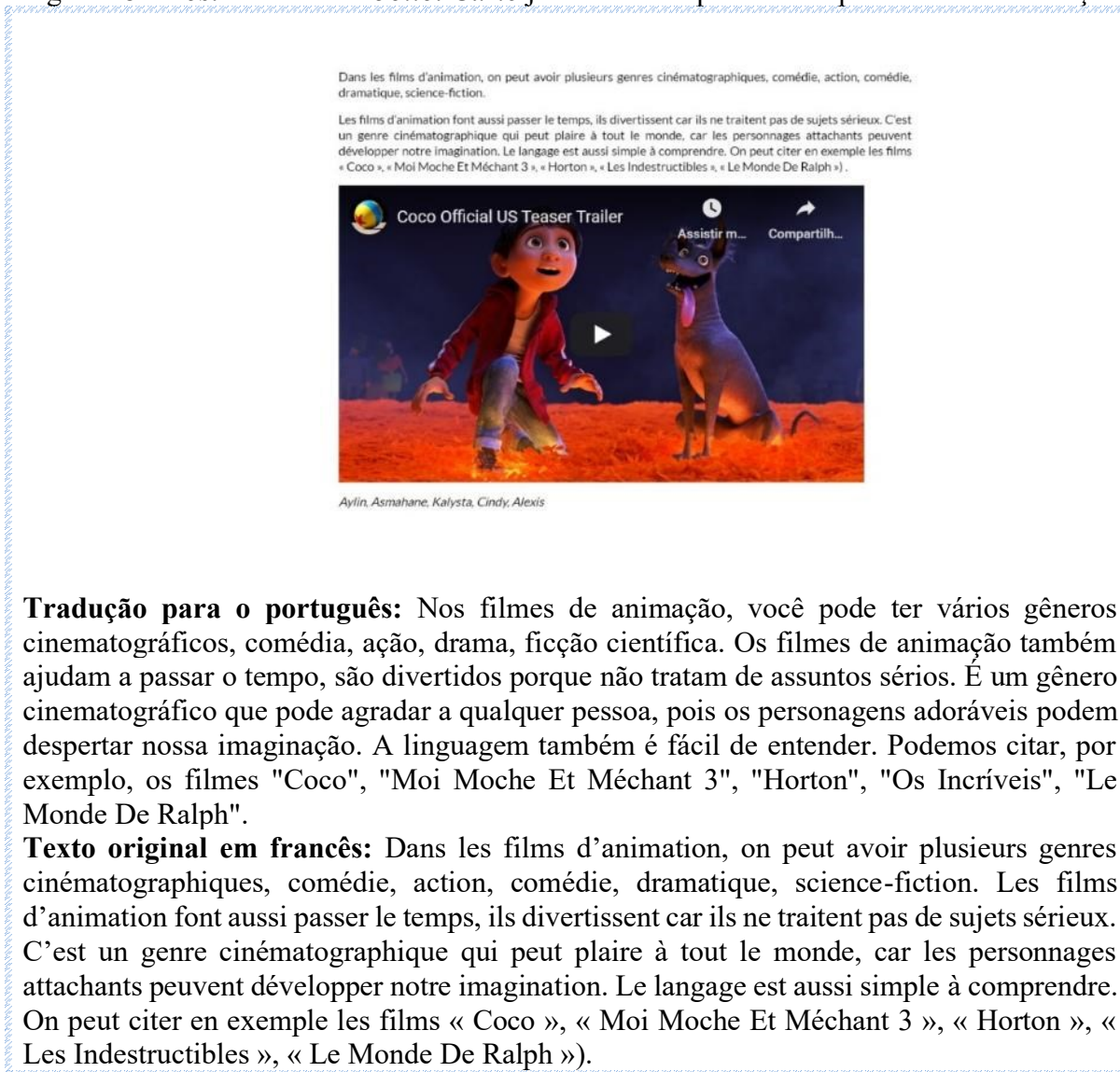
Tradução para o português: Desde o século XX, os filmes de ação ganharam força no cinema (“Labirinto”, “Missão impossível”, ...). Os filmes de ação permitem esquecer as nossas preocupações e os nossos problemas, como por exemplo “Missão impossível”, porque tem suspense. Muda nossas ideias, esquecemos o mundo lá fora e nos concentramos no filme: assim, podemos clarear nossas mentes. Além disso, filmes como este aumentam a adrenalina, como as perseguições que você vê em "Alerta Cobra" ou em trailers no cinema.

Texto original em francês: Depuis le Xxème siècle, les films d'action prennent de l'ampleur dans le cinéma (« Labyrinthe », « Mission Impossible »...) Les films d'action permettent d'oublier nos soucis et nos problèmes, comme par exemple « Mission impossible », car il y a du suspense. Cela nous change les idées, on oublie le monde extérieur et on se concentre sur le film : ainsi, on peut faire le vide dans nos esprits. De plus, les films de ce genre font monter l'adrénaline, comme les courses poursuites qu'on voit dans « Alerte Cobra » ou dans les bandes-annonces au cinéma.

Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em <<https://ontourne.laclass.com/>>. Acesso em: 21 mai. de 2018.

Em relação aos filmes de animação, os alunos afirmaram ser um gênero que integra outros gêneros. Para eles, ajudam a passar o tempo e a se divertir, pois não tratam de assuntos sérios. Podem agradar a todas as idades e ajudam a desenvolver nossa imaginação. A linguagem é simples, o que contribui também na compreensão.

Figura 28 – Post da turma de *Joliot Curie* justificando a preferência por filmes de animação



Tradução para o português: Nos filmes de animação, você pode ter vários gêneros cinematográficos, comédia, ação, drama, ficção científica. Os filmes de animação também ajudam a passar o tempo, são divertidos porque não tratam de assuntos sérios. É um gênero cinematográfico que pode agradar a qualquer pessoa, pois os personagens adoráveis podem despertar nossa imaginação. A linguagem também é fácil de entender. Podemos citar, por exemplo, os filmes "Coco", "Moi Moche Et Méchant 3", "Horton", "Os Incríveis", "Le Monde De Ralph".

Texto original em francês: Dans les films d'animation, on peut avoir plusieurs genres cinématographiques, comédie, action, comédie, dramatique, science-fiction. Les films d'animation font aussi passer le temps, ils divertissent car ils ne traitent pas de sujets sérieux. C'est un genre cinématographique qui peut plaire à tout le monde, car les personnages attachants peuvent développer notre imagination. Le langage est aussi simple à comprendre. On peut citer en exemple les films « Coco », « Moi Moche Et Méchant 3 », « Horton », « Les Indestructibles », « Le Monde De Ralph »).

Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em <https://ontourne.laclasser.com/>. Acesso em: 21 outubro 2018.

O grupo que ficou para argumentar sobre o drama afirmou que esses tipos de filmes apresentam uma moral, ensinam algo, como por exemplo, não reproduzir certos erros. Afirmaram também que os filmes de drama evocam problemas sociais e relembram que a vida é efêmera e que devemos aproveitar cada instante. Eu estava próxima a uma aluna quando ela contou para a professora que gosta de ver até o final os filmes de drama para saber se há justiça, se no final serão os ricos ou a justiça que vão ganhar. Lembro que a professora gostou do argumento e eles acrescentaram no texto dando o exemplo da série espanhola "Elite". E

concluem que filmes de drama os tocam porque falam de coisas do cotidiano que podem, de repente destruir o destino de qualquer pessoa.

Figura 29 – Post da turma de *Joliot Curie* justificando a preferência por filmes de ação



Tradução para o português: Nosso gênero de filme favorito é o gênero de drama, porque em nossa opinião, no final de todo filme de drama, há uma moral; quer dizer que o filme nos ensina algo, por exemplo, não reproduzir certos erros como no filme *Luna* dirigido por *Elsa Dinninger* em 2017 que nos ensina que não devemos ser influenciados e não ser manipulados. Além disso, o gênero dramático pode evocar questões sociais. A série "*Elite*" de *Carlos Montero* e *Dario Madrona* fala-nos de duas classes sociais que se chocam. Na verdade, os pobres são acusados de um assassinato que os ricos cometeram. Mas eles não são suspeitos porque eles têm fortunas por conta própria. Isso me interessa porque estou ansiosa para saber se é riqueza ou se a justiça vencerá.

Adoramos filmes dramáticos porque nos ajudam a perceber que a vida é passageira e que é preciso saber aproveitar cada momento. Um exemplo é o filme "*Divines*" da autora *Huda Benyamina* em 2016. De fato, no final, os dois melhores amigos se separam porque um deles morre. Podemos citar um segundo exemplo denominado "13 razões porque". Esta série conta a história de uma jovem que vivencia racismo e discriminação em seu colégio, o que a levará ao suicídio. Esta série denuncia o assédio, racismo, suicídio e discriminação. Para concluir essas histórias nos tocam porque falam sobre coisas do cotidiano que podem destruir o destino de qualquer pessoa.

Texto original em francês: Notre genre de film favori est le genre dramatique, parce que selon nous, à la fin de chaque film dramatique, il y a une morale ; c'est à dire que le film visionné nous apprend quelque chose, par exemple, à ne pas reproduire certaines erreurs comme dans le film Luna réalisé par Elsa Dinninger en 2017 qui nous apprend qu'il ne faut pas se laisser influencer et ne pas être manipulé. De plus le genre dramatique peut permettre

d'évoquer des problématiques sociales. La série « L'Élite » de Carlos Montero et Dario Madrona, nous parle de deux classes sociales différentes qui s'affrontent. En effet les pauvres sont accusés d'un meurtre que les riches ont commis. Mais ceux ci ne sont pas soupçonnés parce qu'ils ont la fortune pour eux. Cela m'intéresse parce que je suis impatiente de savoir si c'est la richesse ou la justice va gagner.

Nous aimons les films dramatiques car cela aide à prendre conscience que la vie est éphémère et qu'il faut savoir profiter de chaque instant. On peut citer en exemple le film « Divines » de l'auteur Huda Benyamina en 2016. En effet, à la fin, les deux meilleures amies se séparent car l'une d'entre elles meurt. Nous pouvons citer un deuxième exemple qui se nomme « 13 reasons why ». Cette série raconte l'histoire d'une jeune fille qui subit dans son lycée du racisme et de la discrimination qui vont la pousser à se suicider. Cette série dénonce le harcèlement, le racisme, le suicide et la discrimination. Pour conclure ces histoires nous touchent, car elles parlent de choses du quotidien qui peuvent détruire le destin de n'importe quelle personne.

Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em: <<https://ontourne.laclass.com/>>. Acesso em: 21 out. de 2018.

Com essas respostas dos jovens da escola *Joliot Curie*, também percebemos que a maioria dos filmes citados são produções americanas. Contudo, além do filme francês “*Intocáveis*”, citaram o drama “*Luna*” e o filme franco-Qatar chamado “*Divines*”, este último abordando temáticas carregadas de críticas sociais. E citaram também duas produções estrangeiras europeias: a série alemã “*Alerte Cobra*” e a série Espanhola “*Elite*”.

Nas demais escolas, acompanhamos as respostas dadas apenas na Plataforma *laclass.com*, o que se mostrou um material rico para nos aproximarmos do universo das preferências dos jovens participantes de cada turma. Conhecer o repertório cultural ao qual têm acesso e que admiram, pode revelar aspectos de suas práticas e identidades. O tópico 8.2.3 trata das estratégias utilizadas pelos professores para realização dessa atividade.

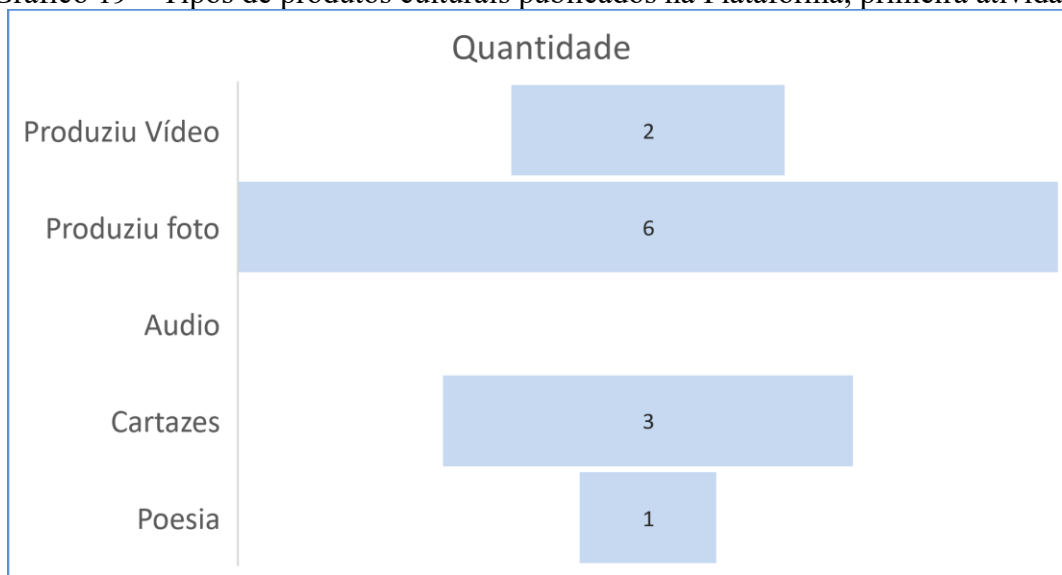
As preferências midiáticas dos alunos participantes do projeto integram as identidades culturais juvenis desse contexto. Para além de conhecermos as preferências, os movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos sugerem que os alunos façam reflexões críticas de seus consumos midiáticos. Certeau (1998) aborda a importância de analisarmos os bens culturais, mapeando sua distribuição e seus consumidores. O objetivo é que possamos ir além, pois para o autor devemos perguntar o que o “consumidor fabrica com essas imagens” (CERTEAU, 1998, p. 95). O intuito é observar como essas preferências e práticas aparecem ao longo do desenvolvimento do projeto das Classes Culturais Digitais.

8.2.3 Estratégias pedagógicas na primeira missão do projeto

No tópico anterior, em que apresentamos as preferências cinematográficas das turmas participantes da temática *On tourne!* das CCD de 2018/2019, foi possível perceber que os professores utilizaram diferentes estratégias para chegar aos resultados publicados na Plataforma. O objetivo deste item é refletir sobre essas estratégias e abordar também duas outras questões que estavam nessa primeira atividade, pois além da definição dos filmes prediletos, as turmas deveriam se apresentar e mostrar alguns possíveis locais de filmagem.

Percebemos uma variedade nas estratégias, ao analisarmos as respostas publicadas na Plataforma, uma vez que apresentaram diferentes tipos de produtos, como fotos, vídeos e cartazes (Gráfico 19). Assim, cada professor utilizou metodologias e recursos diferentes, mostrando os aspectos multiculturais e multimodais presentes nas práticas das turmas participantes.

Gráfico 19 – Tipos de produtos culturais publicados na Plataforma, primeira atividade

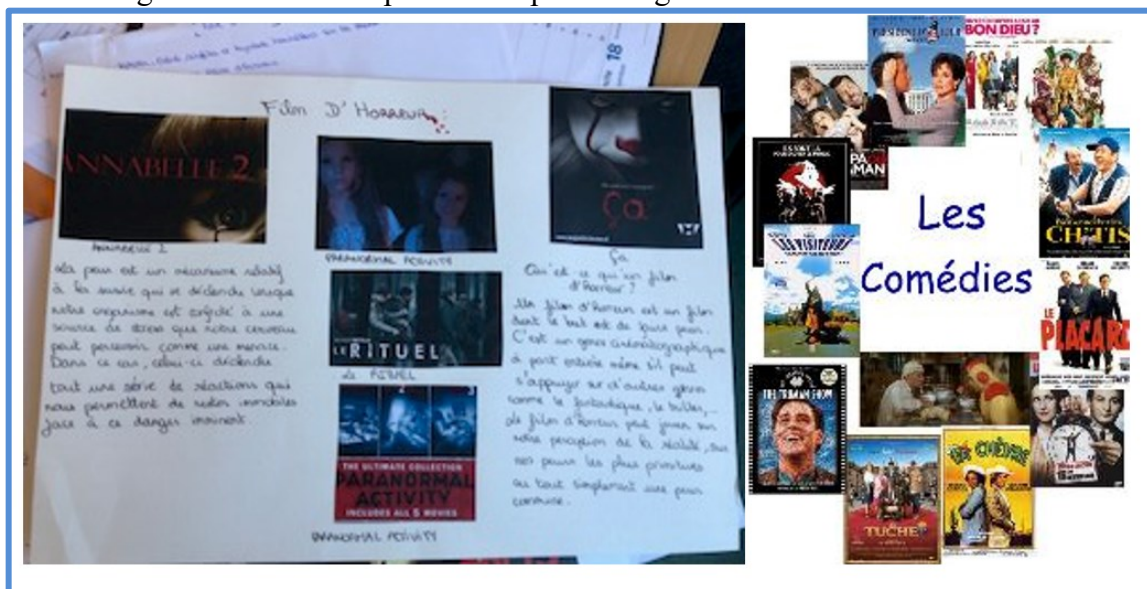


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Gráfico 19, observa-se que muitas fotos foram postadas nessa primeira atividade: seis escolas utilizaram esse recurso. Esses registros representavam as dependências das escolas, os momentos em que escolhiam os gêneros de filmes preferidos pela turma e cartazes produzidos por eles mesmos, como exemplifica a Figura 30. Os cartazes publicados pelo

Colégio *Gratte-Ciel Môrice Leroux* têm a mesma função, porém, um foi realizado em formato impresso com colagens, e outro foi produzido em formato digital. Ambos foram feitos por alunos de uma mesma turma, com os mesmos processos de mediação do professor. Isso ilustra bem o momento *remix* em que se situam as práticas culturais dos jovens hoje em dia, que realizam a mesma atividade com mais possibilidades de percorrer caminhos, recursos e mídias diferentes.

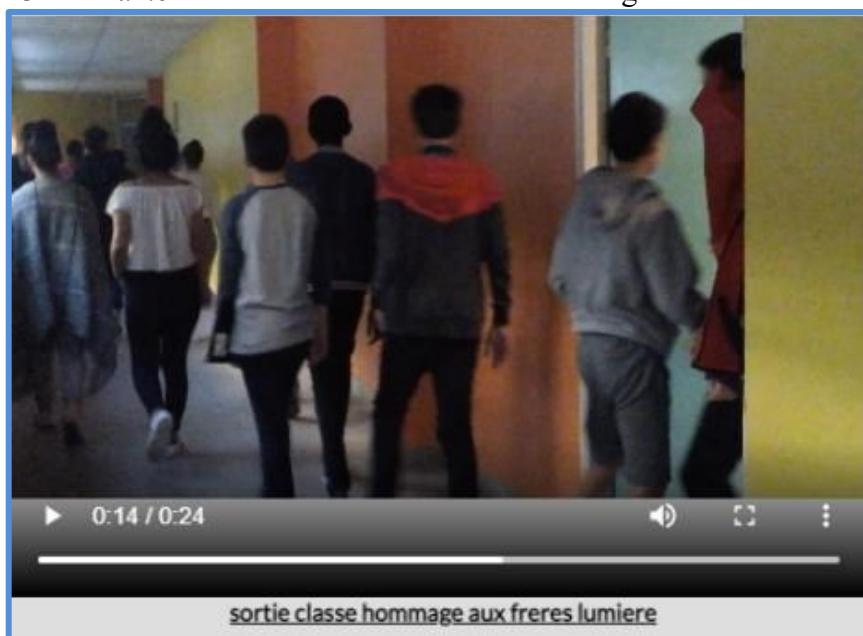
Figura 30 – Cartazes publicados pelo Colégio *Gratte-Ciel Môrice-Leroux*



Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em <<https://ontourne.laclassse.com>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

Dentre os vídeos publicados, tem-se exemplos de produções das próprias turmas e de *trailers* ou extratos dos filmes que os alunos apreciam. A turma do colégio *Jean Monnet* publicou vídeos produzidos por eles dos ambientes da escola, como o vídeo que intitularam “saída da classe homenagem aos irmãos Lumière” (Figura 31).

Figura 31 – *Frame* do vídeo "Saída de Classe homenagem aos irmãos Lumière"



Fonte: Vídeo produzido pelos alunos da Escola *Jean Monnet*, Lyon. Disponível em: <https://ontourne.laclass.com/spip.php?page=article&id_article=45&mode=complet>. Acesso em: 20 mai. 2021. Observação: ao clicar na imagem, redirecionamento para a página na qual o vídeo está abrigado.

A cidade de Lyon desempenhou um papel significativo na história do cinema, pois foi onde nasceu o primeiro filme gravado pelos irmãos *Lumière* que inventaram o cinematógrafo e registraram “*A saída dos trabalhadores na usina Lumière*” em 1895. A cidade preservou essa história e tem um quarteirão dedicado ao cinema. Neste local, tem-se o vestígio da fábrica dos irmãos, que na época era considerada a maior usina da Europa de fabricação de placas fotográficas. Atualmente o local é preservado e apresenta obras da família *Lumière*, é um museu com exposições e tem uma sala de cinema, onde lançaram o curta-metragem produzido na temática *On tourne!*.

Quando os alunos da turma de *Jean Monnet* resolveram reproduzir essa cena dentro da escola, o processo envolveu muitas práticas colaborativas. Todos precisaram se organizar: um aluno ficou com o *tablet* para o registro, realizaram ensaios e preparações dos alunos na sala para sair no momento certo e houve as muitas tentativas e diálogos na busca por um bom ângulo e um bom resultado.

Sobre outra produção audiovisual publicada na Plataforma, a turma do Colégio *Henri Longchambon* produziu um vídeo criativo inspirado no cinema mudo, em um filme com Charles Chaplin, para realizar a apresentação da turma. Fizeram um *remix*, utilizando como trilha sonora *Brahms* e até incorporaram cenas do filme “O grande ditador” protagonizado por Charles Chaplin (Figura 32).

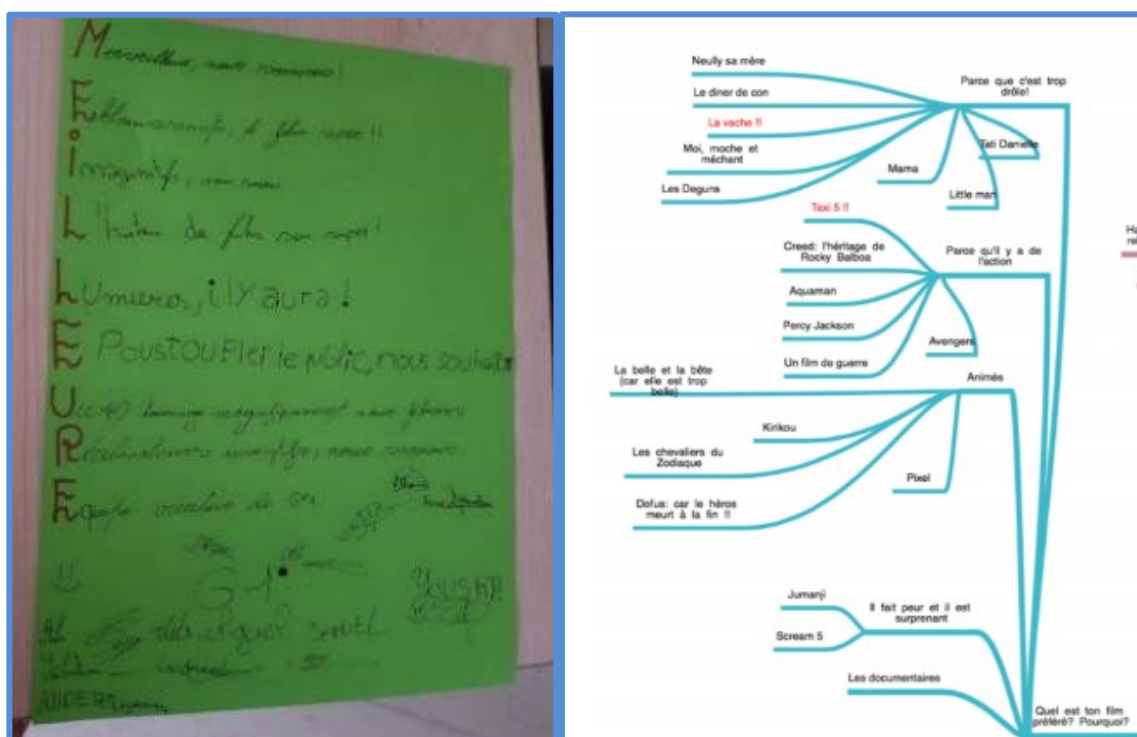
Figura 32 – *Frame do remix publicado pela turma da Escola Henri Longchambon*



Fonte: Produzido pela turma da escola Longchambon. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1kyE_ImKyx48n_BipcFfOyISKOfnWKMjr/view. Acesso em: 20 maio 2021.
Obs: na 2ª foto, cena original do filme “O grande ditador”, inspiração para a gravação do vídeo.

Nenhuma turma produziu áudio e, dentre os cartazes postados, havia colagens com cenas de filmes, produção de mapa mental, anagrama, entre outros (Figura 33). Com isso, percebemos as muitas linguagens utilizadas e a presença da multimodalidade no espaço escolar. Essas diferentes linguagens postadas na Plataforma se constituíram tanto como produções midiáticas consumidas pelos alunos quanto como produções culturais elaboradas pelos próprios alunos e professores (como vídeos, cartazes e fotos).

Figura 33 – Anagrama e mapa mental publicados na Plataforma



Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em: <<https://ontourne.laclass.com>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

Dentro das linguagens multimodais, os mapas mentais são considerados um recurso favorável para produção de significados que englobam diferentes linguagens. Os professores do Colégio *Alain* utilizaram essa estratégia, em formato de um mapa mental que apresenta as respostas de um questionário realizado com sete perguntas: qual é o filme preferido e por quê; qual é o último filme que viu; os gêneros de filmes de que gosta; o que gostam no cinema; qual tipo de filme você gostaria de realizar e por que somos os melhores cineastas. Essa estratégia

pedagógica, em que o professor realiza outras questões sobre as relações dos alunos com o cinema, tem o intuito de conhecer ainda mais as preferências dos seus alunos e seus argumentos.

A primeira atividade também consistia na apresentação do perfil das turmas na Plataforma. Porém, algumas turmas deram ênfase às escolhas dos gêneros e não publicaram uma apresentação ou descrição dos perfis (quatro das dez turmas não se descreveram). O Colégio *Marcel D'Argent* publicou uma descrição da turma, já atento aos diferentes papéis que implicam uma produção audiovisual. Pensando que alguns poderiam atuar, outros desenhar, outros realizar a direção, etc.

Publicação do Colégio *Marcel D'Argent* na Plataforma: "Olá, nós somos os 4^o 2 de Marcel Dargent Collège, Lyon 3. Somos uma classe amigável, divertida, solidária, criativa, às vezes falante e dispersa, mas sabemos como nos envolver quando estamos motivados. (...) Na sala de aula, há muito talento, muitos alunos escrevem e podem usar suas habilidades para garantir a escrita e o roteiro. Outros são atores com potencial, fazem teatro saberão colocar suas qualidades na tela. Outros têm personalidades fortes e saberão como se fazer ouvir para liderar a equipe nas gravações, outros são desenhistas natos e podem realizar o *storyboard*. Músicos poderão garantir o trabalho de criação musical. Estamos felizes em fazer parte deste projeto! "

Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em: <<https://ontourne.laclassse.com>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

O Colégio *Henri Longchambon* fez uma descrição detalhada que também nos permite conhecer um pouco melhor o grupo. Descreveu o perfil dos alunos e destacou a interculturalidade da turma, denominando essa característica como “uma verdadeira riqueza”.

Publicação na Plataforma: Nós somos o *sexième* da Escola *Henri Longchambon*. Nós vamos adorar fazer esse curta-metragem com você, cineasta. Primeiramente, nos apresentaremos: somos 10 alunos, 1 menina e 9 meninos. No filme que lhe enviamos, todos nós aparecemos, exceto um dos nossos colegas que acaba de chegar, que é Sebastien, que ainda não estava presente. Estamos em *Segpa* porque temos dificuldades na escola. Mas isso não nos impede de ter boas qualidades para fazer este filme: sabemos ser sérios, muito criativos, nós podemos trabalhar em equipe, interpretar diferentes papéis. Você pode contar conosco! Na sala de aula, alguns de nós falam outras línguas além do francês em casa: albanês, turco, argelino, tunisiano, espanhol. Estamos orgulhosos disso porque é uma verdadeira riqueza.

Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em: <<https://ontourne.laclassse.com>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Algumas escolas também publicaram momentos em que trabalharam em grupo, para a produção das postagens, como as fotos da Escola *Le Plan du Loup*, que compartilhou o momento da votação dos filmes preferidos, e o momento em que um grupo de alunos manipulava equipamentos para realização de fotos que foram publicadas na Plataforma (Figura 34).

Figura 34 – Fotos publicadas na Plataforma de momentos em que trabalhavam em grupo.



Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em: <<https://ontourne.laclassse.com>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Ao analisarmos as respostas nessa primeira etapa, constatamos as cinco práticas recorrentes nas escritas digitais colaborativas citadas por Lacelle, Boutin e Lebrun (2017, p. 119): 1. A hipertextualização: percebida pelas postagens, com *links* diversos de extratos dos filmes; 2. Os *designs* textuais: os textos foram apresentados de diferentes formas, com imagens, mapas mentais, vídeos, colagens etc.; 3. A interatividade: após a publicação, os alunos podiam *curtir* as postagens, e o cineasta publicou *feedbacks* individuais para cada escola. Houve também muita interação presencial, notadas em observações participantes para a produção das respostas; 4. Multimodalidade: algumas escolas postaram vídeos, fotos, confeccionaram cartazes; e 5. Colaboração: percebida em momentos diversos nas interações, mediação, e produção coletiva das repostas para publicação.

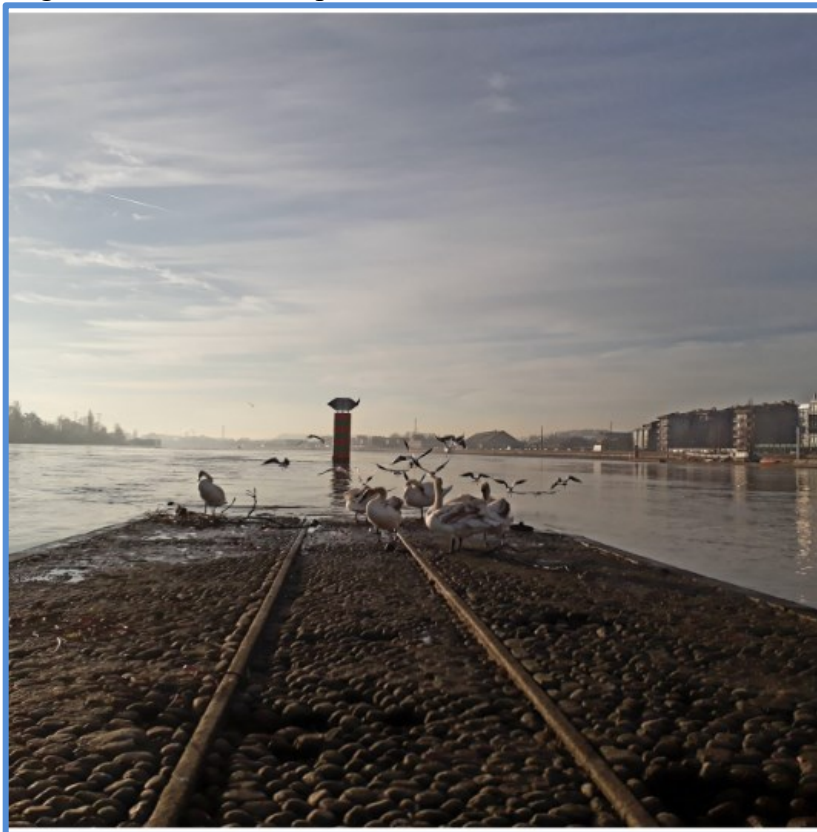
O próximo item reflete sobre essas e outras práticas no âmbito de um evento de letramento, em que ocorreu a análise de registros produzidos pelos alunos.

8.2.4 Análise colaborativa das imagens

Neste item vamos tratar de um momento específico do projeto CCD em que, ainda na primeira atividade, os alunos apresentaram alguns locais possíveis para a realização das filmagens do curta-metragem. Essa atividade possibilitou que os eixos da Pedagogia dos Multiletramentos interagissem em sobreposição e em movimentos dinâmicos e interdependentes. Para responder a essa missão, as professoras (documentalista e de Francês) solicitaram aos alunos que, com seus aparelhos, registrassem imagens de locais dos seus cotidianos nos arredores da escola. Presenciei o momento em que cada alunou apresentou sua foto e juntos, toda a turma realizava análises que levaram a diferentes deslocamentos e reflexões para essa pesquisa.

A partir de uma atividade relativamente individual (alunos registravam fotos do entorno da escola), foram as reflexões coletivas que trouxeram novas formas de olhar para as cenas do cotidiano dos alunos. Uma aluna apresentou uma foto tirada com o seu celular de um cenário próximo à escola. Na foto, pássaros na borda do rio e os trilhos de um trem (Figura 35).

Figura 35 – Foto tirada por aluna de uma cena de seu cotidiano



Fonte: Acervo Plataforma do projeto. Disponível em: <<https://ontourne.laclassse.com/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Ao iniciarem a análise da imagem, a professora de Francês solicitou que a aluna contextualizasse a foto. A jovem estudante iniciou a fala um pouco tímida e com a voz baixa. E a professora disse que ela poderia falar mais forte e ter mais confiança, pois a imagem é muito bonita.

Aluna: Nós vemos os trilhos, nós vemos prédios à direita, um pouco de verde à esquerda.

Professora de francês: O que você gosta nessa foto? Por que você quis colocar seu aparelho aí? O que você queria sugerir, por que finalmente esses trilhos eles vão para onde? Eles vão para a água. Olhem.

Aluna: São antigos.

Professora de francês: Sim, são antigos. E vocês, por que vocês gostam? O que isso sugere para vocês? O que isso pode dar como ideias de roteiros, de abertura ou de final? Por que essa imagem?

Aluna: Porque eu gosto bem deste local, acho bonito. Porque, o horizonte....

Professora de francês: Sim, ele expande o horizonte. Efetivamente, porque esses trilhos que se prolongam na água, depois tem a borda do rio, tem o mar. Como uma estrada que nos leva para o horizonte. E mais, o que nos sugere outros horizontes?

Aluno: Os pássaros.

Professora de francês: Sim, nós temos a impressão de que podemos segui-los. É muito bonito. A parte dos elementos, que seja a água, a terra, o céu, os dois lados, um muito urbano, outro com a natureza. Enfim, bravo. E então, imagem de final, final de filme, o que se pode passar a partir desta imagem? Como podemos chegar nessa imagem? Ou imagem de início de filme?

Fonte: CD, observação participante, 5/10/2018.

Na sequência do diálogo, um aluno responde que a foto seria ideal para o início de um filme e diz *“todos os pássaros que estão dentro, são todos lá, e no fim do filme eles se vão.”* E a professora pergunta para a turma qual gênero de filme eles acham que daria para fazer com essa imagem. Um jovem estudante responde que seria um filme romântico e outro completa que *“com certeza não seria um filme de comédia”*. A partir dessas opiniões, vemos que as produções culturais que os alunos consomem, influenciam na origem das ideias e nas referências que eles podem ter.

Contudo, a professora realizou uma mediação, contrapondo-se a essa afirmação, que me pareceu até então ser um consenso na turma sobre o fato de que, com essa foto não é possível fazer uma comédia. Até o momento em que a professora pergunta *“por que não?”* e traz novas referências para os alunos.

Professora de francês: Sim, e por que não uma comédia a lá Pierre Richard? Não sei se vocês conhecem Pierre Richard, talvez seja um pouco velho. Bom, ele está sob os trilhos e bum, ele cai na água. Mas efetivamente, pode ser a ideia de um drama também, um drama romântico. Em relação a todos esses elementos naturais, a presença de todos esses elementos, a natureza, etc., nós estamos bem na ideia do romantismo.

Fonte: CD, observação participante, 5/10/2018.

E assim, as análises que se seguiram sobre essas e outras fotos tiradas pelos próprios alunos em cenários de seus cotidianos foram permeadas de ideias e observações, com exemplos de diferentes obras cinematográficas e com momentos também de instrução direta, em que as professoras apresentavam termos e ângulos do universo cinematográfico. Ao observar esse processo, identificamos as mediações discursivas realizadas pelas professoras (Quadro 43), como um dos pontos fundamentais na condução do expressar das ideias. Algumas frases ditas

nessa atividade desencadearam processos de mediação que estimularam as expressividades dos alunos e contribuíram para um ambiente propício para a produção colaborativa.

Quadro 43 – Tipos de mediações discursivas realizadas na atividade

Tipo de mediação	Descrição	Exemplo
Metafórica	Uso de suposições. Por exemplo as expressões “imagine que...” e “se vocês fossem”.	Professora de francês: Se vocês fossem pintores e tivessem quatro ou cinco cores, como vocês poderiam se proceder em relação a essa imagem?
Motivadora	Expressões de incentivo que dão confiança para o aluno se expressar.	Professora de francês: É uma foto muito bonita, você pode estar orgulhoso de você. Tenha confiança em você.
Contestadora (indagativa)	Expressões que procuram entender o motivo, como por exemplo “porquê?”	Professora de francês: O que você achou bonito na foto? A luz? Você pode colocar em palavras o que você achou bonito?
Positiva	Expressões que auxiliam na autoestima a partir de elogios das práticas dos alunos. Exaltação das boas qualidades do outro.	Professora de francês: Eu gosto muito do enquadramento. Você pode nos explicar qual é a vista? O que representa para você?
Reflexiva	Retorna para os alunos a mesma pergunta que fizeram para que possam refletir um pouco mais em outras possíveis respostas.	Professora de francês: Vocês bem disseram antes que ele tem um pesadelo. Aluno: O perseguidor transpira em sua cama. Professora de francês: Ele transpira e...? Em um pesadelo o que vocês fazem em sua cama? O que ele deverá fazer? Aluno: Ele mexe.
Instrucional	Traz exemplos e referências ao longo das atividades, explicativas.	Professora documentalista: Em relação ao enquadramento, se você for utilizar o termo, se vocês forem consultar a folha que nós distribuimos para vocês, a câmera se situa onde mais ou menos? Professora de francês: Nós vimos isso em <i>Truffaut</i> ontem, com esse tipo de plano, quando estamos um pouco em altura. Aluna: Plano médio. Professora de francês: O plano médio é mais centrado, porque há um indivíduo de referência, é como os planos de faroeste. Nós não vimos filmes de faroeste, não sei se vocês têm isso na memória. Mas ali é mais um plano ‘large’.

Tipo de mediação	Descrição	Exemplo
Sintetizadora	Para reunir as ideias dos alunos ou conectá-las.	Por exemplo, nos momentos de construção do roteiro quando as professoras conectam diferentes sugestões dos alunos, transformando-as.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

E foi revendo e analisando os dados que optamos por nomear essas interações como mediações discursivas, que se caracterizam por interações que potencializam uma dialogia-comunicativa. São estratégias discursivas que se relacionam com o modelo do enunciado proposto por Certeau, em que há a realização, quando, por exemplo, a professora diz “Imaginem se fossem pintores, como reproduziriam essa imagem?”, ela utiliza o “sistema linguístico por um falar que atua as possibilidades”. Em seguida, os alunos apropriam-se desse questionamento e se inserem em uma rede relacional. Certeau frisa que acontece em “um nó de circunstâncias, inseparável do contexto” (CERTEAU, 1998). Para além de pensar em pura enunciação, desconexa dos ambientes, essas expressões podem envolver momentos dialéticos reflexivos e propícios para a produção colaborativa. Para Freire “nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (FREIRE, 2013, p. 61).

Dessa forma, são exemplos de expressões que se caracterizam fortemente como estímulos para o processo de *designing*, que objetiva “ressignificar o mundo por meio da construção de novos processos de significação”. Os momentos de *designing* são marcados pelo questionamento, divergências e ressignificação do mundo, resultando em aprendizados diferentes, socialmente situados e experienciados, afastando-se de modelos de imposição convencionais (ROSA, 2016, p. 42). Cope e Kalantzis (2009) também propõem algumas questões norteadoras e úteis para pensar as convenções já existentes que podem fomentar a atribuição de novos olhares ao *design* disponível.

Questões de modos representacionais: “os significados referem a quê? Representam o quê?”. Questões sociais: “como os significados conectam as pessoas que estão com eles envolvidas? Questões estruturais: Como os significados estão organizados? Questões intertextuais: Como os significados se encaixam na amplitude do mundo de significações? Questões ideológicas: De quem são os interesses aos quais esses significados pretendem atender? (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 176, tradução nossa⁸⁷).

Acreditamos que esses tipos de mediações, tanto as questões norteadoras levantadas por Cope e Kalantzis (2009) quanto as mediações discursivas que relacionamos no Quadro 43, podem ser realizadas também nos campos da multimodalidade, usando as diferentes mídias e linguagens disponíveis. Dessa forma, o que chamamos de mediações discursivas que aqui identificamos, a metafórica, a motivadora, a contestadora, a positiva, a reflexiva, a instrucional e a sintetizadora, representam estratégias que influenciam nas práticas e nas produções culturais dos envolvidos. Freire (2013) ressalta a importância de analisar os “atos comunicativos” e ainda que “É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem” (FREIRE, 2013, p. 59/60 e p. 66).

Na continuidade da atividade de reflexão sobre as fotos, em outro diálogo, quando analisavam uma passarela sob um rio, percebemos como todos estavam expressando ainda mais suas ideias. A professora de francês utiliza o humor para brincar com a situação (“*podemos jogar um aluno bagunceiro na água*”), e juntos procuram alternativas para solucionar o problema (como simular um corpo caindo em um rio no cinema). No decorrer da conversa, a professora utiliza uma sugestão da aluna, para explicar o funcionamento de uma sequência cinematográfica que emprega “efeitos de simulação”.

⁸⁷ Texto original: “*Representational: To what do the meanings refer? Social: How do the meanings connect the persons they involve? Structural: How are the meanings organized? Intertextual: How do the meanings fit into the larger world of meaning? Ideological: Whose interests are the meanings skewed to serve?*” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 176).

Professora de francês: E vocês? Vocês teriam o que na cabeça para roteiro? Como podemos explorar essa passarela?

Aluna: Podemos fazer como nos filmes de ação. Por exemplo, tem um cadáver que é jogado na água.

Professora de francês: Ok. E neste momento, como simular um cadáver? Nós não podemos jogar um aluno na água. Para aqueles que bagunçaram todo o ano, eu vou dizer: você, é o fim... rsrs. (risos).

Aluna: Um manequim.

Professora de francês: Sim. Por exemplo, vai ter um figurino comum entre as turmas....

Aluno: Eu posso pular.

Professora de francês: Não, temos que achar uma simulação.

Aluno: E depois como recuperar o manequim?

Professora documentalista: Não precisa ser necessariamente um corpo que é jogado, pode ser outra coisa. Podemos utilizar um objeto.

Professora de francês: Sim. Mas é boa essa ideia de jogar alguma coisa na água.

Aluna: No início pode ser um aluno verdadeiro, depois a gente corta a cena, colocamos alguma coisa no lugar do aluno, com a mesma roupa.

Professora de francês: Exatamente. Essa é uma verdadeira proposição de cinema que nos diz *Maele. Como construir uma sequência. No início um aluno que corre, pois um manequim não pode fazer isso. Nós podemos seguir o aluno que corre e no plano seguinte, estamos numa altura, como na foto de Florian, e de longe não vemos se é um indivíduo ou um manequim, e jogá-lo na água. É isso. Você compreendeu uma sequência de cinema.

Professora documentalista: É realmente uma arte, e a magia, tem truques. Quando você vai no cinema, você vê um movimento, mas na base é uma sucessão de imagens que são fixas. Tem os filmes que utilizam os efeitos especiais, que nos fazem crer, enquanto espectadores. E funciona bem, se é muito bruto, dá errado.

Fonte: CD, observação participante, 5/10/2018.

As referências que apareceram durante esse diálogo e nas demais análises das fotos produzidas por eles se conectam com suas preferências midiáticas. Como, por exemplo, os filmes de ação, que apareceram nas respostas sobre as preferências filmicas da turma, acabam por influenciar na forma como os alunos imaginam as cenas. Pois, ao observarem uma foto de uma passarela sob um rio, já relacionaram com filmes de ação e sugeriram um corpo sendo jogado na água.

Em dado momento uma jovem estudante resolve contrapor a ideia de ação na passarela a algo mais tranquilo, saindo da perspectiva dos filmes de ação. *“Eu gostaria de fazer algo complicado. Um momento calmo, onde as pessoas caminham tranquilamente...” (jovem estudante)*. E a professora respondeu trazendo mais referências da literatura francesa ao citar Baudelaire para afirmar que *“tem gênero como este, poetas que gostam muito de “flanner en*

ville”, como o poema “*pervers*” que nós vimos. Então podemos explorar de maneira completamente diferente. Ou como gênero ação, ou do ponto de vista contemplativo, a ponte, a água” (CD, observação participante, professora de francês, 5/10/2018). Assim como a citação a Baudelaire, muitas outras referências clássicas e contemporâneas do cinema e da cultura francesa foram utilizadas nessa aula.


Na continuidade dessa atividade chegamos a uma ressignificação das imagens, pois a partir destes registros pessoais, os alunos produziram textos baseados no poema “*Quelque part, quelq’un*”⁸⁸. Dessa forma, se reuniram em grupos de dois a três alunos e produziram poesias a partir dos registros realizados. Assim, a foto dos pássaros na borda do rio foi publicada na Plataforma acompanhada de um poema produzido pelos alunos (Figura 36).

⁸⁸ O poema *Quelque part, quelq’un* foi escrito por Henri Michaux (1899-1984) – Revue NRF (octobre 1938) – À distance (Mercure de France, 1997).

Figura 36 – Publicação na Plataforma de poema e foto produzidos por alunos

La Confluence
(La pointe aux oiseaux)

Quelque part , quelqu'un hors champ, fait s'envoler les oiseaux .
Quelqu'un est mort au milieu des oiseaux.
Quelqu'un s'échoue au milieu des oiseaux.
Quelqu'un et quelqu'un d'autre et encore quelqu'un d'autre sont de dos et regardent
le fleuve se perdre à l'horizon.
Quelqu'un, hors champ, est essoufflé par sa course.
Quelqu'un nourrit les oiseaux.



Rochelle et Basma

Fonte: Disponível em: < <https://ontourne.laclass.com/>>. Acesso em 20 mai. 2021.

Identificamos nessa atividade quatro eventos principais de multiletramentos que foram permeados por diferentes práticas: 1. O registro das fotos pelos alunos; 2. O envio das fotos para as professoras por diferentes caminhos; 3. A análise colaborativa em sala. 4. Produção

colaborativa de textos no computador. Esses eventos foram permeados por diferentes práticas (Quadro 44).

Quadro 44 – Principais práticas da atividade com análise dos registros

Práticas realizadas na atividade	Linguagens predominantes
- Registro de fotos pelos alunos em seus aparelhos particulares.	Visual. Mídias: câmeras e celulares. Representações gestuais e espaciais: movimentos, circulação pelas ruas do bairro. Uso de câmeras e celulares.
- Envio das fotos registradas para a professora (<i>e-mail</i> ou arquivos de dados da Plataforma escolar), para projeção no momento da análise (<i>pen drive</i> ou cabos).	Digital. Técnico e orientações sobre modos de envio das fotos: por <i>e-mail</i> , pela Plataforma, etc. (manuseio de mídias digitais para realizar atividade prática)
- Análise colaborativa das imagens	Oral, representações gestuais (expressões faciais). Uso de computador para projeção das fotos analisadas.
- Produção de poemas para as fotos	Escrita em meio digital. Uso de computador. Oral, pois realizaram em duplas ou grupos, muito diálogo com expressividades: negociação de ideias, criatividade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao analisar as respostas dessa turma e das outras nove escolas participantes publicadas na Plataforma, percebemos como uma ampla dimensão que uma mesma tarefa, apresentada da mesma forma, pode gerar diferentes percursos pedagógicos. Os elementos multimodais foram largamente explorados nessas respostas. As turmas responderam utilizando fotos, vídeos, poesias, mapas mentais e textos diversos, como apresentados no item 8.2.3 dessa pesquisa.

Acompanhamos uma prática predominantemente situada em que se considerou as necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos, constituindo uma arena na qual se sentiram seguros para se expressarem e confiar na orientação dos outros – tanto colegas, quanto professores (COPE; MARY KALANTZIS, 2000). Essa primeira atividade envolveu também os outros movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos, como a instrução aberta, de que podemos citar alguns momentos em que houve letramento para a linguagem audiovisual, quando as professoras da Escola *Jean Monnet* disponibilizaram material para que os alunos se familiarizassem com a linguagem (ANEXO A). Durante as análises, faziam

referência ao conteúdo presente nesse material, mencionando os diferentes enquadramentos de câmera, com suas explicações subjetivas sobre as possíveis intencionalidades de cada um.

Ressaltamos que a instrução aberta não implica a “transmissão direta”, considerando exercícios e memorização mecânica. Nessa fase do projeto, a instrução aberta ocorreu de forma reflexiva, em que os diálogos entre o professor e aluno aconteciam frequentemente, como nos momentos de análises das imagens registradas, em que as professoras aproveitavam a ocasião para explicar e reforçar os tipos de enquadramentos, a composição das imagens, etc.

O enquadramento crítico esteve presente na medida em que juntos analisavam as imagens e, professores e alunos, problematizavam e questionavam as fotografias a fim de encontrarem argumentos justificáveis para a escolha dos cenários a serem filmados. Dessa forma, foram ressignificando os espaços da escola e do seu entorno, encontrando novas funções e atribuindo novos olhares ao repensarem estes espaços.

Ainda nessa primeira atividade, podemos identificar a chegada em uma prática transformada quando essas imagens são base para a produção de poemas. É como se representassem um retorno ao começo, mas transformados, depois de muita reflexão, demonstraram novas sensibilidades diante dos ambientes que estão habituados em seu cotidiano.

A atividade descrita, a análise de imagens, não é uma atividade nova. É uma prática pedagógica que já ocorre na história da educação e que vem sendo reforçada por campos como educomunicação e mídia-educação e nos multiletramentos, principalmente por possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. Cabe refletir onde o novo *ethos* entra nessas práticas. O que percebi observando os alunos durante a atividade foi a variedade de caminhos possíveis. Por exemplo, só no primeiro momento, da simples entrega de uma imagem para as professoras para a turma analisar, cada aluno realizou de diferentes formas: um mandou por *email*, outros colocaram no espaço digital que já utilizam na escola e outros levaram em *pen drive*. Um aluno não poderia mostrar seu registro, quando de repente um colega rapidamente retirou um cabo e passou para a professora. E em poucos segundos a foto foi analisada pela classe. É um detalhe simples do cotidiano, mas mostra o dinamismo presente hoje em dia.

Para além de afirmações nos âmbitos técnicos (cabos, *pen drives*, *email*, etc.) é preciso ressaltar outros aspectos presentes nesta prática das análises e produções com as imagens. Mesmo dentro de uma estrutura pré-determinada (o horário demarcado, a organização física da escola, etc), vale dar ênfase às novas práticas, quando realizam, por exemplo, os diálogos presentes e os valores demarcados pelo consumo cultural vigente, como, por exemplo, ao se inspirarem em um poema traduzindo para atualidade com as cenas cotidianas, integrando as imagens à escrita digital, com a presença da multimodalidade. E os discursos multiculturais dos alunos revelados nas análises, assim como as ideias presentes nos diálogos que ressaltavam os seus valores.

Assim, essa atividade mobilizou dimensões pedagógicas que propiciam um desenvolvimento das capacidades das leituras multimidiáticas que estimularam aprendizagens e conjunções de ideias propiciadas pelas diferentes experiências que foram trazidas pelos participantes (professores e alunos). Esse tatear de ideias, a partir da análise desses registros pessoais, é prática cultural que repensa o modo de ver e dialogar com os produtos culturais aos quais os jovens estudantes dessa turma tiveram acesso. É um resgate de cenas cotidianas, atribuindo-lhes novos olhares, e as ressignificando.

8.3 ROTEIRO: PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA

Para construir uma coisa juntos devemos escutar.
(CD, observação participante, professora de francês, 5/10/2018)

Após a primeira proposta do projeto que envolvia sobretudo conhecer melhor as turmas participantes, o cineasta desenvolveu a ideia inicial para o roteiro, criando uma situação base inspirada no filme de terror *Anabelle*⁸⁹ para que todas as escolas escrevessem a partir dessa ideia.

2ª Atividade: A temática do roteiro

Escrever um roteiro de até três páginas sobre o seguinte contexto: um(a) jovem adolescente é vítima de uma prática discriminatória cometida por um grupo de jovens da sua idade. Como resultado desse ato desprezível, o grupo encontra, por acaso a boneca *Annabelle*, que os fará passar por uma experiência difícil. No final da história, o (a) jovem sai (ou não) com a boneca.

Fonte: Disponível em: <<https://ontourne.laclassed.com/>> Acesso em: 20 mai. 2021.

O cineasta publicou uma mensagem textual na Plataforma para que cada escola desse início à elaboração do roteiro. Importante ressaltar que no conteúdo da mensagem publicada, o cineasta parabenizou todas as classes e ofereceu um *feedback* geral relacionado às respostas da fase anterior. Ao final da mensagem, explicou sua função e sugeriu possibilidades que poderiam realizar a partir dessa ideia inicial do roteiro.

⁸⁹ *Annabelle* é um filme de terror americano dirigido por John R. Leonetti, lançado em 2014. É o segundo filme do universo cinematográfico '*Conjuring*' e o primeiro da série *Annabelle*. Faixa etária no momento de lançamento na França foi de 12 anos. Disponível em: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Annabelle_\(film\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Annabelle_(film))>. Acesso em : 20 mai. 2021. Texto original : *Annabelle est un film d'horreur américain réalisé par John R. Leonetti, sorti en 2014. Il s'agit du deuxième film de l'univers cinématographique Conjuring et du premier de la série Annabelle. Faixa etária anunciada na França 12 anos.* Disponível em: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Annabelle_\(film\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Annabelle_(film))>. Acesso em : 20 mai. 2021.

Mensagem publicada pelo cineasta:

“Bom dia a todos,

Espero que tenham passado um bom feriado de “Toussaint”. Parabeno vocês pelas respostas à primeira tarefa. Elas me permitiram conhecê-los melhor e percebi que vocês têm bom gosto. Três gêneros apareceram constantemente em suas escolhas: os filmes de terror (aos quais eu associo as comédias de terror), os filmes de ação e as comédias. A franquia “Conjuring”, a série de filmes Annabelle, Paranormal Activity e os filmes Taxi, foram igualmente muitos citados. Eu notei também um interesse maior por filmes dramáticos que tratam de problemas da sociedade. Mas de modo geral percebi que todos amamos os mesmos tipos de filmes.

Vamos agora para a segunda tarefa. Eu vou solicitar a vocês que redijam um roteiro de três páginas no máximo sobre uma temática que escolhi depois de ver suas preferências cinematográficas. Suas histórias terão um personagem em comum. [...]

Meu trabalho nessa etapa consistirá em guiá-los em suas escolhas de roteiro e coordenar as dez histórias para que elas possam ter uma sequência e uma forma. Você pode situar seu enredo no passado, no futuro, ou nos dias de hoje (o filme começará pela história mais antiga e terminará pela mais recente), escolher um período da história, um ano, ou um fato que marcou a vida de seu bairro ou do local em que vão filmar. A confrontação entre o grupo de jovens e Annabelle podem também se transformar em comédia *trash*, no ridículo ou no puro terror. A ideia é fazer com que o espectador reflita sobre problemas da sociedade (por exemplo racismo, assédio, suicídio, discriminação) através do prisma de filme de terror. Contudo, assegurem-se que tenham os meios técnicos e materiais para realizar o que vão escrever. De toda forma eu estarei aqui para aconselhá-los.

Me questionem sobre filmes de terror para assistir, livros para consultar, músicas para escutar. Eu vou colocar a disposição a partir de amanhã, na seção “recursos”, documentos sobre método para a escrita de roteiro e extratos de filmes que poderão dar ideias para vocês. Estou à disposição para quaisquer questões que vierem em mente.

Boa sorte a todos,

« Cinematograficamente H ».

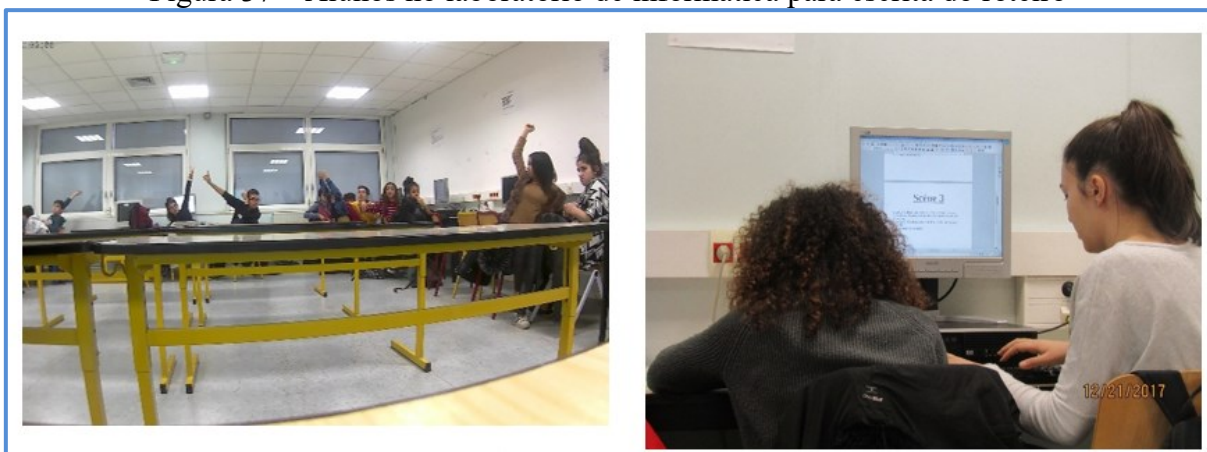
Fonte: Disponível em: <<https://ontourne.laclassse.com/>> Acesso em: 20 mai. 2021.

A mensagem obteve 18 likes e comentários de alunos dizendo sobretudo que gostaram da ideia inicial para o roteiro. A turma de *Jean Monnet*, ao discutirem em sala sobre a proposição do cineasta, partiram da proposta de desenvolver um roteiro de uma menina que era perseguida pelos colegas porque gaguejava (*bullying*). Elaboraram uma pequena estrutura com cinco ou seis cenas, em que os alunos se dividiram em duplas ou pequenos grupos para pensar cada cena. A partir dessa ideia, foram para o laboratório de informática para a continuação da escrita colaborativa do roteiro.

No primeiro momento, apesar de todos estarem sentados diante dos computadores em duplas e com o editor de textos aberto nas cenas que haviam escrito anteriormente, os olhares estavam voltados para a projeção na grande tela, pois o início do processo da escrita colaborativa utilizou a estratégia de escrita denominada “autor único do grupo”. Essa estratégia consistiu na colaboração de todos durante o processo, mas era a professora que digitava em um documento único. Porém, observei que os alunos também digitavam em seus respectivos

computadores e, apesar de haver um texto único, cada aluno também digitava o mesmo texto durante a aula, como se estivessem copiando de um quadro (Figura 37).

Figura 37 – Alunos no laboratório de informática para escrita do roteiro



Fonte: Arquivo pesquisadora (2018).

Os computadores estavam todos encostados na parede, assim os alunos precisavam sempre se virar para digitar e olhar na tela projetada. Notei que um aluno resolveu mover o teclado de lado e olhava muito pouco a sua própria tela, dessa forma ele não efetuava muitas vezes um movimento tão amplo no pescoço para realizar a digitação (Figura 38). Me pareceu uma astúcia que facilitou o trabalho dele.

Figura 38 – Aluno desloca teclado do computador para melhorar visualização



Fonte: Arquivo pesquisadora (2018).

Assim, foram expressando as ideias e, em um determinado momento, a professora de Francês fez uma proposição de cena para os alunos, mas sentiu que eles não gostaram e afirmou: “*Não? Vocês não acham isso? Vocês podem me dizer. Vocês podem me contradizer. Vocês não gostaram disso? Ok.*” (CD, professora de francês, 21/12/2018). Nesses momentos de expressão de ideias um aluno fez uma pergunta técnica: “*É possível colocar várias cenas na tela?*” Professora diz que sim, porém um outro aluno não concordou muito com a ideia. Então realizaram uma votação e a maioria optou pelo uso do “*split screen*”⁹⁰. Sempre que havia uma divergência de opiniões e ela persistia mesmo após alguns argumentos, realizavam votações.

Aluno: Eu tenho uma pequena questão, quando fazemos uma filmagem e tem os efeitos especiais e tudo...é possível fazer, por exemplo, nos quartos dos perseguidores, nós os filmamos ao mesmo tempo e...

Professora de francês: Ah, um *split screen*?

Aluno: Isso.

⁹⁰ O *split screen* é um efeito audiovisual que consiste em dividir a tela em várias partes, cada uma dessas partes apresentando imagens diferentes: várias cenas diferentes, ou várias perspectivas diferentes da mesma cena. Fonte: Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cran_divis%C3%A9> Acesso em: 20 mai. 2021.

Professora de francês: Ah, isso se faz com tratamento digital como (...). Isso pode ser uma sugestão. Temos que modificar, isso os interessa? O *split screen*, que quer dizer ter os quatro quartos simultâneos na tela?

(alguns alunos dizem sim, outros dizem não)

Professora de francês: É uma ideia legal de cinema

Aluno: Vamos votar.

(alguns alunos fazem outras perguntas)

Professora de francês: Vocês não estão entendendo, a tela será dividida em três e vocês verão bem os três perseguidores.

Aluno: Sim, mas depois o espectador não vai conseguir... (não consegue bem explicar)

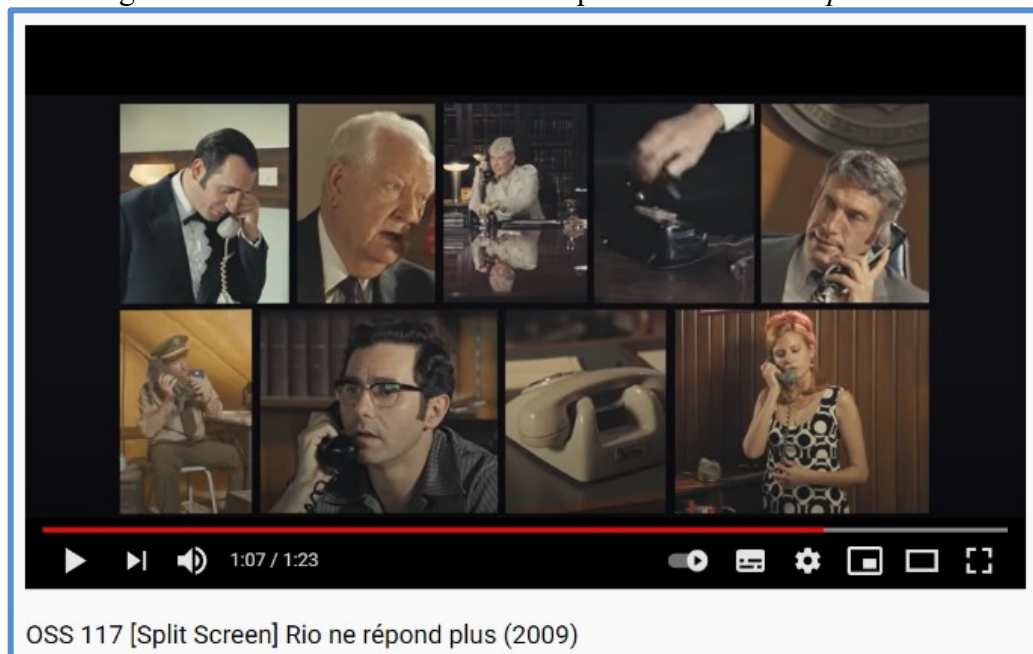
Aluno: Eu não gosto muito dessa ideia.

Professora de francês: O que vocês preferem? Uma sequência com os quartos diferentes, ou vocês gostariam de um *split screen*? Mas em *split screen* só vamos ter dois perseguidores, pois três será complicado. Quem é contra? Levante bem a mão. A maioria deu *split screen*.

Fonte: CD, observação participante, 21/12/2018.

Em determinado momento, a professora de Francês lembrou de alguns filmes que utilizavam do recurso “*split screen*” para mostrar aos alunos durante a aula. Como o exemplo do filme *Oss 177 Rio ne repond plus* (2009) (Figura 39). E rapidamente ela demonstrou em imagens o que significa o *split screen*. Essa é uma das vantagens das práticas de multimodalidades em produções na contemporaneidade. É uma prática comum nas escolas atualmente, quando por exemplo, um aluno traz novas ideias que acabam por agregar novos conhecimentos para a turma e, através de sites como o *Google* e o *Youtube*, por exemplo, facilmente professores e alunos encontram as informações e exemplos que agregam o conteúdo da aula. Após a explicação da professora sobre essa técnica e ainda poderem visualizar seu funcionamento através do *Youtube*, definiram por fim, que a cena dois seria em *split screen*.

Figura 39 – Frame do vídeo utilizado para demonstrar o *split screen*



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2xtlxI0sSWk>>. Acesso em 20 mai. 2021.

Continuaram nesse processo de escrita das cenas, permeado por muitas contribuições dos alunos. Quando chegaram na escolha da música, um dos jovens estudantes sugeriu a canção *Insidious* e iniciaram um novo debate sobre serem a favor ou não. A turma escutou a música pelo *Youtube* e a maioria dos alunos aprovou. Porém, alguns não gostaram muito e a professora questionou se havia novas proposições.

Professora de Francês: Vocês pensam o quê como música?

(vários alunos começam a falar baixinho, oferecendo ideias)

Professora de Francês: Levantem a mão. Se todos falam ao mesmo tempo, ninguém escuta. Para construir qualquer coisa juntos, vocês têm que aprender a escutar. A escutar cada um de vocês. É assim que podemos progredir. Senão, só escutamos nós mesmos, não escutamos os outros. E seremos incapazes de construir qualquer coisa em comum. Ok? Rafael, você tinha levantado a mão.

Aluno: Tem a música do *Insidious* que dá muito medo.

Professora de Francês: *Insidious*, eu não conheço. Mas ela dá medo?

Aluno: Sim

Professora de Francês: Confio em você. Vocês conhecem a música *Insidious*?

(alunos dizem sim)

Professora: Ela deixa a gente assustada, ok. Agrada ou não para vocês a música *Insidious*? Vocês também não conhecem? Podem tentar encontrá-la? Para escutarmos? Ele vai procurar,

pois tem outros alunos que não conhecem também, assim veremos se a maioria gosta ou não. Passamos para a cena seguinte enquanto eles procuram a música.

(passa um tempo e o aluno encontra a música)

Professora de Francês: Mas eu conheço essa música... Vocês gostam ou não? Se vocês não estão de acordo, vocês têm outra coisa a propor? Porque tem isso também. É normal não estar de acordo. Nunca seremos todos de acordo, é a vida social. Mas, contudo, eu gosto muito quando temos proposições. Vocês têm outras ideias de música?

Fonte: CD, observação participante, 21/12/2018.

Em seguida, uma aluna sugeriu a canção das “caixinhas de músicas”, pois às vezes, para ela, passam a sensação de angústia e inquietude. Encontraram no *Youtube* uma música melancólica ao som de xilofone. E a professora ainda acrescenta que dessa forma não terão problemas com direitos do autor.⁹¹

As ações para realizar rápidas buscas pela Internet com o intuito de ilustrar ou ter respostas a nossas questões, são práticas tão imbricadas em nosso cotidiano. É certo que sem as mídias digitais podemos também ter diversas ideias, mas dificilmente conseguiríamos ter acesso tão rapidamente a acervos, para ilustrá-las ou para verificação nas diferentes linguagens (imagens estáticas, áudio e vídeo).

Ao final, conseguiram concluir todo o roteiro e a turma da Escola *Jean Monnet* publicou uma primeira versão na Plataforma. Um roteiro de uma página com seis cenas que narram a história de uma adolescente chamada Ana (ANEXO B).

Resumo do roteiro da Turma

Ana, uma jovem estudante estava no pátio da escola com sua boneca e de repente chega um grupo de quatro estudantes (dois meninos e duas meninas) que a roubam. Eles a jogam na lixeira, azucrinam Ana e logo se vão. No dia seguinte, em frente ao elevador da escola, os quatro jovens que azucrinaram Ana, começam a conversar sobre os sonhos e descobrem que todos tiveram um pesadelo com a boneca Annabelle. O elevador chega, eles entram, a porta se fecha, mas o elevador não sobe. Um dos alunos dizem “Não é possível, é como no meu pesadelo!”. E então, escutam uma voz que diz “Encontro às 17:30 na sala 123”, os botões do elevador se acendem formando os números 1,2,3. As portas se abrem e eles saem com medo e esbarrando em Ana. E na mochila de Ana, nos meios dos cadernos, eles avistam a boneca e saem correndo. Às 17:30, o grupo de estudantes entra na sala 123 e a porta se fecha

⁹¹ Áudio da música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u9WsZoceais>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

vagarosamente atrás deles. Os computadores se ligam sozinhos e ouvem barulhos no armário.

Em todos os computadores aparece a imagem da boneca Annabelle. Uma voz diz “Sentem e joguem com sua vida”. Eles se instalam ao redor de uma mesa na qual tem um jogo de Tarot. Cada um tira uma carta, o estudante que tira a carta do enforcado, cai assustado, os outros correm em direção a porta, que está trancada. A voz misteriosa disse “Perdeu de novo”. Possuídos, os alunos começam a dançar cada vez mais acelerados, abre-se um grande plano e vemos a boneca no alto do armário, e com um riso maléfico. Na cena final, a jovem Ana sai do colégio com sua boneca na mão e diz: “Jogo de mão, jogo de vilão, entregue. Obrigada Annabelle” e dá uma piscada para a tela.

Fonte: Resumo elaborado pela autora, a partir do roteiro publicado na Plataforma. Disponível em: <<https://ontourne.laclasser.com/>>. Acesso em 20 mai. 2021.

Publicaram a resposta neste mesmo dia do encontro para escrita colaborativa, em 21 de dezembro de 2018. Dessa vez, não tiveram grandes dificuldades para publicação como na resposta à primeira atividade. O cineasta respondeu no dia nove de janeiro, que iria ler assim que possível e daria um retorno individual. E no dia 28 de janeiro, cerca de um mês depois, respondeu dizendo que gostou da história e da forma que está escrita. Apreciou também a ideia do “*split screen*”. Mas como na maioria dos roteiros publicados na temática, ressaltou que seria melhor simplificar uma cena ou duas para que o tempo reservado de filmagem fosse suficiente. A professora documentalista respondeu que iriam fazer o melhor possível, mas ressaltou que no momento a professora de Francês estava de licença e a situação estava um pouco complicada. A cultura do cotidiano escolar é permeada por muitos imprevistos, que levam professores e alunos a lidarem com improvisos e soluções diferentes. Assim, o cineasta retornou o diálogo no fórum respondendo que no dia sete de fevereiro encontraria com a turma e juntos poderiam fazer alguns ajustes. Mas que até lá, ele refletiria também nas possibilidades de cortes no roteiro.

Assim como na análise colaborativa das imagens, a produção de um roteiro em grupo também mobilizou diferentes práticas. Dentre as percebidas, destacamos a escrita digital do roteiro, as buscas por diferentes produtos culturais no *Youtube*, o expressar das ideias e a publicação na Plataforma (Quadro 45).

Quadro 45 – Práticas durante a escrita colaborativa do roteiro

Práticas durante a atividade	Linguagens predominantes
Escrita digital do roteiro nos computadores do laboratório de informática	Linguagem oral, escrita, gestual, visual, em áudio. Uso do computador.
Buscar exemplos no <i>Youtube</i>	Linguagem audiovisual (vídeos e músicas), escrita, oral. Uso do computador
Expressar e negociar as ideias para o roteiro	Linguagem oral (representações gestuais, levantam as mãos para votação, expressões faciais).
Publicação da resposta na Plataforma	Digital, uso do computador.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A escrita do roteiro se configurou numa prática repleta de interações sociais e eventos de letramentos digitais, pois a maioria das ações que foram destacadas no quadro envolveu o uso do digital, configurando-se como uma escrita colaborativa digital. As estratégias pedagógicas foram dialógicas em que os alunos se expressaram e analisaram criticamente as ideias uns dos outros para a chegada do roteiro final.

8.4 O CURTA-METRAGEM

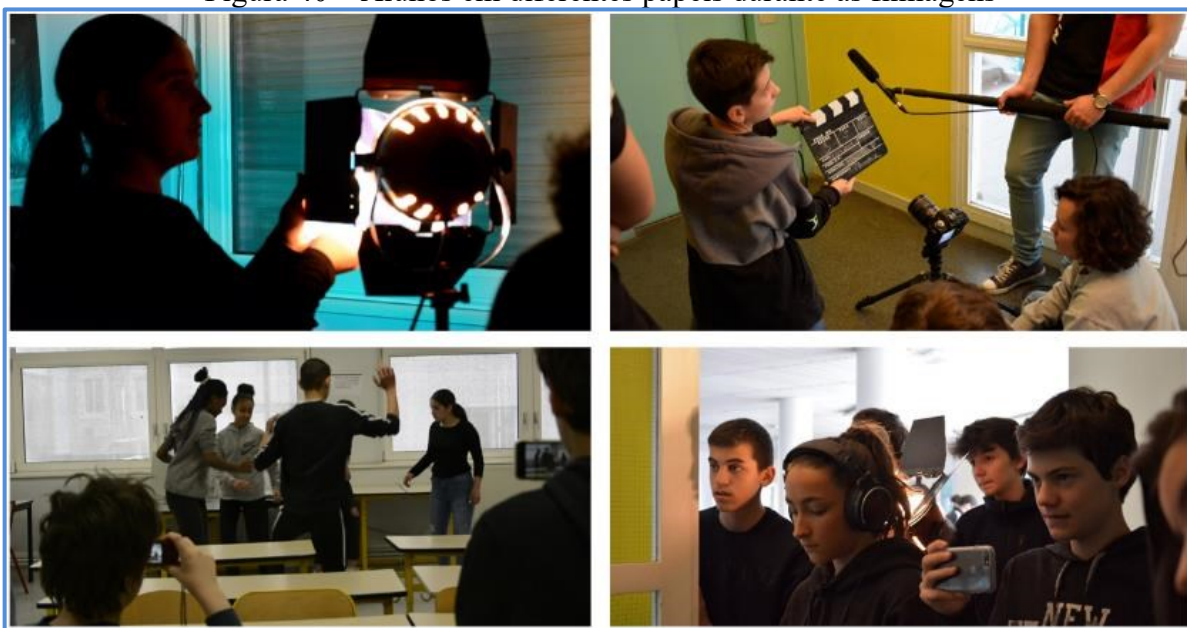
A intenção desse tópico é abordar as práticas de gravação e exibição do curta-metragem produzido na temática *On tourne!*, que se constituiu na junção dos dez roteiros produzidos pelas dez escolas participantes. O gênero definido é o terror e a temática geral é a discriminação. A boneca Annabelle se configurou como o elemento condutor presente em todos os roteiros. Assim, o resultado em sua concretude, caracterizou-se pela junção de dez mini-curtas em que cada roteiro elaborado tem início, meio e fim. Essa foi a solução encontrada para evitar problemas de continuidade entre atores, cenários, figurinos, já que optaram pela escrita simultânea dos roteiros.

Dessa forma, cada escola optou por abordar o tema de seu interesse e o primeiro tópico desse item aborda as práticas de gravação na escola *Jean Monnet* e o segundo tópico reflete sobre a sessão de lançamento e as opiniões dos alunos sobre o filme produzido.

8.4.1 Ação: estamos gravando!

Nos dias definidos para as filmagens, me perdia em tantas práticas acontecendo ao mesmo tempo. Essa é a riqueza das produções colaborativas, como a dos audiovisuais, que envolvem muitos movimentos e interações. Já previa a dificuldade de registrar esse dia, pois em uma equipe cinematográfica várias situações acontecem simultaneamente. Muitos diálogos e comentários, enquanto uns resolvem aspectos técnicos como a luz, outros ensaiam as falas, outros organizam o cenário, entre tantos outros movimentos. Essa é a pedagogia ativa e colaborativa na ação do aprender fazendo.

Figura 40 – Alunos em diferentes papéis durante as filmagens

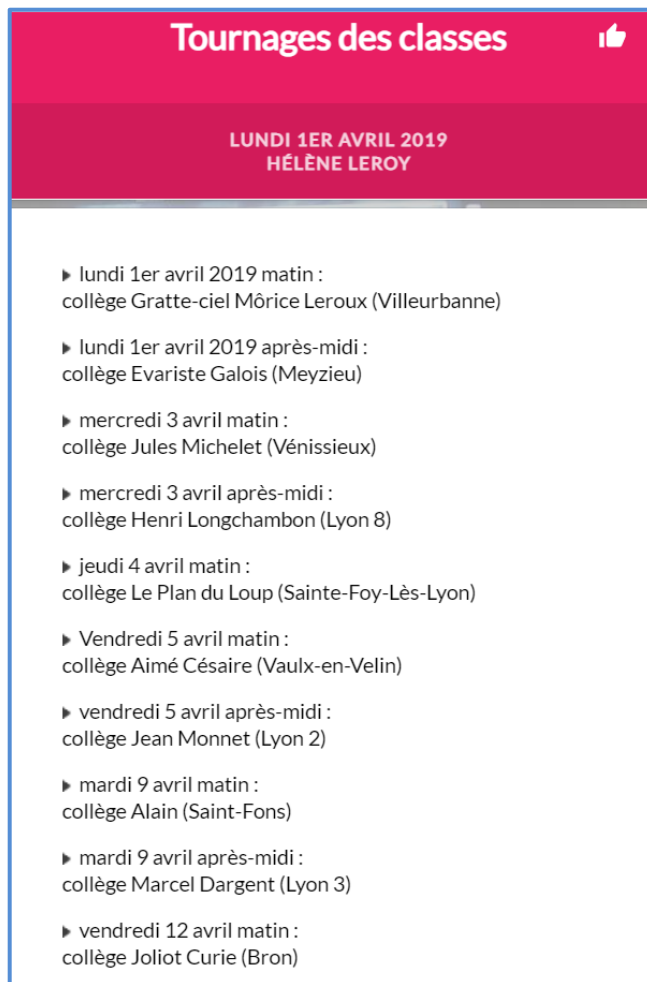


Fonte: Arquivo da autora, 2018: 1. Aluna na luz; 2. Aluno na claquete; 3. Enquanto uns registram para o *making of*, outros atuam; 4. Concentrados no som, nos registros pelo celular e na cena.

As turmas já haviam decupado⁹² previamente os roteiros com a supervisão e auxílio do cineasta. Na estrutura do projeto, foi estabelecida uma agenda de gravação em que separaram quatro horas de filmagens para cada escola. Assim, definiram os dias em que o cineasta e sua assistente poderiam comparecer ainda no início do projeto. Só nessa etapa para organização do calendário percebemos a articulação necessária, pois os professores necessitavam reservar um período inteiro (uma manhã ou uma tarde) com os alunos e o cineasta e sua assistente precisavam estar presente em todas as filmagens, resultando para eles, 40 horas de gravação. A Plataforma, na sessão da agenda, auxiliou para que todos soubessem as datas em que seriam realizadas as filmagens (Figura 41).

⁹² A palavra decupagem vem do francês *découpage* (do verbo *découper*, que significa recortar). Na linguagem audiovisual, diz respeito ao processo de dividir as cenas de um roteiro em planos, como parte do planejamento da filmagem. Fonte: Disponível em: <<https://www.aicinema.com.br/o-que-e-uma-decupagem/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Figura 41 – *Post* na Plataforma com o calendário de filmagens



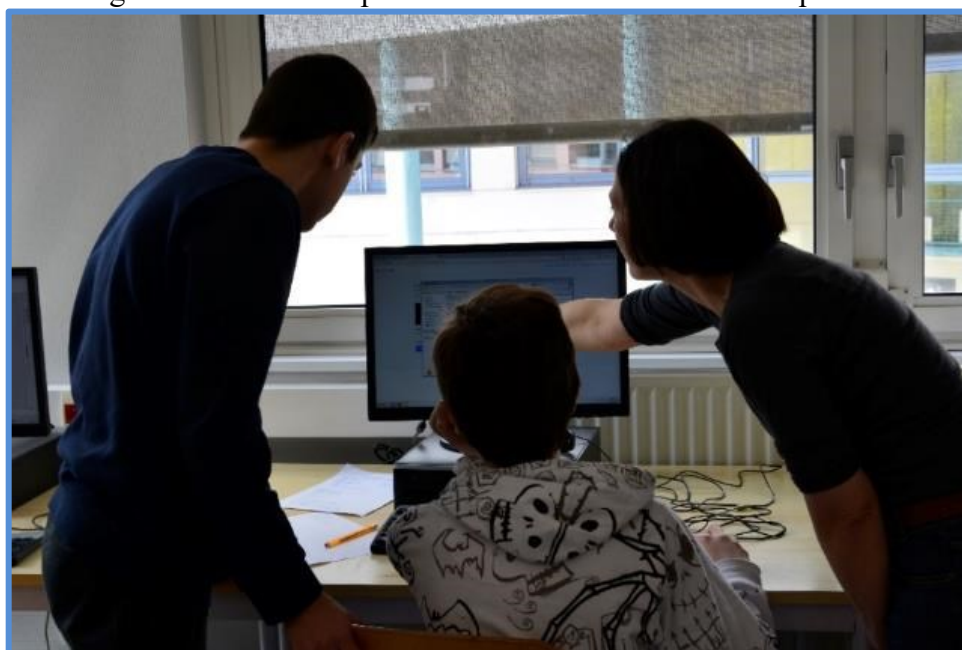
Fonte: *Print* da Plataforma laclasse.com, 2019.

Assim, no dia das filmagens, no Colégio *Jean Monnet* a classe estava com o plano de gravação e o *storyboard* em mãos. Discutiram previamente a ordem de gravação, o que não necessariamente seguiu a mesma do roteiro. E as funções estavam divididas, para que no momento das gravações das cenas, todos ou a maior parte dos alunos, estivessem envolvidos. As funções estavam divididas em: atores, técnico de som, responsável pela claquete, responsáveis pelo *making of*, responsáveis pela cobertura do jornal que estavam desenvolvendo para a semana da imprensa, assistente de produção, entre outros.

Na primeira cena gravada no laboratório de informática havia uma particularidade em que precisavam que todos os computadores exibissem simultaneamente a imagem da boneca

Annabelle. Um aluno, juntamente com a professora documentalista, conseguiu realizar essa ação (Figura 42). Foi uma prática de letramento digital, dinâmica, rápida e que passou quase despercebida pela maioria do grupo. Nem todos participaram do processo, pois estavam ocupados em outras funções.

Figura 42 – Alunos e professora documentalista no computador



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Esse é apenas um exemplo para compreensão de que realizar uma produção audiovisual em sala de aula, envolve muitos processos que são permeados de práticas estabelecidas a partir das necessidades comunicacionais presentes no roteiro ou nos objetivos de cada produção cultural.

Outro ponto fundamental para mobilização da realização das práticas, foi a atuação do cineasta. Nesse projeto, as experiências dos especialistas, como o cineasta e sua assistente, contribuíram significativamente para as aprendizagens. Ao longo do processo eles atribuíam um olhar pedagógico para cada etapa prática que exercitavam. Comecei a observar nas gravações como funcionaria o papel do professor e do cineasta e quais seriam as reações dos alunos diante dessas funções durante as filmagens. E o que aconteceu foi o semelhante ao que já observei em outras equipes de produção audiovisual. O grupo trabalha junto e o cineasta

diretor normalmente é quem conduz as atividades do dia, chamando a atenção da equipe para não dispersar, indicando as cenas que serão gravadas, comentando as boas cenas e as ruins para registro de edição, entre outros. Assim, todos alunos e professores seguiam as conduções do cineasta.

Contudo, houve determinados momentos em que as professoras assumiam papéis de mediadoras principais, no sentido de conter a animação do grupo para que focassem nos objetivos. Mas no geral, o que se observa mesmo é a formação de uma equipe de trabalho em que todos os participantes se envolvem quase que horizontalmente em um objetivo comum. Assim, muda-se a dinâmica do cotidiano escolar, com a chegada de novos especialistas, e a mediação pedagógica é compartilhada entre professores, o cineasta e sua assistente. As mediações pedagógicas das professoras visavam também aspectos motivacionais, pois sempre elogiavam os alunos nos finais das cenas gravadas. Entre uma cena e outra, as professoras me confessaram que os alunos superaram suas expectativas e pontuaram que ficaram felizes por encontrarem funções para todos durante as filmagens.

Após essas reflexões, percebi que o novo *ethos* não está necessariamente no fato de fazer produção audiovisual na escola. Essa prática, muitos educadores de outras épocas, como Freinet, já realizavam. O que muda são os modos de realização das práticas que permeiam um processo de produção audiovisual, os modos de pensar e de atribuir valores às práticas, a multifuncionalidade, o aumento das práticas multiletradas, entre outros. Em termos práticos e técnicos, como por exemplo, a necessidade de ligar e exibir ao mesmo tempo uma imagem em todos os computadores. Antigamente, não havia sequer computadores para se pensar nesta possibilidade. As transformações nos aspectos técnicos influenciam novas práticas, por exemplo, as que advêm dos dispositivos propiciaram mais dinamicidade ao processo, como cartões de memória, os microfones atuais, as câmeras digitais, os celulares e outros elementos que facilitam os processos de gravações e sobretudo ganha-se na praticidade e melhoram a qualidade do resultado.

E para além dos aspectos técnicos, podemos refletir sobre os modos de pensar dos participantes, em como foram mobilizadas ideias voltadas para os valores do contemporâneo. A relação subjetiva dos participantes com os celulares e câmeras digitais quando filmavam para o *making of*. E como culturalmente estavam familiarizados com as linguagens e símbolos

imagéticos da contemporaneidade. É importante ressaltar que a concepção de *ethos* “não pressupõe uma escolha consciente e objetiva. Ele se conecta mais às necessidades imediatas, ao fazer que se constitui como rotineiro e habitual” (COSTA, 2007, p. 5).

Houve também uma ressignificação dos lugares cotidianos, como, ainda durante a elaboração do roteiro, os alunos sugeriram que a sala de enfermagem se tornaria os quartos dos personagens do curta-metragem. Isso se configura como uma astúcia, na perspectiva de Certeau (1998), na medida em que as soluções encontradas são transformações de sentidos, como mudar as funções dos objetos cotidianos. Produzir audiovisual na escola envolve práticas sujeitas a imprevistos, como o sinal do intervalo que toca no meio da gravação, as passagens de outros alunos interferindo nas cenas, entre outras. São situações que também trazem essa perspectiva do imprevisto, da ressignificação de elementos para se chegar ao resultado esperado.

Dentre os modos de linguagens elencados por Cope e Kalantzis (2009), foi nessa fase de gravações do projeto que observei as modalidades de representações táteis e gestuais aparecendo em maior quantidade. A ocupação de espaços da escola pela turma, os movimentos, no sentido de deslocamento do corpo, os contatos, a manipulação de objetos tanto de cena, quanto técnicos. Nessa etapa, as mídias digitais conectadas à Internet não foram protagonistas. E sim, as relações sociais em que a modalidade de linguagem oral, com seus diálogos, gestos e expressões foram fundamentais nesse processo, em que potencializaram as trocas sensíveis e alegres, permeadas por momentos de cumplicidades e afetos (Figura 43). Produções audiovisuais em ambientes pedagógicos se revelam como estratégias para exercício da alteridade e da cultura participativa.

Figura 43 – Fotomontagem de momentos durante as filmagens



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Outro ponto a se destacar nessa etapa é a linguagem da representação visual, pois ela significava o objetivo da atividade. Eles precisavam traduzir em cenas (áudio e vídeo) a história que idealizaram em um roteiro. Então, nos momentos de filmagens, a preocupação visual com a composição do cenário, como as escolhas dos ângulos, etc., estavam sempre presentes. Em contraposição ao excesso de práticas enquanto preparavam as cenas, assim que o diretor dizia: “ação!”, o silêncio tomava conta do ambiente e todos estavam concentrados e conectados com o que se passava no *set* de filmagem.

Verificamos muitas práticas realizadas durante as atividades (Quadro 46). E talvez, essa etapa tenha sido uma das mais difíceis para organizar as práticas em um quadro ou tabela pela quantidade de ações simultâneas percebidas. Contudo, foi possível mapear algumas práticas presentes nessa etapa do projeto como o expressar das ideias, o ‘operacionalizar’ técnico de equipamentos (o gravador, iluminação e claquete), os movimentos para a produção e organização do cenário, entre outras.

Quadro 46 – Práticas predominantes durante as gravações

Práticas predominantes na atividade	Linguagens predominantes
Expressar e negociar as ideias para os registros (ângulos, posições de câmera)	Linguagem oral (representações gestuais - levantam as mãos para votação, expressões faciais).
Operações técnicas	Alguns alunos operaram o gravador de som com o fone de ouvido, outros a claquete, outros a luz
Escrita das cenas	Alguns alunos faziam o acompanhamento do roteiro, registrando as cenas boas e ruins para facilitar na edição.
Produção de cenas	Linguagem gestual e espacial. Alguns alunos, na função de organizar os cenários, precisavam se mover constantemente: arrumando os quartos, água para os atores parecerem suados, etc.
Registro de imagens	Digital: Alguns alunos registravam os bastidores com câmera digital e celular para o <i>making of</i> ou para o jornal que estavam produzindo.
Atuação nas cenas	Gestual, espacial: As cenas no curta envolvia andar pelas escolas, explorar os espaços, dança, interações diversas entre os atores.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A sutileza da chegada de um novo *ethos*, sobretudo nas culturas juvenis, pode aparecer por exemplo, como aconteceu ao final das filmagens, em um ambiente descontraído, quando um aluno perguntou ao cineasta: “*Senhor, se a gente tiver um milhão de views no Youtube, vamos passar no Netflix?*” Acredito que se um jovem de hoje, pudesse enviar uma carta contendo essa frase para um jovem da mesma idade há vinte anos, ele não compreenderia. Percebemos nessa frase, que possui termos como *Netflix, views e Youtube*, mais que a inserção de um vocabulário específico, percebemos onde estão valores, as preocupações e as mudanças na forma de pensar. Notamos então que o novo *ethos* não estaria apenas nas práticas das ações do compartilhar e colaborar e nas noções de autoria. Encontra-se também nessa mudança de mentalidade, em que as mídias multimodais já fazem parte do cotidiano cultural da sociedade, do linguajar, do espaço escolar e do que valorizam.

8.4.2 Première: Lançamento e reflexões sobre o filme

O lançamento do filme ocorreu no *Instituto Lumière*, na rua do Primeiro Filme, um local simbólico. As turmas foram chegando aos poucos de ônibus e rapidamente todos os colégios entraram no *Instituto Lumière* (Figura 44). Observei os alunos animados e ansiosos para assistirem ao resultado. Rapidamente a sala de cinema estava quase toda ocupada. Por isso, não foi possível convidar os familiares para participarem deste evento, devido à capacidade da sala.

Figura 44 – Sala cheia do cinema no dia do lançamento



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Exibiram o curta-metragem elaborado pelas dez escolas, com duração total de cerca de 25 minutos. Após a projeção do filme, os coordenadores do projeto e os parceiros subiram ao palco e chamaram o cineasta e sua assistente para fazer um pronunciamento sobre o filme e suas gravações. A realização de uma conversa ao final do projeto é um momento importante e já previsto no planejamento. O intuito é que todos possam compartilhar como desenvolveram as etapas do projeto. Quando chamaram o diretor do filme, o cineasta fez um comentário:

Cineasta: Eu vou só ratificar uma coisa que você disse Fabrice (representante do Instituto Lumière), eu não sou o realizador do filme, são eles os realizadores. Eu apenas passei depois, na filmagem, e para montar tudo isso. Mas na base, são vocês os autores dos roteiros. São vocês que fizeram a decupagem do filme, vocês que organizaram. Depois nós chegamos, eu e Clemence (assistente), que me ajudou muito, e depois me dediquei à montagem. Então gostaria de agradecer à Clemence que está aqui do meu lado. Nós vamos entrar em termos um pouco técnicos agora. Não sei se vocês se deram conta, mas as imagens são belas, não tivemos tempo de retrabalhar as imagens. Isso precisa de tempo e competência, que não estou à altura. Mas eu penso que as imagens estão realmente boas e naturais. Se não tivesse a Clemence, elas não estariam assim tão excelentes, obrigada Clemence.

Fonte: CD, observação participante, 11/06/2019.

A assistente comentou que enquanto filmava, implementou e gostou muito das proposições de alguns alunos. Em seguida, o cineasta solicitou para aplaudirem o colégio *Longchambon* que confeccionou a boneca *Annabelle* presente em nove dos dez curtas produzidos, representando um elo de conexão nessa comunidade de aprendizagem. Também ressaltaram que era a primeira vez que participavam dessa temática e que seria um teste para todos. Este era um momento para reflexões, tirar dúvidas e fazer críticas. E por fim, abriram para as questões dos alunos.

Dentre as questões levantadas pelos estudantes, as duas primeiras foram relacionadas ao tempo de dedicação do cineasta. Em seguida, um aluno questionou por que escolheram este local (o cinema do Institut Lumière) para exibir o filme. E depois, outro aluno questionou por que escolheram o filme de terror *Annabelle* como temática. Classificamos os tipos de questões em quatro categorias: estruturais, temáticas, sobre os profissionais, e sobre faltas relacionadas ao roteiro (Quadro 47).

Quadro 47 – Questões dos alunos após assistirem o filme pela primeira vez

Categorias	Questões
Questões estruturais (tempo de dedicação, local de exibição, ter acesso ao filme)	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto tempo demorou, depois de tudo filmado para fazer o produto final? • Qual foi o tempo para fazer todo o projeto? • Por que fazer nessa sala de cinema? E não em outra? • E depois, eu poderei ter o filme para poder assistir em casa? • Vocês vão mostrar o <i>making of</i>?
Questões sobre a temática	<ul style="list-style-type: none"> • Por que vocês escolheram <i>Annabelle</i>? Por que não outra coisa?
Questões sobre ou para o cineasta e sua assistente	<ul style="list-style-type: none"> • Faz quanto tempo que vocês são diretores de cinema? • Bom dia, o que vocês pensaram quando viram as gravações? • Quero saber, qual é o melhor filme?
Faltas que sentiram em relação ao roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • Você disse que teve que fazer escolhas artísticas, porque Clemence fez algumas tomadas que não encontrei no filme? • Por que no filme faltou muitas vezes que nós registramos e não foi colocado no filme?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O cineasta e sua assistente foram respondendo a cada questão com muita honestidade e bom humor, dando leveza ao ambiente na sala de cinema. Em relação à última categoria de questões do quadro, é que considero importante discutir. Está relacionada com uma discussão sobre a representatividade, no sentido de se reconhecer em uma produção audiovisual que foi editada por outra pessoa sem a presença dos alunos.

Em seguida, cada turma selecionou um ou dois representantes para subir ao palco e relatar como foi a experiência. Essa etapa é importante para conhecermos os processos de cada turma em sala de aula, com as estratégias e práticas desenvolvidas ao longo do projeto.

Diretor: Para nós, o objetivo do encontro final das Classes Culturais Digitais é antes de tudo, ouvir a fala dos alunos, terá o filme e tudo, não podemos passar ao lado disso. Mas é por isso que falamos do *making of*, para terem competências no termo de realização, de filmar. Fazer o *making of*. E sobretudo o encontro final é o momento em que damos a fala para eles, para que possam contar como viveram o projeto. Então, não é a festa de fim de ano, é realmente o momento em que os alunos falam sobre o projeto. Um momento de fala aberta, da parte dos alunos. Para nós é importante que defendam a dimensão digital deste projeto, pois se encontraram durante todo ano na Plataforma digital e será a primeira vez que vão se ver para compartilhar um trabalho que realizaram em comum. E neste tempo é realmente importante.

Vamos organizar essas falas, o que me interessa é saber o que fizeram, o que pensaram e o que coletivamente aprenderam. E em geral, é uma coisa que marca muito, vocês possuem alunos muito diferentes, o simples fato que vêm de zonas geográficas diferentes, e sempre somos surpreendidos pela escuta e pela benevolência (*bienveillance*) que há neste encontro.

Fonte: CD, observação participante, 11/06/2019.

O diretor geral afirmou que há preocupações para que os alunos experienciem todas as etapas de uma produção audiovisual, por exemplo, a inserção da realização de um *making of* preencheria sobretudo as etapas de registros e edição, que poderiam ser realizados pelos alunos em conjunto com os professores. O encontro final representou uma experiência cinematográfica única, pois os alunos tiveram oportunidade de ver o trabalho idealizado por eles em uma grande tela, em um local simbólico para a história do cinema no mundo. A parceria com o *Instituto Lumière* proporcionou uma visita ao museu do cinema presente no local e disponibilizou um recurso financeiro de 300 euros para cada escola, para aquisição de materiais (figurinos, objetos de cena, equipamentos simples, etc).

Figura 45 – A turma da escola *Jean Monnet* no lançamento do filme

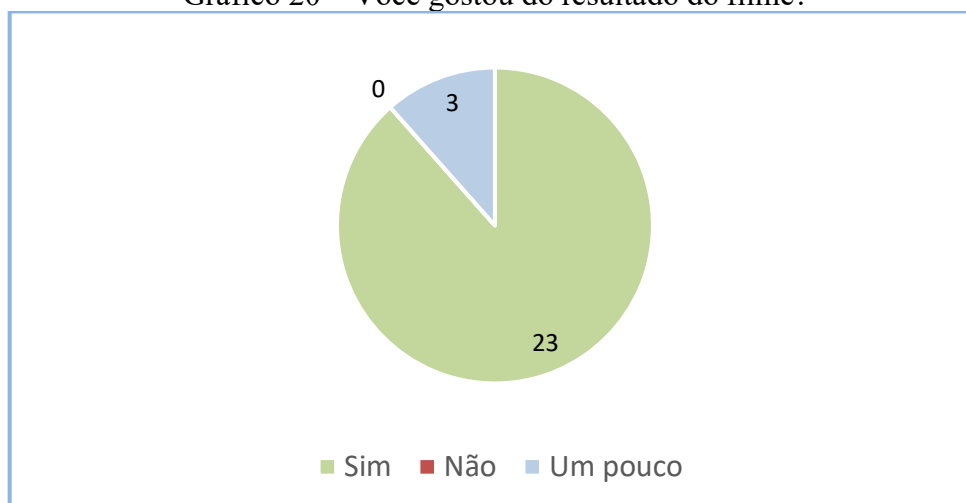


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Na Figura 45 alguns alunos estão segurando o exemplar do jornal produzido por eles, pois nessa turma houve ainda uma congruência de projetos. Na França, em todo território nacional, as escolas possuem a semana da imprensa. Para este ano, a turma de *Jean Monnet* trabalhou a linguagem jornalística e resolveu produzir um jornal impresso sobre a experiência com as Classes Culturais Digitais (ANEXO C). Assim, com auxílio de jornalistas profissionais, puderam refletir ainda mais sobre as etapas do projeto enriquecendo suas práticas reflexivas.

Uma semana depois da exibição do filme no *Instituto Lumière*, fui à Escola *Jean Monnet* refletir com a turma sobre a experiência e o curta-metragem. A maioria dos alunos demonstrou ter gostado do resultado do curta-metragem (Gráfico 20).

Gráfico 20 – Você gostou do resultado do filme?



Fonte: Elaborado pela autora (2020). Amostra = 25 alunos respondentes.

Ao se justificarem sobre as razões de gostarem ou não do curta produzido, em questão aberta no questionário impresso (Apêndice H)⁹³, os alunos responderam que ficaram satisfeitos por diferentes motivos. Um afirmou que achou bom, pois “*praticamente nada foi modificado*”; outro gostou por “*ter sido o primeiro curta-metragem dentre os dez, a serem exibidos*”. Outra aluna ressaltou o trabalho colaborativo: “*Gostei muito do resultado final do trabalho coletivo realizado pela classe*”. E, dentre as críticas, um aluno afirmou que “*Não achei o filme ruim*”.

⁹³ Questão 5: Você gostou do filme? Por quê? (questão aberta, presente no segundo questionário aplicado ao final do projeto).

Mas achei um pouco curto.” Outro aluno não achou o filme assustador. Na discussão em grupo, voltei a essa questão para saber mais sobre as sensações desses jovens estudantes em relação ao curta produzido. Uma aluna reparou nos aspectos relacionados ao áudio e a trilha sonora.

Aluna: Eu gostei bem do resultado do filme. Tem apenas um momento que me decepcionei um pouco, mas no geral eu gostei.

Mariana: Por que um pouco decepcionada?

Aluna: Porque eu achei que a imagem e o som não estavam bem sincronizados.

Mariana: Ele falou um pouco disso, que teve um problema de edição.

Aluna: E também a escolha da música eu não gostei na verdade.

Fonte: CD, observação participante, 16/06/2019.

No momento da edição muitas decisões precisam ser tomadas. Observei que o importante nesse caso, principalmente em relação a reconhecimento e representatividade em contextos pedagógicos, são as argumentações, ou seja, os pontos que justificam as decisões que precisam ser explicitados. Assim, o cineasta realizou uma explicação que expôs suas escolhas e suas razões.

Cineasta: Vocês não imaginam o que acontece na pós-produção, acontecem muitas coisas inimagináveis. Foi um primeiro ano, de teste, e vi escutando alguns sons, que eles não estavam bons, e isso me permite entrar na questão das escolhas artísticas que tive que fazer. Eu sempre disse quando encontramos que é o filme de vocês, que eu não gostaria de impor minha visão, que eu não gostaria de desnaturalizar o filme de vocês, o projeto de vocês, suas histórias, e etc. Mas no momento da edição, eu tomei uma decisão artística radical, eu não utilizei, com exceção de dois filmes, a música que me enviaram, pela simples e boa razão que iria instaurar um desequilíbrio artístico entre os curtas. Pois havia músicas muito, muito boas e outras que era um pouco “*menos boas*” que as outras. Então, eu decidi de utilizar a trilha original do filme *Annabelle*. Eu liguei para a *Warner* e perguntei se a gente tinha o direito, eles disseram, sim pode pegar. Então, eu utilizei apenas a trilha original do filme *Annabelle*, para que houvesse um equilíbrio nas dez histórias e para que as histórias fossem fluidas. E assim não reparamos que uma música é melhor que a outra, para que haja uma igualdade total entre os dez filmes.

Fonte: CD, observação participante, 11/06/2019.

Esse comentário do cineasta relacionado, por exemplo, à possibilidade de utilizar alguns trechos da trilha sonora original de *Annabelle*, ressalta aspectos das características de um novo *ethos* na medida em que se faz uso de elementos que demarcam a identidade de um produto cultural reconhecido (exemplo: a trilha sonora do filme *Annabelle*) para a criação de novos produtos com outros propósitos. São traços que revelam a cultura colaborativa que se apresenta cada vez mais compartilhada e remixada.

Contudo, uma semana depois, os alunos lembraram dessa sensação de incômodo com alguns aspectos do áudio. Acontece até em grandes produções cinematográficas, que um diretor não concorde com o resultado após a edição. É a partir de exemplos como este que o conceito de autoria é muito reformulado no cinema. Como reconhecer a autoria coletiva e as decisões individuais? No caso do projeto CCD, o cineasta respondeu que foi uma decisão radical optar por áudios que não foram selecionados pelos alunos e, mesmo diante das justificativas, uma semana depois, alguns jovens estudantes permaneceram com suas críticas em relação a essas decisões.

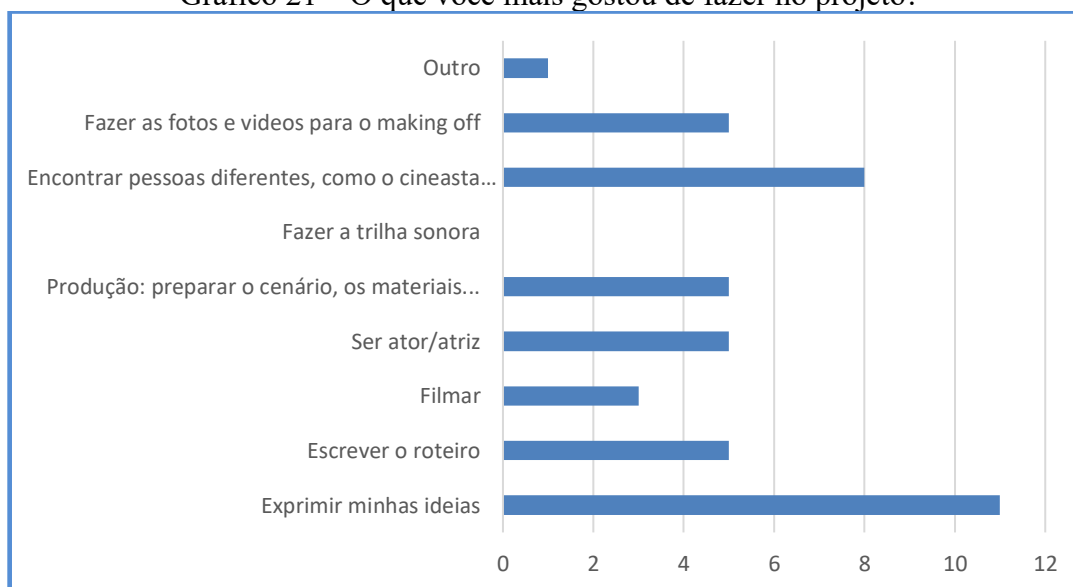
É importante refletir sobre a autoria no projeto. Será que os estudantes participantes se reconhecem nessa produção que foi finalizada a partir dos registros e edições realizadas pelo cineasta e sua assistente? Pensando nessa reflexão, considero que há um reconhecimento e representatividade no projeto, isso a meu ver é inegável. Devido, por exemplo, às respostas da turma de *Jean Monnet* em que nenhum aluno afirmou não ter gostado do curta-metragem, devido também às observações e descrições das práticas e dos processos. Pois, o fato de determinados alunos atribuírem críticas a certos aspectos do curta-metragem, não elimina todo o rico processo que foi relatado até aqui. Inclusive, é neste âmbito de crítica reflexiva dos produtos culturais consumidos e produzidos pelos próprios alunos que os trabalhos escolares precisam chegar.

Quando vamos discutir a concepção de representatividade em produções colaborativas, os pressupostos dos multiletramentos, assim como da mídia-educação e da educomunicação nos convidam a focalizar no processo e nas construções sociais produzidas ao longo do projeto. Isso para dizer que, o que me faz refletir é como fazer com que os alunos experienciem a etapa de edição. No caso do projeto, foi proposto como atividade a produção de um *making of*, justamente para que alunos e professores realizassem essa etapa. Quanto a se

reconhecerem ou não na versão final do curta-metragem, acredito que um ponto fundamental é o diálogo em que o responsável pela edição (seja um aluno, o professor ou um profissional) justifica suas decisões, o que proporciona uma possibilidade de reflexão crítica diante do projeto e do processo. Dessa forma, os alunos e toda a equipe possuem a oportunidade de compreender tais justificativas, propor novas e ainda manter uma opinião, seja negativa ou positiva, frente ao que foi apresentado como resultado.

Contudo, foi com os processos em que mais participaram ativamente que os jovens estudantes da turma de *Jean Monnet* se identificaram. Em questão sobre o que mais gostaram de fazer no projeto (Gráfico 21), a maioria das respostas marcadas foi a opção “expressar minhas ideias” e “encontrar pessoas” destacando o caráter sociointerativo do projeto. Um aluno respondeu “outros”, e especificou que gostou de trabalhar no jornal impresso, um projeto da semana da imprensa que se dedicou a relatar a experiência da turma com as CCD no formato jornalístico.

Gráfico 21 – O que você mais gostou de fazer no projeto?



Fonte: Elaborado pela autora (2020). Amostra = 25 alunos respondentes.

Como foi possível perceber, nas etapas de filmagem e exibição do filme, destacamos as relações das práticas com o novo *ethos* presente. Essas etapas foram permeadas de interações sociais, diálogos e reflexões sobre o processo e o produto que se constituíram com práticas diversas que envolveram aspectos técnicos e sociais e mudaram as dinâmicas em que estavam habituados na rotina escolar. A presença de pessoas externas à escola, como o cineasta e sua assistente, contribuiu para essa mudança na rotina, e se integraram as interações sociais, demarcadas por diálogos, gestos, expressões, em que o exercício da alteridade se fez presente. O próximo item tem por objetivo de investigar como essas práticas e interações ocorreram na Plataforma digital do projeto.

8.5 INTERAÇÕES NA PLATAFORMA

“dédalos de uma ordem estabelecida”
(CERTEAU, 1998, p. 97)

A forma como alunos, professores e todos os participantes interagem na Plataforma dedicada ao projeto, está relacionada com variados aspectos, dentre eles, com as mediações realizadas presencialmente. Quais foram as frases ditas pelos professores para os alunos sobre os modos de utilização da Plataforma? Será que demonstraram os caminhos para realização de comentários e interações?

Para abrir este tópico, utilizei a expressão de Certeau “dédalos⁹⁴ de uma ordem estabelecida”, pois me remeteu ao uso da Plataforma *laclasse.com*, no sentido de que, mesmo sendo estruturada pedagogicamente para se configurar como um ambiente virtual de aprendizagem, ela apresenta caminhos que cada usuário pode acessar e utilizar do modo que deseja, podendo representar também um emaranhado de possibilidades e labirintos.

⁹⁴ Dédalos tem o significado de emaranhado de caminhos; labirinto. Tem origem na mitologia grega em que o personagem Dédalo natural de Atenas e descendente de Erecteu é um notável arquiteto e inventor, cuja obra mais famosa é o labirinto que construiu para o rei Minos, de Creta, aprisionar o Minotauro, monstro filho de sua mulher. Fonte: Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/dedalo>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Em relação às interações iniciais na Plataforma, após a publicação da primeira postagem do cineasta com as primeiras tarefas, é possível responder ou iniciar um diálogo através do fórum. Cerca de quinze dias após a primeira postagem, um aluno iniciou a interação no fórum afirmando “*eu gosto de filme de ação e aventura. E tenho uma questão a fazer: essa profissão você exerce a quanto tempo?*” Após essa primeira publicação uma professora postou um comentário (Figura 46), realizando algumas correções gramaticais que o aluno havia cometido, e só em dezembro o cineasta respondeu ao aluno contando seus percursos iniciais na carreira cinematográfica. Apesar da boa intenção da professora, uma correção gramatical na primeira postagem, pode significar uma apreensão por parte dos alunos em continuar com suas interações na Plataforma.

Figura 46 – Primeiras interações no fórum da Plataforma

The image shows a vertical scroll of forum posts. Each post has a header with a user profile picture, a letter (A, H), and a date. The main text of each post is in a different color background: teal for the first, green for the second, and blue for the third. The text in the posts is in French and discusses the user's interest in action and adventure films and their question about the profession of being a filmmaker.

Post 1 (Teal background):
 1ER OCTOBRE 2018
J AIME LES FILME D' AVANTURE ET ACTION
 BONJOUR ,j' ai une question a vous posez :
 ce metier la vous le faites depuis combien de temps ?

Post 2 (Green background):
 3 OCTOBRE 2018
J AIME LES FILME D' AVANTURE ET ACTION
 Chère Ambrine,
 S'il te plaît, relis toi bien avant d'envoyer un commentaire :
 Bonjour,
 j' ai une question à (= préposition pas le verbe avoir) vous poser
 (=mordre...): depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?
 Cordialement,
 Mme El [redacted]

Post 3 (Blue background):
 7 DÉCEMBRE 2018
J AIME LES FILME D' AVANTURE ET ACTION
 Ambrine,
 J'ai commencé à réaliser des petits films avec le caméscope de mes parents
 dès mes 10 ans. Tout juste après avoir vu des films d'Alfred Hitchcock et de
 Steven Spielberg. Mais j'ai dû attendre mes 24 ans avant de réaliser mon
 premier film professionnel avec de vrais acteurs, de vrais techniciens de
 cinéma et surtout....avec un scénario qui tenait la route :-)

Fonte: Acervo Plataforma do projeto, disponível em <<https://ontourne.laclasser.com>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

Ao se tratar de fóruns digitais, é importante que os professores considerem a combinação entre as linguagens, fato comum nas redes sociais e nos aplicativos para troca de mensagens digitais. “A linguagem utilizada é uma hibridização entre o oral e o escrito, o que é ainda mais verdadeiro para as discussões através da conversa lúdica”(LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017, p. 49). Contudo, é difícil realizar uma mediação em que se equilibra a espontaneidade das conversas orais, com o desejo de se manter uma grafia minimamente correta diante da exposição pública. Assim, muitos professores, alunos e sociedade em geral, ainda dão ênfase na grafia correta.

textos aparentemente inocentes para crianças, perguntas feitas pelos professores e a ênfase na grafia ‘correta’ e no detalhe linguístico são modos de manutenção da disciplina. Aprender distinções fonêmicas precisas não é somente um pré-requisito técnico de leitura e escrita, mas um modo fundamental de ensinar novos membros da pólis como aprender e discernir outras distinções, a fazer discriminações culturais adequadas em sociedades cada vez mais heterogêneas (STREET, 2014, p. 150).

Certeau também articula reflexões sobre essa forma de entender a linguagem escrita tradicional, denuncia o que “considera por mito da unidade original associado à pureza da língua, congelada nos livros e propriedade de uma camada social” (CERTEAU, 1998). Para o autor a ênfase na ortografia implica uma relevância ao passado, uma imobilidade do idioma e ainda um distanciamento entre a fala e escrita.

Sua preocupação é restaurar a importância da oralidade no ensino, posto que reconhece na salvaguarda do fetiche de uma língua unitária, concebida como “o bom francês” e associada à escrita, obstáculos à iniciação cultural às diferenças entre falantes do francês. O que está em jogo é a proposta de insinuar um novo comportamento cultural, permitir o intercâmbio cultural e “[...] aceitar a explosão da língua em sistemas diversificados, mas articulados.” (CERTEAU, 1998, p. 125).

Quando comentei posteriormente com a profissional responsável pelo desenvolvimento do site sobre essas correções gramaticais na Plataforma, ela comentou que acontece, porém, não é sempre. Um dos motivos é o fato de não ser possível publicar anonimamente nos fóruns e por saberem que serão expostos, muitos alunos e professores já fazem uma boa curadoria antes de publicar e normalmente são atenciosos.

Designer da Plataforma: Tudo bem, eles aprendem. Eles vão corrigir isso mais tarde. Sim, mas pelo menos eles estão aprendendo. O que nos interessa são as práticas digitais. Já estamos ganhando porque é bom, eles publicam, são comentários bons. E se houver uma mensagem de texto ou um texto condensado, então podemos dizer para escreverem certo, para que possamos compreender. Depois, se fica sobrecarregado, mas é muito raro, porque publicam com o nome e o sobrenome, não podem mudar. Então, eles sabem que são vistos por todos, por todos os professores. Portanto, eles também são cuidadosos.

Fonte: CD, entrevista semiestruturada, 05/04/2019.

Na turma do colégio *Jean Monnet*, quando as professoras apresentaram a Plataforma para os alunos, orientaram para que no início, antes de começarem realmente a desenvolverem as etapas do projeto, evitassem publicar comentários aleatórios.

Professora documentalista: O coordenador disse “Não hesitem em escrever no fórum”. Nós escolhemos, prudentemente por instante, vocês não poderão publicar sozinhos no fórum. Porque não achamos muito interessante neste momento. Vocês podem ver, se vocês clicarem um pouco.

Professora de Francês: Pelo momento, não agora. Porque ainda não enviamos a primeira parte do projeto.

Professora documentalista: Tem alunos que começam a escrever coisas, e tem alunos mais jovens que vocês que participam, do ‘*sixième*’ por exemplo. Eu creio que sejam eles. E então, eles enviam mensagens que têm erros ortográficos.

Professora de Francês: Então a gente compreende mal o sentido. Eles foram moderados, tem um pouco de moderação, como são os fóruns, solicitando um pouco que eles releem etc. Então nós vamos, primeiro postar nossas proposições de imagens, pois vocês têm proposições de imagens, é um projeto ligado à imagem. E depois, uma vez que tenha realmente começado, quando saberemos que vocês realmente refletiram finalmente sobre o filme, etc, nós poderemos começar a fazer trocas individualmente com o cineasta. Mas em um primeiro tempo, eu penso que é mais construtivo para todo mundo, que vocês reflitam sobre no filme. Aí poderemos começar, se vocês quiserem, a fazer trocas individualmente com o cineasta. Mas em um primeiro tempo, eu penso que é mais construtivo para todo mundo, que vocês reflitam, que vocês tenham coisas concretas, que realmente reflitam sobre as questões que querem colocar, relacionadas com o cinema.

Fonte: CD, observação participante, 05/10/2018.

Percebemos que elas tiveram essa reação, devido aos primeiros comentários realizados por alunos de outras escolas, que acabaram por receberem mediações das professoras. Já, na turma da Escola *Jolie Curie*, assim que as professoras mostraram a Plataforma aos alunos, eles questionaram “*É obrigado a comentar no Fórum?*” e ainda “*Todo mundo vai ver o que a gente escreve?*” A partir dessas mediações presenciais acerca do Fórum, percebemos que são

inúmeros os fatores que podem engajar ou não os alunos a realizar a prática de interação digital no fórum. Como por exemplo, o medo da exposição, a forma que os professores apresentam a Plataforma e as correções realizadas. Esses argumentos nos levam a reflexão sobre como se construir uma cultura emergente no espaço digital em que haja a participação em tantos contextos diversos.

Outro motivo que pode ter interferido nessa interação no Fórum do projeto, está na temática em si, que exigia muita prática e respostas coletivas (uma resposta em nome do grupo todo), se compararmos com outras temáticas daquele mesmo ano, em que observamos maior interação no Fórum da Plataforma entre o especialista e os alunos.

Dessa forma, as interações mais encontradas nos Fóruns da Plataforma dessa temática, foram entre alunos e o cineasta. Principalmente no início, quando os alunos respondiam individualmente às primeiras postagens no Fórum, sobre os filmes que preferiam e iniciavam um diálogo com o cineasta. Esse é um aspecto positivo, no sentido em que os alunos podem se aproximar e interagir mais com o profissional, pois ao total do projeto, o cineasta e os alunos se encontraram apenas em três momentos. Porém, nas demais interações nos Fóruns da temática *On tourne!*, a maior parte dos comentários postados eram do cineasta realizando *feedbacks*.

Em relação aos *feedbacks* presentes nos Fóruns, após a primeira tarefa, a professora de Francês comentou em resposta ao primeiro questionário que o *feedback* do cineasta foi um pouco geral, considerando o trabalho grande que tiveram.

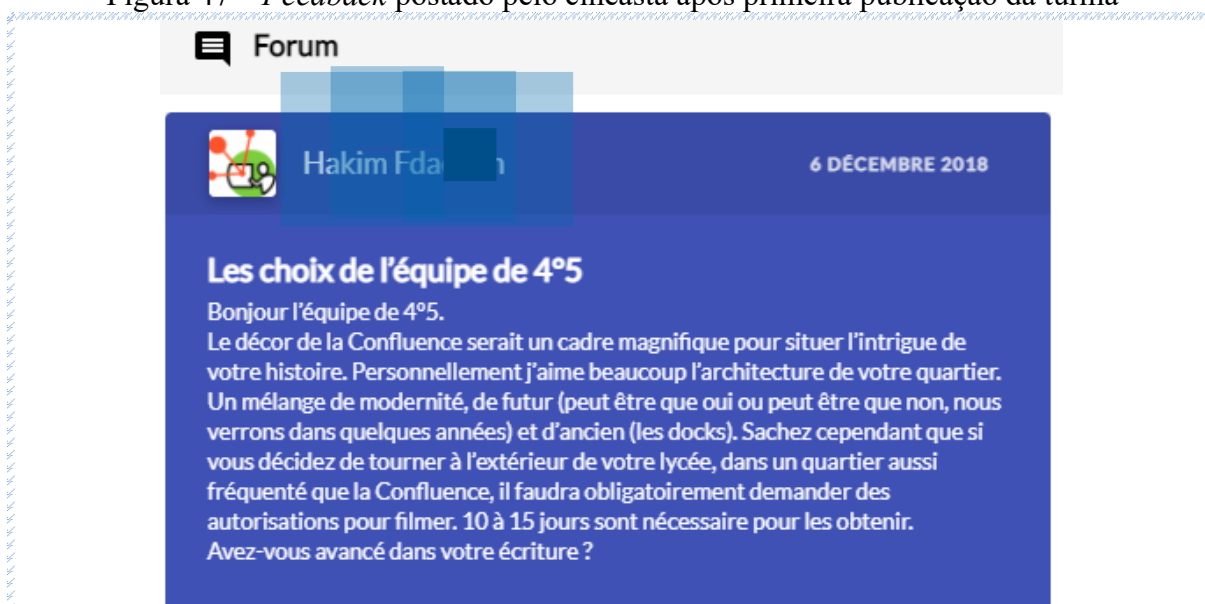
Professora de Francês: A experiência ainda não acabou. Gostaria, no entanto, de uma consideração imediata e individualizada do trabalho dos alunos (fotos, propostas, etc.) pelo cineasta (como havia sido anunciado no início). Muito trabalho foi feito para uma mensagem muito generalista que demora a chegar, não é muito respeitoso. Mas isso não estragou o entusiasmo dos alunos e a experiência é estimulante e surpreendente, cria uma bela dinâmica na sala de aula, com trocas proporcionadas, uma verdadeira qualidade de escuta. Continua muito positivo.

Resposta original: L'expérience n'est pas terminée. J'aurais toutefois aimé une prise en compte immédiate et individualisée du travail des élèves (photos, propositions, etc.) par le réalisateur (comme cela avait été annoncé au départ). Beaucoup de travail fourni pour un message très généraliste et qui tarde à venir, c'est peu respectueux. Mais cela n'a pas entaché l'enthousiasme des élèves et l'expérience est stimulante et surprenante, crée une belle dynamique de classe, avec des échanges fournis, une vraie qualité d'écoute. Cela reste très positif.

Fonte: CQ, professora de francês, 10/01/2019.

Acho importante destacar que se tratava de uma pergunta ampla no primeiro questionário: “O que você mais gostou ou não gostou dessa experiência até agora?” E me fez pensar na importância dos *feedbacks*, especialmente quando envolvem projetos colaborativos a distância que podem provocar reações e sentimentos diversos, desde o incentivo até o desestímulo. No caso deste questionamento da professora, é compreensível, uma vez que acompanhei o processo, e observei que dedicaram muitas aulas para realização das fotos, filmagens e elaboração dos poemas dos alunos (13 fotos, dois vídeos e 11 poemas foram publicados), e a resposta do cineasta não fez menção a esse esforço realizado pela turma. A mensagem focou mais nas possibilidades de se filmar nos espaços da escola e do bairro. Isso, adicionado ao fato de haver uma certa demora na resposta, compreendemos essa inquietação inicial relacionada ao *feedback* postado na Plataforma pelo cineasta (Figura 47). Vale ressaltar que grande parte das mediações do cineasta na Plataforma, tinham um cunho pedagógico, no sentido que procurava sempre demonstrar as possibilidades e os desafios que teriam a partir das opções de cada turma.

Figura 47 – *Feedback* postado pelo cineasta após primeira publicação da turma



Tradução: Bom dia equipe do 4º5.

O cenário de “Confluence” (bairro), seria um local magnífico para situar a intriga da história de vocês. Pessoalmente eu amo muito a arquitetura do bairro de vocês. Uma mistura de modernidade, de futuro (pode ser que sim e pode ser que não, nós veremos em

alguns anos) e do antigo (as docas). Saibam que se vocês decidam filmar no exterior da escola, em um bairro tão frequentado como a Confluence, será necessário obrigatoriamente solicitar autorizações para filmar. 10 a 15 dias são necessários para obtê-las. Vocês avançaram na escrita do roteiro?

Fonte: *Printscreen Plataforma On tourne*, 06/12/2018.

No início das atividades, em resposta ao primeiro questionário aplicado, os alunos afirmaram achar a Plataforma “atraente e legal”. Porém, ao longo do projeto, declararam que acessavam raramente o site (Gráfico 22), e apenas um aluno afirmou ter postado comentários.

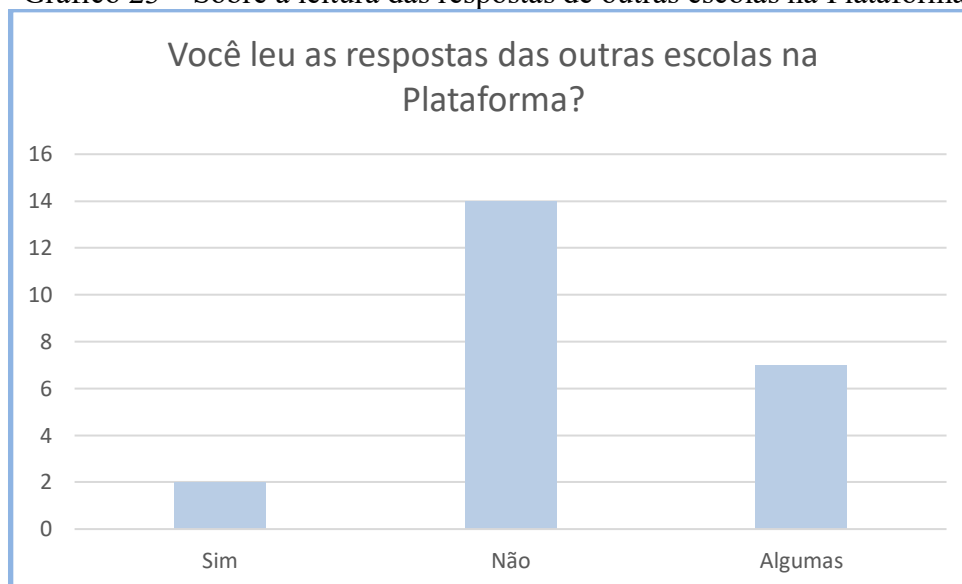
Gráfico 22 – O que os alunos pensam sobre a Plataforma do projeto



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Acreditamos que a Plataforma se tornava mais acessível quando estavam em classe e precisavam postar as atividades para trabalharem de forma coletiva. Constantemente na aula, os professores projetavam o site para toda a sala visualizar ao mesmo tempo. Já em seus domicílios, os estudantes acessavam raramente. Também perguntamos se os alunos leram as respostas das outras escolas (Gráfico 23).

Gráfico 23 – Sobre a leitura das respostas de outras escolas na Plataforma



Fonte: CQ, 2º questionário (2019). Amostra = 25 alunos respondentes.

Esses dados revelam que os alunos dessa turma não acessavam muito a Plataforma fora da escola. Contudo, presenciei que as professoras exibiam as respostas em classe. Se o perfil destes jovens estudantes mostrou que a maioria possui celular, e o acesso a computadores se dá sobretudo na escola, a Plataforma precisa obter um *design* responsivo para celulares, ou seja, desenvolver caminhos que simplifiquem o acesso e a navegação. E assim possa amplificar as acessibilidades no sentido que o projeto rompa as barreiras do muro das escolas e se integre ao cotidiano dos alunos, interagindo com outros sujeitos fora do espaço escolar (familiares e amigos). Essa é uma preocupação também revelada pela *designer* da Plataforma.

Eu presenciei, em duas escolas, certas dificuldades para publicar a primeira resposta. Mas, outra reflexão relacionada a este momento de tentativas, é que faz parte dos processos de letramentos digitais esse tempo que passam explorando o site para solucionar problemas. Apesar da formação para uso da Plataforma, é na prática cotidiana que os participantes enfrentam os desafios. Como diz o professor de Tecnologia: *“Talvez a interface, não acho ela tão evidente, por exemplo, não consegui publicar algumas vezes. Do lado técnico, falta um pouco de ergonomia, de simplicidade de utilização. Quando mostra na formação, funciona tudo muito bem, mas depois, quando estamos sozinhos, às vezes fica mais difícil.”* (CD, professor de tecnologia, entrevista semiestruturada, 2017). Nessas situações de dificuldades, a

colaboração entre os próprios professores e alunos que se ajudam, encontrando novas soluções e possibilidades, é outro ponto que me chamou atenção.

Professora documentalista: Na verdade, eu me lembrei que eles disseram na formação que uma vez que foi publicado, não podemos voltar atrás.

Professora Francês: Eu não me lembro disso.

Professora documentalista: Sim, algo como isso. Mas, podemos adicionar documentos embaixo.

Professora de Francês: Eu vou te ajudar nisso. Vou fazer com você!

Fonte: CD, professoras de francês e documentalista, 2018.

Dentre as interações na Plataforma, os comentários se deram na linguagem escrita, com alguns poucos *links* de filmes e alguns *likes* nas postagens principais, não foi tão hipermediático quando as repostas principais que cada turma postou em cada atividade. A Plataforma possui uma interface atraente, com sua linha do tempo visível para que possamos acompanhar as etapas. Porém, quando acessamos a *homepage*, não há uma explicação que contextualiza o projeto. Dessa forma, se o usuário não conhece o projeto, pode não entender as informações colocadas ali.

Em relação às interações entre professores e cineasta na Plataforma, as professoras da turma de *Jean Monnet*, em questionário (APÊNDICE G)⁹⁵, afirmaram que acessam mais os espaços denominados área de recursos e o espaço de discussão. Observei que um espaço também utilizado é o *blog* pedagógico, criado para realizar essa interação entre os participantes (com exceção dos alunos, que não tinham acesso). Essa seção funcionou como envio de mensagens gerais para organização do projeto. Inclusive, poste ali uma mensagem relacionada a esta pesquisa.

O *blog* pedagógico poderia funcionar também como um espaço para compartilhar as estratégias pedagógicas dos professores em sala. Presenciei as riquezas das práticas em apenas três escolas, mas gostaria de conhecer como se deram nos outros estabelecimentos também. Contudo, sabendo da falta de tempo e sobrecarga dos professores no cotidiano, uma sugestão como essa, pode significar trabalho a mais, gerando ansiedade, entre outros.

⁹⁵ Questão 4: Qual funcionalidade de Plataforma você mais utiliza? Opções: *blog* pedagógico, agenda, área de recursos, espaço de discussão, área de arquivos, outros.

Os professores publicavam como conseguiam e onde podiam, devido a certa complexidade da Plataforma que permitia diferentes espaços e formatos para publicações. Assim, no meio desse “labirinto”, eles encontravam suas estratégias e astúcias para publicar, ora nos comentários, ora na sessão de arquivos, ora por um *link*.

Dentre os papéis que o site poderia cumprir, sua função de fio condutor no processo foi fundamental. Todos os arquivos são organizados cronologicamente, em que facilmente consegue-se visualizar as etapas e o desenvolvimento do projeto. Identificamos, no Quadro 48, outros papéis da Plataforma ao longo do projeto como o de arquivamento e apresentação, além de propiciar interações sociais.

Quadro 48 – Papéis da Plataforma no projeto

Papéis da Plataforma no projeto	
Organização cronológica	Visualmente e esteticamente as publicações principais dispostas do modo linha do tempo, facilitava o processo.
Arquivamento	Muitos recursos pedagógicos foram publicados na Plataforma. Arquivos como o de sessão de direitos de imagens, links com os filmes do cineasta, entre outros.
Interação social	Os fóruns localizados ao fim de cada publicação funcionaram como um espaço de interação entre os participantes.
Apresentação do projeto	Com um domínio público, o site pode ser acessado por qualquer pessoa.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A professora da Escola de *Joliot Curie* sugeriu que “*Seria legal um espaço na Plataforma para que possamos ouvir as músicas que os outros estão criando.*” É certo que em uma produção audiovisual a trilha sonora é importante na construção da identidade do projeto e nessa temática, algumas escolas realizaram composições, que, infelizmente as outras escolas não puderam ouvir ao longo do processo.

Alguns aspectos podem ser melhorados na Plataforma, alguns são técnicos, como certos *bugs* relacionados aos formatos de arquivos, ou mesmo a adaptação para o acesso em diferentes mídias (celulares e *tablets*). Mas há outros que não são necessariamente apenas técnicos e que envolvem a ampliação das interações na Plataforma, como a co-criação que foi expressiva em sala de aula, mas não apareceu acontecendo na Plataforma.

Os alunos estavam curiosos para conhecer as outras escolas e acredito que não foram tão estimulados a realizarem essa interação. Assim, não houve comentários em relação aos

trabalhos das outras turmas. Se expressavam pelos *likes*, porém não identificamos se esses *likes* são dados por alunos ou por professores e, nas postagens de modo geral havia um número baixo de curtidas. O ideal seria uma ferramenta em que os alunos pudessem se expressar entre as escolas para fazer conexões, integrar ideias, sem passar por tantas mediações, pois houve muitas interações sociais dentro das turmas participantes, mas pouca interação entre escolas.

8.6 CONTRARREGRA: DISCUSSÃO DAS ANÁLISES

O papel do contrarregra em um *set* de filmagem é organizar e selecionar cuidadosamente os objetos que vão ficar em cena. É com esse objetivo que após realizarmos uma explanação das teorias e da empiria dessa investigação, é o momento de organizar os elementos e resgatar as perguntas e objetivos dessa pesquisa. Dessa forma, em três subtópicos, este item aborda as reflexões propostas na introdução para que possamos avançar nos questionamentos expostos.

O primeiro subtópico realiza o esforço epistemológico de analisar o projeto na perspectiva dos multiletramentos com o intuito de compreender como os elementos das Classes Culturais Digitais propiciaram o desenvolvimento dos movimentos pedagógicos dos multiletramentos nas práticas. O segundo subtópico dá ênfase às práticas no âmbito das produções colaborativas para que possamos identificar elementos importantes no desenvolvimento de práticas multimodais críticas em colaboração. O terceiro item focaliza a reflexão sobre a questão principal da pesquisa, que consiste em investigar a presença de um novo *ethos* em projetos colaborativos. Se este novo *ethos* existe, como se manifesta?

8.6.1 O projeto das Classes Culturais Digitais à luz da Pedagogia dos Multiletramentos

A temática *On tourne!* constituinte do projeto CDD no ano de 2018/2019 proporcionou relações complexas envolvendo a multimodalidade, a multiculturalidade e a multidiversidade, que são componentes do cenário dos multiletramentos. E se relacionou também com as dimensões dos movimentos pedagógicos dos multiletramentos na perspectiva do Grupo de Nova Londres (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada). O planejamento metodológico do projeto incluiu uma estrutura que oferece às escolas profissionais especialistas nas temáticas e ainda uma organização digital acessível. Dessa forma, as práticas observadas se configuraram com uma mistura de elementos socioculturais, visuais e linguísticos criando um cenário multimodal.

As dimensões pedagógicas dos multiletramentos permearam as etapas do projeto de forma complexa e não linear. É importante ressaltar que os quatro movimentos pedagógicos visam chegar a uma perspectiva transformadora da prática situada que é o ponto de partida, podendo ser permeada pelos outros movimentos, pois, como em uma rede ou uma teia, os elementos podem se intercalar uns aos outros. No

Quadro 49, identificamos práticas dentro das dimensões pedagógicas nas diferentes fases do projeto.

Quadro 49 – Dimensões pedagógicas dos multiletramentos nas Classes Culturais Digitais

Dimensões dos multiletramentos identificadas	Exemplos no contexto
Prática situada	A primeira etapa do projeto consistiu em conhecer as preferências midiáticas dos alunos. Houve a exploração dos espaços cotidianos possíveis para filmagem na escola e arredores. Aparece também no próprio desenvolvimento do roteiro que partiu de temática e cenários conhecidos por eles. Durante as filmagens, nos momentos em que exploram os ambientes da escola. Em diferentes etapas do projeto a prática situada esteve presente, pois uma premissa do projeto consistia em partir do contexto e das experiências vividas pelos alunos e professores. Mas, sobretudo, foi na primeira etapa que essa indicação apareceu de forma mais explícita.
Instrução aberta	Presente também em praticamente todas as etapas do projeto. As mediações pedagógicas mais diretas realizadas pelos professores durante a elaboração do roteiro e pelo cineasta nas ocasiões das filmagens. Em termos de letramento digital, sobretudo foi a professora documentalista que em vários momentos demonstrava como acessar a Plataforma, os <i>e-mails</i> , editar um texto, entre outros.
Enquadramento crítico	Uma das características mais expressivas do projeto. Permeado por momentos reflexivos com processos de mediações que visavam a compreensão em relação ao universo cinematográfico, ao desenvolvimento do roteiro, às análises das imagens. Os diálogos no enquadramento crítico visavam desnaturalizar os conceitos e as percepções dos participantes. Os questionários dessa pesquisa e a reflexão em grupo, podem também se enquadrar nesse item, pois proporcionaram momentos de reflexões críticas do processo.
Prática transformada	Concretizaram-se em diferentes momentos, como a produção multimodal de poemas sobre cenas cotidianas, em que atribuíram um novo olhar, resignificando locais conhecidos. Outro momento percebido foi durante as filmagens em que os alunos incorporaram a linguagem cinematográfica em seus diálogos utilizando-a para encontrar melhores formas de captação das imagens no espaço da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como prática situada, a proposta da primeira atividade já implicava uma imersão no contexto das experiências vividas pelos alunos ao perguntar sobre quais gêneros de filmes eles gostavam e despertou diálogos críticos sobre as razões por que gostavam de determinados gêneros. Outro exemplo de atividade relacionada à primeira tarefa em que podemos destacar situações de prática situada, está quando as professoras da Escola *Jean Monnet* solicitaram que os alunos fotografassem lugares que seriam interessantes para realização das filmagens. Com isso, os alunos, munidos de seus celulares e *pen drives*, trouxeram para a classe, imagens variadas dos arredores das escolas. A partir dessas imagens se dividiram em pequenos grupos para a produção de poemas.

A instrução aberta, que tem uma dimensão mais conceitual, constituiu-se de ações para ampliação dos novos vocabulários linguísticos e novos conteúdos. Permitiu aos alunos a realização de processos de *design* de sentidos, ao compreenderem as relações entre um conceito teórico numa atuação prática, encontrando pistas para dar significado às produções realizadas por eles. Por exemplo, as professoras elaboraram um material impresso com os ângulos cinematográficos e nos momentos de conceituar, as professoras e o cineasta chamavam atenção durante as práticas para os conceitos específicos da linguagem audiovisual com o intuito de produzir significado. E, durante as filmagens, percebi os alunos inserindo estes conceitos em seus diálogos, entre eles e com o cineasta: “*Podemos continuar em contra plongée, por exemplo, nessa cena*” sugeriu um aluno durante as filmagens. São consequências produtivas e práticas de uma instrução aberta em que se volta ao contexto através de práticas dialógicas, explorando dimensões socioculturais e estéticas. Assim, os alunos se relacionam com o conteúdo de forma emocional, despertando sentimentos que podem causar reflexões internas também e que são incorporadas em seu cotidiano como novas aprendizagens.

Analisando os quatro perfis formativos elencados pela Pedagogia dos Multiletramentos, assim como fez Gonzalez (2016, p. 73) em sua dissertação “Multiletramentos nas trilhas da formação de diretores em arte e mídia”, realizei também uma adaptação (Quadro 50) inserindo algumas práticas culturais identificadas no projeto, a fim de compreender como podem contribuir no desenvolvimento de cada um desses perfis.

Quadro 50 – Mapa dos multiletramentos adaptado a algumas práticas realizadas no projeto

<p>Usuário funcional Enviar <i>e-mails</i> Publicar na Plataforma Argumentar sobre as preferências filmicas Manipular dispositivos técnicos (gravador, claquete, iluminação) Escrita colaborativa digital Analisar imagens Produzir vídeos e fotos Exibir vídeo produzido no projeto</p>	<p>Criador de significados Enviar <i>e-mails</i> Publicar na Plataforma Argumentar sobre as preferências filmicas Analisar imagens Produzir vídeos e fotos Exibir vídeo produzido no projeto Escrita colaborativa digital</p>
<p>Analista crítico Publicar na Plataforma Argumentar sobre as preferências filmicas Analisar imagens Produzir vídeos e fotos Exibir vídeo produzido no projeto Escrita colaborativa digital</p>	<p>Transformador Publicar na Plataforma Argumentar sobre as preferências filmicas Analisar imagens Produzir vídeos e fotos Exibir vídeo produzido no projeto Escrita colaborativa digital</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esse exercício de inserção de algumas práticas do projeto nos quatro perfis demonstrou a dinamicidade das práticas e como elas podem se movimentar nos quatro perfis, na medida em que, por exemplo, analisar imagens pode se configurar tanto como formador de usuário funcional, como criador de significado, analista crítico e transformador. Se formos analisar profundamente, todas as práticas listadas podem desenvolver características dos quatro processos formativos. O que implica esse desenvolvimento ou não, é o “como”, ou as maneiras de realização, quais estratégias pedagógicas e astúcias se constituíram nessas práticas que vão proporcionar tais experiências.

Por mais que a Plataforma seja um ponto fundamental no desenvolvimento do projeto, nessa temática em nossas observações, o site não aparece como protagonista das dimensões pedagógicas dos multiletramentos. Esses quatro movimentos foram identificados essencialmente nas interações sociais de modo presencial. Dessa forma, podemos questionar como potencializar esses quatro eixos na Plataforma. E ainda podemos refletir sobre a necessidade dessa potencialização acontecer no ambiente digital, pois o site assumiu um papel fundamental de fio condutor para que alunos, professores, participantes e comunidade externa

pudessem acompanhar o projeto. Ou seja, as dimensões pedagógicas identificadas no projeto ganharam visibilidade através da Plataforma. Assim, o site e as demais mídias digitais utilizadas no projeto são recursos que permeiam essas práticas nas quatro dimensões pedagógicas elencadas. A grande força dessas práticas está no que fazemos com esses recursos. Ou seja, nas nossas intervenções, mediações, em nossas interações sociais.

Para finalizar, todo esse processo para realização de uma produção audiovisual em contexto educativo condiz com a ideia de que ler um texto hoje não significa uma sequência linear, ocorre numa construção de significados que envolve diferentes leituras. A prática de produção audiovisual nas escolas, não é nova, porém hoje, ela pode significar uma relação de interações hipermidiáticas, com a presença de textos multimodais na medida em que são incorporadas novas práticas digitais. Assim, os alunos se relacionaram no projeto de forma criativa com o texto, afinal, criaram o roteiro e no compartilhar das ideias foram se envolvendo emocionalmente com o projeto, trabalhando com as diferentes linguagens.

8.6.2 Principais práticas na produção colaborativa do projeto

Um de nossos objetivos específicos é refletir sobre quais são as práticas midiáticas de jovens franceses participantes do projeto. Em resposta aos questionários, os estudantes revelaram que gostam de se conectar às redes para ouvir músicas, ver vídeos, ou seja, acessar conteúdos que envolvem diferentes linguagens. No espaço escolar, dentro do projeto CCD, nosso olhar estava voltado para as práticas colaborativas, refletindo como se manifestaram e foram se desenvolvendo ao longo das atividades. No Quadro 51 identifiquei algumas dessas práticas caracterizando as mídias e linguagens envolvidas.

Quadro 51 – As práticas nas etapas do projeto

Etapa	Práticas	Mídias e Multimodalidades (linguagens)
Planejamento e Lançamento do projeto	O projeto envolveu reuniões para planejamento. No encontro de formação relatado nessa tese, as principais práticas observadas foram: interações sociais, com presença de diálogos; interações gestuais: movimentos; letramento digital para uso da Plataforma.	Linguagem oral Linguagem escrita Linguagem audiovisual Mídias digitais: computador, projeção. Demais mídias: cadernos onde os professores tomavam notas.
1ª atividade: Que tipo de filme você gosta?	Diversas práticas nas diferentes escolas. Na turma da escola <i>Jean Monnet</i> realizaram discussões orais para negociar e refletir sobre as ideias, busca de links, registro de imagens.	Linguagem oral Linguagem escrita Linguagem audiovisual Linguagens gestuais, táteis, espaciais. Mídias digitais: computador, projeção, câmeras, <i>tablets</i> ,
2ª atividade: Temática do roteiro	Prática em destaque nessa atividade é a escrita colaborativa digital do roteiro que compreendeu realização de buscas na internet, expressar e negociar as ideias, publicar a resposta na Plataforma do projeto.	Linguagens escrita Linguagem oral Linguagem gestual Linguagem visual Linguagem em áudio Mídias: computadores no laboratório de informática, projeção.
3ª atividade: Storyboard e Ficha de Serviço	Discussão para definição dos papéis durante as filmagens, transformar em imagens o roteiro elaborado	Linguagem oral, Linguagem escrita Linguagem visual Mídias: fotos, computadores, desenhos.
4ª atividade: Filmagens	Expressar e negociar as ideias (definir os ângulos, posições de câmera, objetos de cena, etc.) Operações técnicas: luz, claquete, som, etc. Registro das cenas gravadas Registro das imagens para <i>making of</i> e jornal	Linguagem oral Linguagem gestual Mídias digitais: câmeras, gravador, celulares. Demais mídias: registros em folha impressa, claquete.
5ª atividade: lançamento do curta-metragem	Recepção do filme no cinema Discussão reflexiva sobre os processos	Linguagem audiovisual Linguagem oral Mídias: projeção em tela de cinema.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Foi possível perceber então, uma gama diversa de práticas multimodais ao longo do projeto e para seguir com nossas reflexões, nos interessava perceber o que condicionava essas práticas, pois, na perspectiva de Certeau, são diferentes fatores que podem influenciar nos modos de operar do cotidiano. Estudando as práticas colaborativas, percebemos fatores fundamentais na condução dessas práticas que aconteceram em um cenário multimodal e se configuraram como as categorias dessa pesquisa, dentre elas a estrutura do projeto, as estratégias didáticas, as interações comunicacionais, os aspectos motivacionais, e as interações com as mídias digitais. No Quadro 52 revelo algumas pistas sobre como essas categorias influenciaram nos modos de fazer dos praticantes de cultura do projeto.

Quadro 52 – Aspectos relacionados à produção colaborativa no projeto

Categorias	Itens/descrição
Estrutura do projeto/da prática	Estrutura planejada, com cronograma definido, oferece Plataforma desenhada especificamente para a temática. O apoio dos parceiros como, por exemplo, instituto Lumière que disponibilizou a sala de cinema, uma equipe e recursos financeiros. As próprias estruturas das escolas: laboratórios de informática, <i>tablets</i> , câmeras digitais entre outras mídias.
Estratégias didáticas	As estratégias pedagógicas foram diversas, pois cada escola possuía a liberdade de responder às atividades do modo que desejasse. Importante demarcar que as CCD são caracterizadas como pedagogia de projeto.
Produção Colaborativa (interações comunicacionais)	A produção colaborativa na turma de <i>Jean Monnet</i> se deu com bastante diálogo, permeou práticas como a escrita digital, registro de imagens, etc.
Aspectos motivacionais (reações e recepções dos alunos)	Os aspectos motivacionais apareceram acentuando-se devido a alguns fatores, como o caráter inovador do projeto que envolveu diversas escolas, presença de profissionais externos, às práticas diversas: filmar, expressar ideias, produzir as cenas, atuar, etc. Engajamento dos professores com seus processos de mediações. Os aspectos motivacionais, por vezes, podem ser influenciados por fatores individuais que não estão diretamente relacionados ao projeto.
Interações com as mídias	Projeto envolveu interações com as diferentes mídias digitais: computadores, câmeras digitais, celulares, <i>tablets</i> .
Movimentos pedagógicos dos multiletramentos	Identificamos nas atividades os quatro movimentos pedagógicos dos multiletramentos e os quatro perfis formativos, mesmo que o projeto não tenha sido formulado

Categorias	Itens/descrição
	com base nestes percursos. Identificamos ciclos micro e macro destes movimentos, com muitas superposições, sem linearidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dentre as categorias elencadas no quadro, os aspectos motivacionais podem envolver também características particulares de cada indivíduo que interferem no âmbito de uma produção colaborativa e nos engajamentos dos participantes nas práticas. São as subjetividades interpessoais, como um acontecimento específico no âmbito familiar dos estudantes ou professores.

Outros elementos vão se entrelaçando e se destacando entre essas categorias. Como o *feedback* que se mostrou um processo de mediação relevante no sentido em que se torna um aspecto motivacional do projeto. Nas situações observadas, o *feedback* foi percebido sobretudo nas mediações orais das professoras durante as atividades e do cineasta tanto no momento das gravações como nas respostas em meio digital oferecendo um retorno a cada atividade concluída pelas turmas participantes. O *feedback* foi associado ao tempo, ou seja, um *feedback* muito demorado, pode gerar insatisfação, e foi associado também à intensidade, um *feedback* superficial também pode interferir no engajamento.

Agência e autonomia, outros pontos importantes do projeto, levam a refletir como algumas práticas individuais contribuem no coletivo e vice-versa. Como a situação em que uma aluna, sem que fosse solicitada, chegou na classe e apresentou uma claquete personalizada, com o logotipo e a foto do colégio, para que fosse inserida no perfil da turma. E o reconhecimento da professora em valorizar a atitude de autonomia da aluna. “*Muito obrigada. É muito bonito. É trabalhoso. É realmente bem pensado. Parabéns. Bravo*” (professora de francês, 2018).

Pensando que a escola é um espaço de encontro das culturas juvenis dialogarem entre si (as diferentes tribos em um mesmo espaço), a abordagem da temática escolhida, “*bullying*”, proporcionou também momentos de reflexões, pois, se trata de uma oportunidade da realização de diálogos, ao escolherem trabalhar temáticas que abordam questões sociais da contemporaneidade. Assim, nesses encontros de colaboração, para além das trocas conceituais e aspectos técnicos que abrangem uma produção audiovisual, ocorrem também as trocas de

ideias e opiniões e diálogos sobre questões sociais que os engajam em práticas cidadãs de alteridade, empatia e respeito ao próximo e ao meio em que vivem.

8.6.3 Novo *ethos*: valores e sensibilidades

Nos dois primeiros tópicos deste item, realizamos uma síntese panorâmica das análises realizadas neste estudo se constituindo como um preâmbulo para a reflexão que vamos propor neste tópico. O intuito é retomar as reflexões sobre o objetivo geral dessa tese que visa investigar como ocorre o desenvolvimento de um novo *ethos* em práticas culturais e midiáticas dos jovens, em um contexto estruturado e articulado politicamente para potencializar o uso das mídias na escola. Partimos do pressuposto que o novo *ethos* na perspectiva dos multiletramentos e dos novos letramentos está mais centrado nas relações e nos processos de mediação do que nas mídias digitais em si (Knobel e Lankshear, 2007), configurando-se como novas relações entre a sociedade, o ambiente e os objetos, diretamente relacionados com um fazer cotidiano e habitual.

Pensar nessa abordagem das práticas e do novo *ethos*, na perspectiva de um projeto específico dentro de uma produção colaborativa audiovisual, configura-se como um desafio complexo. Compreendemos que o projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon criou canais comunicativos que romperam com estruturas tradicionais das culturas escolares. No entanto, as práticas que envolveram esses canais transitaram entre maneiras de fazer tradicionais e inovadoras.

O projeto transformou o cotidiano dos participantes, fornecendo um espaço em rede, permitindo que as turmas pudessem trabalhar dentro e fora da sala de aula. Assim, o grupo experimentou e publicou suas ideias em meio digital para realizar a produção audiovisual colaborativa. Desse modo, mais que defender um letramento para as mídias digitais que seja rígido e voltado para um currículo específico que abre espaços para falar sobre elas, o sentido é realizar também o caminhar para as experimentações, nos modos do “**aprender fazendo**”. Com isso, partimos para uma educação que entenda as mídias como parte do cenário cultural contemporâneo.

De uma forma geral, a educação na França em termos de políticas educacionais está voltada para entender esses movimentos menos focados nos aparatos tecnológicos em si e mais no que podemos fazer com eles. Por exemplo, quando me inscrevi e realizei atividades na Plataforma implementada em todo o território nacional, chamada PIX, percebi o esforço da metodologia utilizada para desenvolver competências abrangentes que permitem aos estudantes imergir no cenário digital sem que dependam de uma tecnologia específica, mas que compreendam o funcionamento de certas práticas, as “maneiras de fazer”. Como por exemplo, aprender como localizar na Internet a origem de uma imagem digitalizada. Essa prática auxilia no combate à *fake news* e pode fomentar discussões sobre a manipulação de imagens, autoria para reconhecimento e citação da fonte original, entre outros.

Uma premissa importante do novo *ethos* está relacionada com os **processos críticos**. Uma educação cada vez mais voltada para a reflexão, questionadora, indagadora e imaginativa, que desnaturaliza o que já é imposto ou tomado como padrão. É importante atribuímos um **posicionamento reflexivo** com as culturas juvenis, pensando em projetos que considerem o potencial de jovens estudantes, principalmente sobre o que eles têm a dizer e pensam de diferentes **temáticas sociais**. Como aconteceu no projeto investigado para essa pesquisa, em que para o desenvolvimento de uma produção audiovisual, após a realização de uma sondagem, o projeto partiu de uma mídia e um gênero que os estudantes apreciam: o cinema e o terror e definiu uma temática geral, o *bullying*. Foram os jovens estudantes que decidiram tratar de discussões relevantes em seus roteiros, como feminismo, machismo, discriminação e outras temáticas abordadas no curta realizado. **Expressar-se por meio das artes** é uma forma de envolver de modo reflexivo as culturas juvenis em temáticas que contribuem com a formação de um cidadão crítico.

Outra premissa do novo *ethos* é o **fazer colaborativo**, aspecto fundamental desde os primórdios da educação em que pedagogos renomados já o qualificavam como essencial nas atividades de ensino/aprendizagem. Contudo, o desafio agora é pensar nas formas mais adequadas de desenvolver práticas colaborativas em um cenário multimodal e com tecnologia digital. Conceitos como **cultura participativa e inteligência coletiva** desenvolvem reflexões sobre a potencialidade do fazer colaborativo das redes digitais. O projeto CCD se apresenta como uma iniciativa baseada na pedagogia de projetos, que permite que alunos de diferentes

escolas e faixa etárias possam trabalhar em colaboração, com a presença de professores e profissionais em uma metodologia híbrida entre presencial e virtual, em torno de um objetivo comum. Simbolicamente, representa a derrubada de muros que segmentam os alunos em seu cotidiano nas grades de horários estabelecidos, e os convida para interagir e aprender com diferentes contextos, sem condições limitantes de tempo e espaço.

Ao observarmos as práticas analisadas, foi verificada a forte **presença da multimodalidade e da Web 2.0** que oferece um design complexo de possibilidades digitais que são elementos que caracterizam a chegada de um novo *ethos*. O que a multimodalidade proporcionou aos alunos? No que diz respeito a novas aprendizagens, os alunos tiveram contato com diferentes práticas digitais, que vão desde o envio de *e-mails*, a escrita digital, a interações em fóruns digitais, a produção de imagens e tantas outras.

No mesmo sentido que encontramos ações que propiciam a naturalização das mídias digitais e suas práticas nos cotidianos, se nos aprofundarmos nas bases do conceito do novo *ethos*, ainda há forças maiores, estruturais, políticas, culturais, que por vezes são conflitantes, para que possamos afirmar essa mudança em sua plenitude. Por exemplo, quando no conceito do novo *ethos* há um pressuposto que afirma que caminhamos para uma sociedade de autoria compartilhada. Não há como negar que no mundo dos *remix*, *mashups*, com tantas informações mescladas, o conceito de autoria se transformou. Mas ao mesmo tempo, ele se depara com os direitos básicos como propriedade intelectual, direito de imagem, e outras tantas restrições consideradas importantes para assegurar proteção dos indivíduos na sociedade capitalista. A Plataforma desenvolvida no projeto, fruto da conjunção de incentivo de políticas públicas e de iniciativas privadas, representa um espaço aberto, fluido e contínuo em que todos os participantes podem interagir, extrapolando as noções tradicionais de tempo e espaço escolar. Porém, essa Plataforma impõe certas estruturas que delimitam as ações dos participantes, como por exemplo, não é permitido publicar de modo anônimo.

Esses apontamentos nos aproximam de outra reflexão importante proposta nessa tese: se, em meio à multimodalidade e práticas de letramentos digitais, os valores e a sensibilidade resultados de **interações humanas são potencializados**. O que percebemos é que as práticas presentes no projeto envolveram aproximações e valores emotivos difíceis de escrever e mensurar em papel. Refletir sobre como estão as afetividades nas novas práticas em meio digital

é um desafio metodológico, pois em observação participante presencial, observamos os gestos, os toques, os sorrisos. Já no meio digital, capturamos apenas o que foi publicado, sem conseguir verificar os medos, anseios, alegrias e tristezas quando os alunos recebem um *feedback* digital ou realizam uma publicação na Plataforma. No caso do projeto investigado, não houve as videoconferências de modo síncrono, ocasião em que podemos também observar gestos e expressões dos participantes nas interações digitais. Contudo, foi observado no projeto CCD, muitos momentos de cumplicidade em que os vínculos de amizade se sobressaíram aos aspectos técnicos. A autoestima foi estimulada nos âmbitos de **representatividade e reconhecimento de si em meio a uma produção colaborativa**.

As reflexões em torno da potencialização das **dimensões humanas afetivas na presença da multimodalidade**, a meu ver, envolve a diversidade cultural, no sentido em que a sensibilização frente às necessidades do outro não depende da técnica perante os dispositivos, pois a tecnologia em si é neutra. Desse modo, mais que o uso das mídias que invista no acesso a diferentes informações, as mediações devem acontecer com interações que explorem as dimensões afetivas e sentimentais em meio virtual para potencializar as trocas sensíveis entre as pessoas. Desenvolver projetos que estimulem as trocas da diversidade, das diferentes origens socioculturais, linguísticas, das experiências, dos interesses, entre outros, é uma urgência na atualidade.

Outro item importante é a realização do **design consciente e intencional**, o planejamento pedagógico, que prevê abordagens para a diversidade, para o meio digital e para **ampliação do repertório cultural dos participantes**. Processos que sejam sustentados por uma consciência metodológica, como propõe a Pedagogia dos Multiletramentos, que se apoia numa aprendizagem por *design (learning by design)*, focalizando na participação ativa do aluno como criador de seu próprio conhecimento e os convida para um caminho pedagógico que parte das experiências e experimentações, constituindo etapas de conceitualização (a teoria das práticas), de análises críticas e de aplicação em uma prática transformada.

Dispor de uma consciência metodológica não significa saber onde vai chegar, e sim ter objetivos pedagógicos definidos para, ainda na etapa de planejamento, proporcionar uma estrutura que viabiliza processos de participação ativa dos alunos, de modo dinâmico e criativo

e que deixa **espaço para as fruições** provenientes das interações entre os participantes, em que as dimensões criativas e artísticas encontrem espaços para se manifestarem ao longo do projeto.

Por fim, até o produto cultural desenvolvido pelo grupo carrega em si aspectos de um novo *ethos* discutido, na medida em que se constitui um curta-metragem colaborativo, de cunho crítico social, inspirado em um produto cultural existente (no filme Annabelle), com a presença de participantes de diferentes faixas etárias trabalhando em torno de um objetivo comum, repleto de práticas e dinâmicas que envolvem a *Web 2.0*. e com interações sociais afetivas de colaboração, respeito e práticas sensíveis.



EDIÇÃO FINAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE
ENTRA E SAI DE CENA



Obra de Pauline Zenk

9 EDIÇÃO FINAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE ENTRA E SAI DE CENA

“On croit que tout est fini, mais alors il y a toujours un rouge-gorge qui se met à chanter. (Paul Claudel) »



Como em uma produção audiovisual, é na edição final que importantes decisões são tomadas. É o momento de compreender a trajetória dessa pesquisa e refletir sobre de onde viemos, onde chegamos e para onde podemos seguir, (em Minas Gerais dizemos carinhosamente: Doncôvim? Oncotô? Oncovô?) ressaltando aspectos que considero importantes nessa jornada. Começamos essa trajetória com alguns questionamentos, hipóteses e objetivos que foram se reformulando ao longo da pesquisa. O objetivo geral da tese após reflexões e mudanças motivadas pelo aprofundamento nos campos teóricos e metodológicos e pelo caminhar de um olhar curioso, foi de investigar como ocorre o desenvolvimento do novo *ethos* em práticas culturais e midiáticas dos jovens em um contexto estruturado e articulado politicamente para potencializar o uso das mídias na escola. Esse objetivo surgiu também a partir de questionamentos e problemas identificados em nosso cenário contemporâneo e partiu de bases teórico-metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos e da sociologia do cotidiano, que levantam questionamentos sobre a realização de práticas em cenários complexos e multimodais.

As análises nos mapeamentos realizados neste estudo mostraram que as pesquisas sobre os multiletramentos na educação buscam refletir como ajustar as práticas pedagógicas ao cenário contemporâneo das presenças digitais na escola e na vida. As pesquisas apontaram a necessidade de melhorias nas formações dos professores para aproximá-los das mídias digitais e do desenvolvimento de propostas didáticas que envolvem práticas multiletradas. O mapeamento das pesquisas contribuiu para uma visão panorâmica dos modos de abordagem dessas temáticas, revelando metodologias, técnicas para construção dos dados, desafios e avanços nas análises.

Com vistas a refletir sobre os objetivos elencados, encontrei no projeto das Classes Culturais Digitais de Lyon um cenário abundante com diferentes processos para analisar como ocorrem as práticas culturais e midiáticas em produções colaborativas. Como descrito nessa pesquisa, o projeto CCD se caracterizou de modo inovador e dinâmico e tem dentre os objetivos a utilização das mídias digitais para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e do trabalho colaborativo. O projeto envolveu a participação de diferentes atores: instituição coordenadora, escolas, profissionais especializados, professores, alunos e parceiros, rompendo com estruturas tradicionais em diferentes aspectos.

As práticas desenvolvidas ao longo da temática *On tourne!* favoreceram o desenvolvimento de um ecossistema comunicativo que possibilitou a formação de uma cultura participativa, com novos conhecimentos e novos letramentos multimidiáticos. Os participantes envolvidos se caracterizaram como os *designers* sociais que acessaram, produziram, interagiram e compartilharam conteúdos hipermidiáticos, sendo os protagonistas das práticas analisadas. Com mediações híbridas entre encontros presenciais e digitais, trabalharam na construção de significados, com autorias coletivas e individuais que se mesclaram e se constituíram no projeto.

Para essa jornada, utilizamos uma metodologia de abordagem qualitativa, uma vez que essa pesquisa se apoia na perspectiva da sociologia do cotidiano. E pensando no aspecto multimodal do cenário contemporâneo, utilizamos diferentes técnicas para a construção dos dados: questionários, observação participante com registros em áudio, vídeo e notas em caderno, observação em meio digital, entrevistas semiestruturadas e reflexão em grupo na temática *On tourne!*, que resultou na produção de um curta-metragem com cerca de 20 minutos produzidos pelas dez escolas participantes.

Sobre a adequação metodológica percebi que fazer a identificação das práticas destacando ao menos as principais no projeto, me fez compreender que para além de identificá-las, o que pode nos levar a boas constatações, mas por vezes superficiais, é preciso refletir também sobre as condições que proporcionaram essas práticas e como se desenvolveram. E o “deslocamento” dessas práticas para análise foi outro ponto delicado da metodologia, pois fui percebendo no processo, que as reflexões não poderiam acontecer de modo descontextualizado, no sentido em que dar luz a uma prática, não significa romper com as linhas que a conectam

com outras tantas práticas, o que pode empobrecer a riqueza dos processos de análise. Pois, as práticas se imbricam, se entrelaçam, encandeando-se umas às outras.

Essas características estão presentes em produções audiovisuais dentro e fora do espaço escolar, pois a linguagem audiovisual proporciona práticas bricoladoras e astuciosas para ressignificação de objetos visando a resolução de problemas. Assim, trabalhar com produção audiovisual nas perspectivas da Pedagogia dos Multiletramentos contribui para a potencialização do uso crítico das mídias, pois proporciona o desenvolvimento de práticas enriquecedoras, sejam elas táticas ou estratégicas, preparando o aluno para situações cotidianas fora do espaço escolar também, em que precisam lidar com diferentes ideias e encontrar soluções para os desafios encontrados no caminho.

Ao longo dos estudos foram ficando cada vez mais aparentes os pontos de congruência entre as práticas culturais estudadas por Certeau e as perspectivas da Pedagogia dos Multiletramentos, pois ambos visam refletir sobre novas formas de leituras de mundo, de mexer e transformar os significados dos objetos e das práticas de modo reflexivo, para nos transformarmos como cidadãos. Assim, a cultura participativa cresce nos “entre-espços” das práticas colaborativas.

As contribuições do olhar de Certeau para essa tese foram muitas, o que não é simples mensurar, como ele mesmo afirma, que as práticas às vezes estão em local tão evidente que não percebemos. Contudo, acho importante elencar alguns pontos fundamentais: 1) As situações não são fixas, não param de se movimentar; 2) As relações de forças, os elementos estruturantes, podem definir as redes onde se inscrevem as práticas, delimitando determinadas circunstâncias; 3) O olhar para o que os praticantes de cultura fazem com o que recebem do mundo, reinventando-o à sua maneira; 4) Basta procurar, que as comunidades revelam em algum lugar a formalidade de suas práticas; 5) A criatividade democrática que os praticantes de cultura desenvolvem com suas táticas e astúcias. Assim, Certeau nos convida não só a refletir sobre as práticas na perspectiva das políticas públicas, mas também sob o ponto de vista dos sujeitos que consomem e produzem cultura, que se condicionam pelas forças maiores impostas, e por vezes as subvertem para encontrar seus modos de fazer.

Em relação ao planejamento das estruturas para as práticas do projeto CCD, outro destaque é o apoio e a consciência social de descentralização das políticas de acesso à cultura

digital, que são necessários no cenário mundial vigente. Um ponto que apareceu na pesquisa e foi pouco comentado nas análises, tem relação com o sentimento de inferioridade das escolas localizadas geograficamente em regiões periféricas. Quando apresentei o projeto em um seminário para alunos de Pedagogia da cidade de Lyon, alguns presentes ressaltaram que na cidade, essa questão é muito discutida e considerada. Inclusive uma professora me confidenciou em uma observação participante ao longo do projeto que, por eu estar mais presente em uma escola bem localizada, iria sentir as diferenças relacionadas ao comportamento dos alunos e das produções em si. Essa temática precisa ser discutida e aprofundada em pesquisas que abordam o surgimento de um novo ethos, pois, se ele pressupõe um mundo mais compartilhado, devemos nos questionar para quem essas informações e acesso às mídias digitais estão chegando. Se estamos caminhando para uma sociedade que se diz mais compartilhada e multiletrada, precisamos pensar na democratização do acesso de todos os estudantes e professores.

Em termos de políticas públicas, percebi que o projeto contribuiu para o desenvolvimento das competências elencadas no quadro europeu CRCN (o quadro europeu com as referências de competências digitais a serem desenvolvidas em ambientes educacionais). Pelas descrições realizadas é possível identificar as cinco áreas presentes no projeto: 1) informações e dados: por exemplo, quando realizaram pesquisas na internet para procura de exemplos sonoros e visuais que pudessem ser acrescentados ao roteiro; 2) comunicação e colaboração: foi o aspecto mais considerado do projeto em que exerceram todos os seus subtópicos: interagir, compartilhar e publicar, realizando/reafirmando a inserção em meio digital; 4) proteção e segurança: foram discutidos no projeto questões de direitos autorais e direitos de imagem, para proteção dos participantes e das obras utilizadas; 5) ambiente digital: a escrita colaborativa e o compartilhamento das produções ocorreram em ambientes digitais, mesclando práticas híbridas: presenciais e virtuais, identificamos também que os alunos precisaram encontrar soluções técnicas digitais relacionadas às demandas de cada roteiro.

Em alguns momentos do caminhar da escrita e da observação participante dessa pesquisa, no ato de ser uma *“flâneuse”* que muito observa, esqueci-me que se tratava de um cenário francês. Em meus pensamentos presenciava uma cultura escolar semelhante às que já presenciei nas mais de seis escolas brasileiras em que trabalhei como professora de musicalização e de projetos de comunicação (em Belo Horizonte e Florianópolis). Públicas ou

particulares, as escolas têm um lugar comum em relação a alguns aspectos que me parecem universais, são as táticas ou astúcias cotidianas que professores e alunos compartilham ao longo de um dia. São os alunos que chegam com problemas pessoais, que brigam, que conversam, sorriem, são os professores com o cronograma cheio e preocupados com os currículos, com formações e com outras demandas, os barulhos do intervalo, o café na sala dos professores. Uma jornada diária na cultura escolar é repleta de acontecimentos imprevisíveis, mas que de certa forma acompanham uma rotina prévia, demarcada pela sirene da escola que vai dando ritmo aos respiros, aos suspiros, aos encantos e desencantos. Essa é a magia complexa do cotidiano que Certeau tanto abordava ao falar nas suas obras “Invenção de cotidiano” e “Cultura ao plural”. E atualmente, as mídias digitais e a conectividade vão se integrando a essa cultura escolar, em algumas instituições com maior força, em outras a passos mais lentos.

Contudo, esse olhar, de certa forma romantizado, procurando as aproximações de cenários brasileiros e franceses, foi despertado quando em determinada conversa, minha orientadora disse ao ler as reflexões iniciais dessa pesquisa “*Poxa que legal, imagina se tivéssemos toda essa estrutura por aqui*”, e como um despertar, me pus a imaginar o que a leitura dessa tese pode provocar em cada um. Talvez vão encontrar pontos em comuns com os projetos que desenvolvem, ou vão pousar nas críticas levantadas e outras vão enxergar possibilidades em suas produções escolares.

As práticas realizadas nas Classes Culturais Digitais revelaram que os elementos constituintes deste novo *ethos* se exprimem em projetos colaborativos e são compostos da união de práticas sociais, culturais e midiáticas, que por vezes são inovadoras, tradicionais, dinâmicas, complexas e que se intercalam e entrepõem-se entre si. O novo *ethos*, que envolve as novas relações com o mundo e suas diferentes instâncias, seja no trabalho, na escola, na vida cotidiana, implica transformações nas práticas da sociedade. Pensar essa relação do novo *ethos*, com as multimodalidades e com as práticas culturais no projeto, me fez elencar algumas inferências surgidas:

- Importância do *design* consciente e intencional que prevê os movimentos de *design*, *designing* e *redesigned*, no planejamento, mas, prevendo também espaços para as “práticas criativas democráticas” das culturas juvenis, que são dinâmicas e multifacetadas. (“Tenho um cabo aqui, vamos testar”, ou “.pode deixar que coloco a mesma cena em todos computadores”, ou “...tem essa música no Youtube que podemos colocar”, ou “Vamos fazer a enfermaria de quarto nas filmagens...” (falas dos alunos durante as observações participantes)
- O novo *ethos* se configura em uma mistura de práticas tradicionais e inovadoras.
- As estratégias do aprender fazendo, quando sem que percebam os participantes incluem ações e vocabulários técnicos, que se integram no cotidiano das práticas de uma produção audiovisual.
- Mesmo uma atividade simples, como mandar um *e-mail*, que envolve um letramento digital, a princípio técnico (onde clicar, onde escrever, como abrir), pode também, dependendo das estratégias e interações realizadas desenvolver os outros três perfis formativos dos multiletramentos (criador de sentido, analista crítico e transformador), pois são as maneiras de realizar essa atividade que vai implicar ou não, a manifestação desses elementos.
- O ambiente digital (neste projeto caracterizado principalmente pela Plataforma) se constitui como um cenário que pode (ou não), contribuir com o desenvolvimento dos movimentos críticos dos multiletramentos, o que mais uma vez, depende, para além do *design*, das mediações pedagógicas, sejam digitais (nos fóruns) ou presenciais (acesso coletivo em sala).
- Os elementos estruturais do projeto que envolvem desde a definição do cronograma, as estruturas físicas e virtuais, as regras das instituições participantes etc., influenciam e condicionam as práticas nele vivenciadas. E, ao mesmo tempo, estimulam as subversões dessas culturas estabelecidas, com o surgimento de táticas e práticas astuciosas. Como, por exemplo, ressignificação dos espaços das escolas, o encontrar outros modos de postar as

atividades, procurar diferentes formas de enviar uma foto. Como acontece em muitas produções audiovisuais independentes em que os processos são permeados por “gambiarras” e práticas bricoladoras.

- Alguns conceitos importantes para entender esse novo *ethos* de modo enriquecedor é aproveitar o cenário atual e as novas mentalidades para desenvolver processos críticos e posicionamentos reflexivos. Por isso, em contextos pedagógicos com culturas juvenis, é válido não perder a oportunidade de trabalhar temáticas fundamentais para potencialização de práticas cidadãs. Expressar-se por meios das artes através de fazeres coletivos que proporcionam a cultura participativa e a inteligência coletiva.
- Os mesmos fatores que podem significar resistências para práticas criativas como forças estruturais, políticas e culturais (as tradições), podem também impulsionar práticas de reinvenção: um exemplo, criação de *remix* para lidar com as políticas de direitos autorais, entre tantas outras astúcias mais cotidianas.
- Aumentar as interações humanas e afetivas qualificadas nas redes é uma urgência e, ao mesmo tempo, um desafio metodológico de observar e caracterizar quais afetos são esses e como se manifestam. No projeto, percebi, por exemplo, isso acontecendo pelos *feedbacks* na Plataforma, com comunicação gentil e didática.

Essas reflexões elencadas apontam caminhos para pesquisas futuras, no sentido em que aprofundá-las podem contribuir para avanços nos estudos da Sociologia do Cotidiano na contemporaneidade. Outros anseios para futuras investigações é o desejo de realizar um projeto das Classes Culturais Digitais no Brasil, com o intuito de analisar como as estratégias e astúcias vão se configurar nas práticas e nas relações com os multiletramentos. O projeto CCD já é utilizado em alguns locais nos Estados Unidos, pois a Plataforma possui metodologia *open source*, que significa que o dispositivo foi concebido para ser acessível ao público, e qualquer pessoa, desde que citando os recursos e mantendo o formato, pode ter a licença das Classes Culturais Digitais.

Por fim, o paradigma das transformações com a chegada do novo *ethos* está sobretudo nas experiências que são proporcionadas através das práticas. No encontro das práticas consideradas “tradicionais” e das práticas consideradas inovadoras (toda prática digital complexa é uma reunião de processos analógicos, para refletir...) e multiletradas que se imbricam, pois o novo *ethos* não se constitui só por práticas inovadoras. A configuração do novo *ethos*, a meu ver, se exprime então, nas mudanças de mentalidades, de linguagens, de uma cultura midiática inserida na cultura dos indivíduos em que os elementos de um mundo mais dinâmico e mais compartilhado se integram no cotidiano e nos hábitos da sociedade. Os aparatos tecnológicos se transformam rapidamente, mas as experiências se incorporam às identidades sociais de quem as vivencia.

MAKING OF: OS NÃO-DITOS DA PESQUISA

“do lugar onde estou já fui embora”
Manoel de Barros Livro sobre nada, p.71

O *making of* não tem regras, geralmente é uma leitura descontraída dos bastidores de uma obra. Um espaço mais livre, mais leve e revelador sob outra perspectiva dos processos que entraram em cena e dos que saíram.

Foi só ao final, no *reolhar* dessa pesquisa, que percebo o tamanho dos movimentos que ela me proporcionou: físicos, pessoais, profissionais, emocionais. A cada revisitar dos dados, dos capítulos, muitos novos anseios. Percebi agora, que estar em Lyon, cidade com presença forte do cinema, a região dos irmãos *Lumière*s, e relembro que o cinema surgiu deste registrar do cotidiano que tanto impressionou a quem assistia: um simples trem chegando, uma simples saída da usina depois de um dia de trabalho, o registro das práticas cotidianas, assim como pretendia esse estudo.

Para narrar essa história utilizei, na abertura de cada capítulo, obras de minha amiga Pauline Zenk, uma artista que trabalha com um olhar sensível para o outro, para os sentimentos, para as diferentes culturas contemporâneas e a interculturalidade. Ela, que é alemã, já morou na China, França e foi em Florianópolis que nos conhecemos. E a cada exposição que eu visitava, adorava perceber como sua obra me provocava de uma forma, que nos

atravessamentos das interpretações, muitas vezes não era muito próximo do que ela me explicava. São as representações e o que a arte provoca em cada um, as mudanças de perspectivas, tão importante quando falamos em realizar práticas reflexivas em grupo.

Junto às obras de Pauline, a cada novo capítulo (e alguns tópicos) utilizei metáforas relacionadas a uma produção audiovisual, que contribuem também para as reflexões sobre os assuntos abordados na pesquisa. São práticas e elementos que constituem o fazer de um filme (produção, platô, personagens, contrarregra, entre outros) e estão conectados também com as propostas dos capítulos. Como o *mise en scène*, que expõe os argumentos da pesquisa, assim como em um projeto cinematográfico, que antes de exibi-lo você tem que argumentar: apresentá-lo, defendê-lo e mostrar como vai realizá-lo. E a decupagem, que esmiúça os caminhos do letramento no Brasil, como em um filme que vamos destrinchando uma sequência no ato de decupar. E o capítulo corte de cena, que é como um close no cenário francês. E o capítulo movimentos de câmera, que apresenta um olhar subjetivo direcionando os ângulos para o que se deseja mostrar. E assim por diante... E foi como uma “*flâneuse*” que penso que contei essa história, pousando onde meu olhar quis contemplar, sem pretensão de controlar ideias, em um ir e vir, sem estanques, apenas provocações.

Ao começar essa jornada, o primeiro grande deslocamento, com a aprovação da Bolsa *IdexLyon*, iniciou-se assim um percurso instigante e ao mesmo tempo repleto de novos obstáculos, um país diferente, burocracias diferentes e tantas outras mudanças socioculturais. E essa experiência de deslocamento me fez repensar várias vezes minha postura como pesquisadora. Ter acesso a outras estruturas de pesquisas, a novos projetos, a novas formas de pensar, a uma nova linguagem.

Contudo, os obstáculos foram inevitáveis, processos burocráticos aumentam quando optamos por realizar uma mobilidade acadêmica no exterior, as traduções, enviar um e-mail em outro idioma (leva um tempo diferente), traduzir os termos de consentimento, as apresentações realizadas nas disciplinas e seminários cursados, as adaptações no novo ambiente, entre tantos outros. E por fim, há as dificuldades que, independe do país e são comuns a todos os pesquisadores.

Em relação à construção dos dados, a princípio, pensei que seria possível realizar observações participantes na maioria das turmas (são dez), logo vi que não seria possível, pois apesar de todos parecerem bem solícitos no dia que apresentei as propostas da pesquisa (Apresentei para mais de 30 professores, das dez escolas), apenas duas escolas retornaram meus *e-mails*. Depois, conversando com uma professora, ela me confessou que os professores estavam inseguros quanto a ter alguém observando suas práticas. Outro motivo foi a dificuldade de prever com antecedência as datas em que iriam trabalhar no projeto. Sabemos que a rotina escolar já é muito corrida, e os professores também me confessaram que estavam sobrecarregados de trabalho.

Apesar desse fato (poucas respostas), que me desmotivou no início, hoje percebo que produzimos muitos dados (caderno de dados com mais de 160 páginas, e ainda o caderno de questionários, etc.), suficientes e consistentes para realização das reflexões realizadas e outras tantas que podem vir. Acompanhei apenas uma escola em todas as etapas do projeto, em outras duas, participei de momentos específicos e ainda presenciei o encontro final de lançamento e o encerramento, ambos com debates e discursos, dos professores (no lançamento) e dos alunos (no dia do encerramento). E a observação no ambiente digital também gerou muitos dados, ou seja, foram muitos materiais produzidos para a pesquisa.

A decisão mais difícil sobre o que não entrou na pesquisa está relacionada a uma intervenção que realizei entre alunos franceses e brasileiros. Deu muito trabalho, tivemos boas reflexões e desafios. Os jovens expressaram suas preferências, manifestaram suas expectativas em relação ao futuro do mundo e suas impressões sobre os países uns dos outros (Figura 48). Mas esse projeto precisava de mergulhos que iriam caminhar para campos teóricos de interculturalidade e um olhar cada vez mais sensível para aprofundar nessas culturas, sem realizar comparações. Contudo, essa experiência ficou em mim e contribuiu para essa pesquisa também, me fez ir mais vezes nas escolas e me aproximar mais ainda das culturas escolares e juvenis.

Figura 48 – Alunos de Lyon respondendo a questões feitas pelos alunos brasileiros



Fonte: Arquivo pesquisadora (2018).

Ah! Se pudesse descrever como essa aventura no exterior (e no Brasil) me transformou! Todos os eventos acadêmicos, as idas em contextos desconhecidos, os acolhimentos. Sobretudo, a relação com os jovens, muita coisa ficou ali na cumplicidade do olhar, a forma como me percebiam naquele ambiente, quase sempre amigável, um ou outro, com desconfiança ou timidez em relação às filmagens. Aos poucos foram se acostumando com minha presença, minhas perguntas e interações, tanto que a professora me relatou que estavam ansiosos para conversarem comigo na reflexão final em grupo.

Os alunos da Escola *Jean Monnet*, em parceria com outros projetos, produziram um jornal independente distribuído na cidade (Anexo C) e qual foi minha alegria ao ver que utilizaram as minhas fotos para ilustrar esse jornal e me agradeceram por isso no editorial.

Figura 49 – Trecho no editorial do Jornal *Tout Va Bien*

La doctorante Mariana Roncale est venue assister au projet pour étudier les projets de classe numérique. Elle a gracieusement partagé ses jolies photos avec nous.

Fonte: Extrato do Jornal “Hors de Serie”,
produzido pelos alunos sobre as experiências das Classes Culturais Digitais (2019).

Os acolhimentos e os afetos, diante de um tempo turbulento no qual essa pesquisa se inseriu: eleições políticas, greves nos dois países e pandemia. Tudo virava do avesso constantemente. Ajustar os calendários. Mas a sensibilidade de todos que participavam, as professoras que me mandavam *e-mails* perguntando se tudo estava bem em meu país. Um convite para tomar café para conversar sobre as experiências. Ver a professora parar algumas aulas, apenas para entender o que se passava emocionalmente com apenas um aluno, o afeto. Sobretudo é sobre afeto que as mídias precisam contribuir.

Todos esses adventos relatados só fortaleciam a caminhada. Quais adventos vão vir do outro, de quem lê? Quais serão as representações das representações aqui registradas? Nós cremos ao fim de um projeto que tudo acabou, mas sempre vem um “passarinho garganta vermelha” que se põe a cantar.

REFERÊNCIAS

- ACIOLY-REGNIER, Nadja; RÉGNIER, Jean-Claude. **Culture scolaire versus culture extra-scolaire**: interculturalité et questions épistémologiques, méthodologiques et pédagogiques. *Educação Matemática Pesquisa*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 10, n. 2, p. 366–385, 2008.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. **Representações e práticas sociais**: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia*, v. 14, p. 257–267, 2000.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo**. 321 f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, 2018.
- ARAÚJO, Leonardo Vasconcelos de. **Quem dera ser um peixe**: entre a tática e a estratégia. 11º Interprogramas de mestrado, São Paulo, v. 1, n. 4, 2015.
- BACKES, Luciana. **A configuração do espaço de convivência digital virtual**: a cultura emergente no processo de formação do educador. 362 f. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. Tese de doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BELLOTI, Andreia Alvim. **Tecnologia digitais**: a apropriação pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na prática pedagógica e a relação com a proposta curricular de língua portuguesa no município de Juiz de Fora. 227 f. Tese de doutorado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis, 2017.
- BENNETT, Susan. **L’initiation aux médias en Europe occidentale**. In: UNESCO (org.). *L’étude des medias dans l’éducation*. Paris: Unesco, 1977.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos Estudos do letramento e multiletramentos**: divergências e confluências. *RevLet - Revista Virtual de Letras*, v. 05, n. 01, p. 99–114, 2013.
- BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação**: conceitos, histórias e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, p. 1081–1102, 2009.
- BEVORT, Évelyne; DESBANS, Caroline. **Éducation aux médias**. Une confrontation des recherches et des expériences. In: JACQUINOT, Geneviève (org.). *Les jeunes et les médias (Débats Jeunesses, 9)*. Paris: L’Harmattan, v. 9, p. 47–61, 2002.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A “Juventude” é apenas uma palavra** - Entrevista com Pierre Bourdieu. *Questões de Sociologia*, p. 1–9, 1983.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. **Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos**. *Imagens da Educação, Maringá*, v. 6, n. 1, p. 3–12, 2016.

BRASIL, LEI 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, Estatuto da Juventude**. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.

CASTELLO, Edna. **Le Net participatif, levier d’acquisition des littératies traditionnelle et numérique**: étude sur deux terrains, en FLE et auprès d’un public migrant faiblement scolarisé. 339 f. Tese de doutorado. Université Grenoble Alpes, 2016.

CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva. **Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo**. 337 f. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2014.

CAZDEN, Courtney *et al.* **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLÉMENT-SCHNEIDER, Élisabeth. **Économie Scripturale Des Adolescents**: Enquête Sur Les Usages De L’Écrit De Lycéens. 504 f. Tese de doutorado em Géographie. Université de Caen, 2013.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. London: Palgrave Macmillan, 2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *In:*

PEDAGOGIES: AN INTERNATIONAL JOURNAL. London: Routledge, 2009. v. 4, p. 164–195.

COSTA, Bruno. **Videografias de si registros do novo ethos da contemporaneidade**. Cadernos da Escola de Comunicação, p. 1–15, 2007.

CRAFT, Anna; JEFFREY, Bob; LEIBLING, Mike. **Creativity in Education**. London: Continuum, 2001.

CRUZ, Dulce Márcia. **Educação lúdica: jogos digitais na formação de professores**. In: DIÁLOGOS LUSO-BRASILEIROS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING. 1. ed. Lisboa: Lead Uab Portugal, 2019. p. p.42-59.

CRUZ, Dulce Márcia; VENTURA, Lidnei. **Mídia**. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2018. p. 656–665.

DA PAIXÃO, Sergio Vale. **Um olhar sobre a produção cultural de jovens e o papel da escola**. Educação em Revista, v. 22, p. 145–156, 2021.

DA SILVA, Elizabeth Corrêa; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Multiletramentos e práticas com tecnologias digitais: uma revisão sistemática da literatura em dissertações de mestrado**. REVISTA INTERSABERES, p. 263–286, 2017.

DAGENAIS, Diane. **Littératies multimodales et perspectives critiques**. Recherches en didactique des langues et des cultures, v. 9, n. 2, p. 0–22, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar em Revista, n. 31, p. 213–230, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Ensaio sobre a Contribuição de Michel de Certeau à Pesquisa em Formação de Professores e o Trabalho Docente**. Educação & Linguagem, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 117–137, 2007a. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p117-137>

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115, 2007b. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4177>

EDUSCOL. **Portal Nacional de informações e recursos do Ministério da Educação na França**. [S. l.], 2021. Disponível em: eduscol.education.fr. Acesso em: 20 maio 2021.

ELLIOTT, John. **Reflecting Where the Action Is: The Selected Works of John Elliott**. London and New York: Routledge, 2007.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil.** Rio de Janeiro: : EdUERJ, 2018.

FERREIRA, Vitor Sergio. **Pesquisar Jovens: caminhos e desafios metodológicos.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117–140.

FOFONCA, Eduardo. **Entre As Práticas de (Multi)Letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: percepções estéticas de educadores das Linguagens.** 189 f. Tese de doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015.

FRANCE, Ministère de l'éducation nationale. **Vers des centres de connaissances et de culture.** DGESCO, 2012.

FREINET, Célestin. **Les techniques Freinet de l'école moderne.** Paris: Collection Bourrelier, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

GIRARDELLO, Gilka. **Crianças fazendo mídia na escola: desafios da autoria e da participação.** In: ELEÁ, Illana (org.). Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. University of Gothenburg: Nordicom, 2014. p. 21–28.

GONNET, Jacques. **Généalogie d'un concept ambigu: l'éducation aux médias.** Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde, Paris, p. 41–45, 2002.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes. **Multiletramentos nas trilhas da formação de diretores em arte e mídia.** 2016. - Universidade Federal de Campina grande, 2016.

GROPPO, Luis Antonio. **Introdução à sociologia da juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GUIMARÃES, Giselene Garcia; GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa. Revisitando as origens do termo Juventude. Anais da 31ª Reunião Anual da Anped, p. 1–14, 2008.

HEATH, Shirley Brice. **What No Bedtime Story Means: Narrative skills at home and school.** Language in society, Cambridge, v. 11, n. 1, p. 49–76, 1982.

IBRAHIM, Maha. **Usages pédagogiques des médias, des images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) et des vidéos et leurs effets sur la réussite**

éducative des étudiants. 410 f. Tese de doutorado em Educação. Université de Toulouse, [s. l.], 2017.

JACKS, Nilda Aparecida; TOALDO, Mariângela Machado; OIKAWA, Erika. **Práticas Culturais e Ciberculturais:** para pensar a relação com as tecnologias. E-Compós, Brasília, v. 19, n. 1, 2016.

JACQUINOT, Geneviève. **Les NTIC : Écrans du savoir ou Écrans au savoir?** In: , 1996, Université de Lille III. Anais [...]. Université de Lille III: Intervention au colloque international, Nouveaux outils et enseignement des langues, 1996.

JACQUINOT, Geneviève. **On demande toujours des inventeurs.** Communications, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 5–23, 1981.

JENKINS, Henry. **Cultura Da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KERSCH, Dorotea Frank *et al.* **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da escola.** São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Sampling “the New” in New Literacies.** In: A NEW LITERACIES SAMPLER. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1–24. *E-book.*

KOMI, Kounakou. **Littératie médiatique et petite enfance :** Appropriation de contenus audiovisuels par de jeunes enfants non-lisants et sourds. 552 f. Tese de doutorado. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis, 2012.

LACELLE, Nathalie; BOUTIN, Jean-François;; LEBRUN, Monique. **La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@: outils conceptuels et didactiques.** Montreal, Canadá: Presses de l’Université du Québec, 2017.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **‘New’ literacies :** technologies and values. Teknokultura, Madrid, v. 9, p. 45–69, 2012.

LEGRAND, Lois. **Célestin Freinet.** Tradução: José Gabriel Perissé. Recife: Massangana, 2010.

LEITE, Rogério Proença. **A Inversão do Cotidiano:** Práticas Sociais e Rupturas na Vida Urbana Contemporânea. DADOS - Revista de Ciências Sociais, [s. l.], v. 53, n. 3, p. 737–756, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21817696007>. Acesso em: 21

mai. 2021.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** Trabalhos em linguística aplicada, Campinas, v. 9, n. 1, p. 455–479, 2010.

LORILLEUX, Joanna. **Écritures transformatives: Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation ?** Tese de doutorado. Université François – Rabelais de Tours, [s. l.], 2015.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, Michelle Rene. **Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice.** Journal of Business Communication, v. 41, n. 1, p. 66–99, 2004.

LUIS, Élisabeth; LAMBOY, Béatrice. **Les compétences psychosociales: définition et état des connaissances.** La santé en action, Saint-Denis, p. 12–16, 2015. Disponível em: <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-en-action-mars-2015-n-431-developper-les-competences-psychosociales-chez-les-enfants-et-les-jeunes>. Acesso em: 20 mai. 2021.

LUZ, Sandra Dias da. **Miradas no caleidoscópio: Oficinas de multiletramentos com dispositivos móveis na criação de narrativas digitais na educação básica.** 229 f. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

MADIBA, Marie Sophie. **Les outils langagiers, iconiques et plastiques de la presse écrite française et leur rôle dans l'éducation aux médias inhérente au choix de vote des campagnes présidentielles en France: une étude exploratoire de couvertures de journaux selon leurs promess.** 497 f. Tese de Doutorado. Lyon 2, 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** Tradução: Maria Immacolata Vassallo Lopes; Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A mudança na percepção da juventude: socialidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens.** In: BORELLI, SILVIA HELENA SIMÕES; FREIRE FILHO, João. (org.). Culturas Juvenis no século XXI. São Paulo: Educ, 2008. p. 9–32.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Jesús Martín Barbero - El consumo cultural de los jóvenes.** [S. l.], 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4_kRy3sGV94. Acesso em: 20 maio 2021.

MARTINI, Rafael G. **Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola.** Tese de doutorado em Educação. Universidade do Minho, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste (org). **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017.

MARTINS, Mariana Roncale. **Do rec ao play, e além: as gravações em uma oficina de música para crianças**. 1–158 f. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação**. In: NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. Campinas: Papyrus, 2013. p. 141–171.

MEIRIEU, Philippe. **Initénaire des pédagogies de groupe**. 2010. ed. Lyon: Chronique sociale, 1984.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto *et al.* **Mídia e educação: produção acadêmica no Brasil e na França**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22, n. 1, p. 67–79, 2017.

MORIN, Olivier. **Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de raisonnements socioscientifiques dans la perspective de la durabilité** : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de QSV environnementales. Tese de doutorado. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014.

OCTOBRE, Sylvie. **Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission: un choc de cultures?** Culture Prospective, Paris, p. 1–8, 2009.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. v. 12.

OWHADI, Hélène. **Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire: étude linguistique des jeux de reformulations**. 790 f. Tese de doutorado em Linguística. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019.

PAIS, José Machado *et al.* Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: Uma conversa com José Machado Pais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 361–374, 2013.

PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e “escolas do diabo”**. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 13, n. 37, 2008.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação** - uma entrevista com José Machado Pais. Educar em Revista, Curitiba, n. 64, p. 301–313, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Feedback em ambiente virtual**. In: LEFFA, V. (org.). Interação na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219–254.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira; LIMA, Ana Maria Pereira. **As práticas de letr@mentos digit@ais e a formação de professores:** uma análise teórico-metodológica. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1–7, 2018.

PALLOFF, R.M; PRATT, Keith. **O aluno virtual um guia para trabalhar com estudantes on-line.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Rogério Santos. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, [s. l.], 2014.

PIEREZAN, Daiane Mari. **Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no Ensino Médio.** 200 f. Dissertação de mestrado em Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná., 2019.

PINHEIRO, Petrilson. **Práticas colaborativas de escrita via internet:** repensando a produção textual na escola. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina (EDUEL), 2015.

PINHEIRO, Rose Mara. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país:** um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA / USP na construção do campo. 223 f. Tese de doutorado em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo, 2013.

POOL, Ithiel de Sola. **Technologies of freedom.** [S. l.]: Harvard University Press, 1983.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the horizon**, v. 27, p. 07–10, 2001.

RAMOS, Fábio Pestana. **Netiqueta - ética e etiqueta no ambiente educacional virtual:** questionamentos e uma proposta para ensino de filosofia. Educação a Distância, v. 2, n. 1, p. 47–69, 2012.

REYES-TORRES, Agustín; RAGA, Matilde Portalés. **Multimodal approach to foster the multiliteracies pedagogy in the teaching of EFL through picturebooks:** The snow lion. Atlantis, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 94–119, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.06>

REZENDE, Denise. **Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual:** marcas discursivas nos caminhos da formação. 334 f. Tese de doutorado em Educação. Universidade Feral do Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros. **Curiouser Lab:** uma experiência de letramento informacional e midiático na educação. 412 f. Tese de doutorado em Ciência da Informação. Universidade de Brasília, 2016.

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

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RONCALE, Mariana; CRUZ, Dulce Márcia; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Classes Culturais Digitais**: aspectos presenciais e virtuais nos processos de uma produção audiovisual colaborativa. *Praxis*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 187–208, 2020.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos Letramentos, novas práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. Tese de doutorado em Linguagem e Educação. Universidade Estadual de Campinas, [s. l.], 2016.

SÁ, Patrícia Teixeira de. **Conhecimento histórico e mídia em uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro**. 197 f. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, [s. l.], 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SANTOS, Karen Christina dos. **Arquiteturas pedagógicas como dispositivos de formação de professores em práticas multiletradas por meio das tecnologias digitais**. 218 f. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga; SARTORI, Ademilde Silveira; CARDOSO, Fernando Luiz. **EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA**: uma revisão sistemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, p. 1–11, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 25, p. 5–17, 2004.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Ondas em ressonância**: letramentos digitais de estudantes da Universidade Aberta de Portugal. 364 f. Tese de doutorado em Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VERGNA, Márcia Aparecida. **Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais.** Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1–16, 2020.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **O seminário: um evento de letramento escolar.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Pernambuco, [s. l.], 2005.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso:** Ensaio sobre a Crítica da Cultura. Tradução: Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GLOSSÁRIO

ANTECIPAÇÃO: antecipação, na França, é um gênero literário e cinematográfico, composto por obras cuja ação se passa no futuro, próximo ou distante. Esse gênero costuma estar associado à ficção científica, mas há diferenças. A diferença fundamental está na temática da história. Na ficção científica, como o nome sugere, o fator científico ou tecnológico desempenha um papel central ou subjacente. A narrativa costuma dar ênfase na inovação, invenção, extrapolação científica para construir a narrativa. Na Antecipação a abordagem é voltada para o futuro, mas dá ênfase também em aspectos humanos, sociais, políticos e ecológicos.

BLOG: um blog (ou blogue) é um tipo de site - ou parte de um site - usado para a publicação periódica e regular de artigos pessoais, geralmente breves, relatando uma notícia sobre um determinado tópico. Como um diário, esses artigos são tipicamente datados, assinados e apresentados em ordem retro cronológica, ou seja, do mais recente para o mais antigo.

BRAINSTORMING: significa tempestade de ideias. É uma técnica de resolução criativa para resolução de problemas. A ideia geral do método é a coleção de ideias numerosas e originais. Dois princípios básicos definem o brainstorming: a suspensão do julgamento e a busca mais ampla possível. Visa obter o máximo de ideias possível, qualquer ideia, por mais rebuscada que seja, é bem-vinda.

CLAQUETE: é um dispositivo usado no cinema e audiovisual para identificar os planos e tomadas rodados durante a produção, e para ajudar na sincronização entre imagem e som. É normalmente formada por uma peça maior, onde são escritos os dados de identificação da tomada, e uma menor, articulada, que é batida contra a peça principal, provocando um ruído característico.

CHAT: conversa informal na Internet cujos participantes trocam mensagens escritas em tempo real, que aparecem ao mesmo tempo para todos os participantes do bate-papo; bate-papo on-line.

CONTRA-PLONGÉE (Contre-plongée em francês): o Contra-plongée é o oposto do plongée, ou seja, trata-se de um enquadramento onde vemos a cena de baixo para cima, como se a câmera estivesse deitada e apontada para cima.

CURTA-METRAGEM: filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária.

DECUPAGEM: A palavra decupagem vem do francês *découpage* (do verbo *découper*, que significa recortar). Na linguagem audiovisual, diz respeito ao processo de dividir as cenas de um roteiro em planos, como parte do planejamento da filmagem.

DÉDALO: tem o significado de emaranhado de caminhos; labirinto. Tem origem na mitologia grega em que o personagem Dédalo natural de Atenas e descendente de Erecteu é um notável arquiteto e inventor, cuja obra mais famosa é o labirinto que construiu para o rei Minos, de Creta, aprisionar o Minotauro, monstro filho de sua mulher.

DOWNLOAD: (baixar, em uma tradução simples) é um termo que corresponde à ação de transferir dados de um computador remoto para um computador local.

ESCALETA: é um instrumento de visualização do roteiro em seu conjunto, uma espécie de plano de vôo detalhado, cena a cena. Trata-se de planejar o “andamento” da narrativa, como um esqueleto que representa a estrutura. A sua principal função é ajudar na visualização das cenas da narrativa.

FEEDBACK: palavra originária da língua inglesa, significa opinião, retorno, avaliação ou comentário. Na prática, é também um termo incorporado ao idioma português, sendo

empregado justamente para expressar um ponto de vista. É uma forma de avaliar e opinar sobre a realização de uma tarefa, por exemplo.

FRAME: é o quadro de vídeo, é cada uma das imagens fixas de um produto audiovisual.

HOMEPAGE: página inicial que é vista por um utilizador de um site, que geralmente contém informação introdutória e *hiperlinks* para outras partes do site ou para outros sites relevantes

HIPERLINK: é qualquer elemento de um hiper texto (páginas web) que façam referência a outro texto ou a outra parte deste texto. Ou seja, qualquer área clicável de uma página web é um hiperlink.

INSTAGRAM: é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais.

LIKE: “dar like” nas redes sociais significa curtir a foto, o vídeo ou o post publicado.

MAKING OF: a expressão making of tem origem na língua inglesa e seu significado se refere ao processo de fazer alguma coisa, a feitura de, “o fazer”. O termo originalmente se refere ao vídeo, ou documentário, que retrata como uma obra audiovisual foi feita, que revela os seus bastidores.

MASHUP: um mashup ou mescla-musical é uma canção ou composição criada a partir da mistura de duas ou mais canções pré-existentes, normalmente pela transposição do vocal de uma canção em cima do instrumental de outra, de forma se combinarem. Existem mashups de vídeo, ou mescla-visual (também escrito como vídeo mash-up) é a combinação de múltiplas fontes de vídeos que normalmente não têm nenhuma relação uma com a outra, em uma obra derivada, frequentemente satirizando componentes de suas fontes ou outro texto.

MISE EM SCÈNE: Uma ação de *mise en scène* representa a preparação dos eventos antes de sua efetiva realização. se refere às relações da câmera no espaço e o projeto por trás da imagem. Por isso, diz-se da importância do diretor, que procura minimizar o papel da montagem, proporcionando emoção e significados pelo que acontece dentro de cada plano.

NETFLIX: é uma provedora global de filmes, documentários e séries via streaming americana, e que atualmente possui mais de 208 milhões de assinantes.

ON TOURNE!: Expressão francesa que tem o significado de “Estamos gravando!”. Nesta tese é uma temática do projeto Classes Culturais Digitais de Lyon. A temática On tourne consiste na produção de um audiovisual por dez escolas públicas.

PLATÔ: no cinema é o espaço utilizado para a gravação de filmes e programas televisivos. (*plateau de tournage*).

PROSUMERS: esse termo se define como uma mudança comportamental dos jovens frente às mídias, que vão de consumidores (espectadores e leitores) a produtores nas mídias digitais, de forma simultânea, na medida em que consomem o conteúdo, transformam-no e compartilham.

QUIZ: é o nome de um jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto.

SCRATCH: *software* utilizado para programar nas escolas. O Scratch é uma linguagem de programação visual baseada em blocos, o Scratch foi desenvolvido com o intuito de ensinar lógica de programação para crianças e adolescentes de 8 a 16 anos de idade.

SITES RESPONSIVOS: são aqueles que adaptam o tamanho das suas páginas (alteração do layout) ao tamanho das telas que estão sendo exibidos, como as telas de celulares e tablets.

SNAPCHAT: é um aplicativo de mensagens multimídia e um dos principais recursos é que as imagens e mensagens geralmente ficam disponíveis por um curto período antes de se tornarem inacessíveis para seus destinatários.

SPLIT SCREEN: é um efeito audiovisual que consiste em dividir a tela em várias partes, cada uma dessas partes apresentando imagens diferentes: várias cenas diferentes, ou várias perspectivas diferentes da mesma cena.

STORYBOARD: é um esboço sequencial em que são organizadores gráficos, tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em websites.

TIMELINE: é uma linha do tempo que consiste geralmente num desenho gráfico que mostra uma barra longa com a legenda de datas junto da barra do uso do tempo que indica os eventos junto dos pontos onde eles aconteceram.

WEB 2.0: é um termo popularizado a partir de 2004 para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web enquanto Plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em folksonomia, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação.

YOUTUBE: é uma Plataforma de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet

APÊNDICES

APÊNDICE A – TESES BRASILEIRAS SOBRE MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nº	Ano	Autor/Título	Autor	Instituição	Área
1	2012	A semiótica e o ensino da canção: uma experiência rumo ao multiletramento	Keity Cassiana Seco Bruning	UEL/Paraná	Estudos da Linguagem
2	2013	O jogo da leitura e a leitura do jogo: semiótica, games e ensino	Ana Paula Pinheiro da Silveira	UEL/Paraná	Estudos da Linguagem
3	2013	Contemplando a ressemantização da interação na sala de aula de inglês como língua estrangeira: uma pesquisa-ação	Alba Regina Loreda Gama Tamanini.	PUC-RIO/Rio de Janeiro	Estudos da Linguagem
4	2013	Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais	Anair Valenia Martins Dias.	UNICAMP/São Paulo	Linguística Aplicada
5	2014	Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online	Christiane Elany Britto de Araújo.	USP/SÃO PAULO	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês
6	2014	Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo	Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante.	UFC/Fortaleza	Educação, Currículo e Ensino
7	2014	Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação	Rogério Pereira Santos.	UFSC/Florianópolis	Educação
8	2014	Radioblog na escola: uma proposta para os multiletramentos	Heitor Gribl	UNICAMP/São Paulo	Linguística Aplicada
9	2014	Tecnologia educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública	Eliúde Costa Pereira	UFC/Fortaleza	Linguística
10	2014	YOU TELL STORIES, WE CLICK ON THEM: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias	Ana Flora Schlindwein	UNICAMP/São Paulo	Linguística Aplicada
11	2015	Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos	Nathalia Rodrigues Catto Predebon	UFSC/ Rio Grande do Sul	Concentração em Estudos Linguísticos

Nº	Ano	Autor/Título	Autor	Instituição	Área
12	2015	Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: percepções estéticas de educadores das linguagens	Eduardo Fofonca	Mackenzie / São Paulo	Educação, Arte e História da Cultura
13	2015	Nativos digitais versus imigrantes digitais: análise interpretativista das diferenças no uso das TIC em seu cotidiano e sua percepção do ensino na atualidade	Clara Vianna Prado	PUC / São Paulo	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
14	2016	Arquiteturas pedagógicas como dispositivos de formação de professores em práticas multiletradas por meio das tecnologias digitais	Karen Christina Pinheiro dos Santos	UFRN/Rio Grande do Norte	Estudos da Linguagem
15	2016	Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Patrícia Teixeira de Sá	PUC/ Rio de Janeiro	Educação
16	2016	Contribuições do curso elaboração de material educacional digital- nível básico para o letramento digital de professores de inglês	<u>Simone Telles Martins</u> Ramos	PUC/ São Paulo	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
17	2016	Curiouser lab: uma experiência de letramento informacional e midiático na educação	Leila Alves Medeiros Ribeiro	UNB/ Brasília	Ciência da Informação
18	2017	A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa	Fabício Tetsuya Parreira Ono	USP/ São Paulo	Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês
19	2017	Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico	Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot	USP/São Paulo	Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês
20	2017	Tecnologias digitais: a apropriação pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na prática pedagógica e a relação com a proposta curricular de língua portuguesa do município de Juiz de Fora	<u>Andreia Alvim</u> Bellotti	PUC/Petrópolis	Educação
21	2016	Novos Letramentos, Novas Práticas? Um Estudo das Apreciações de Professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na Escola	Ana Amélia Calazans da Rosa,	UNICAMP/CAMPINAS /SP	Linguística Aplicada, na Área de Linguagem e Educação

Nº	Ano	Autor/Título	Autor	Instituição	Área
22	2016	Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual: marcas discursivas nos caminhos da formação	Denise Rezende Barbosa	UFRJ/Rio de Janeiro	Educação
23	2017	Formação com professores da rede pública no Tocantins: Cenas de Letramento Crítico	Elisa Borges de Alcântara Alencar	UFSCAR/São Carlos	Linguística
24	2017	Atividades em cursos a distância de formação continuada de professores de língua portuguesa : dos letramentos digitais aos novos (multi)letramentos	Liliane Pereira da Silva Costa	UNICAMP/Campinas - SP	Estudos da Linguagem
25	2015	Cadê a professora do Twitter?: alunos e professora conectados – um estudo de caso do uso do Twitter como recurso de ensino	Alice Botelho Duarte	PUCMINAS	Letras – Estudos Linguísticos
26	2018	O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo.	Gustavo Cunha de Araujo	Unesp/Marília	Educação
27	2018	LETRAMENTO ACADÊMICO E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica	Viviane Raposo Pimenta	PUC-MINAS/Minas Gerais	Linguística e Língua Portuguesa
28	2018	Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações	Fernando da Silva Prado	USP/São Paulo	Estudos Linguísticos e Literários

APÊNDICE B – TESES FRANCESAS SOBRE LETRAMENTOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Nº	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
1	2012	KOUNAKOU, Komi. <i>Littérature médiatique et petite enfance. Appropriation de contenus audiovisuels par des jeunes enfants non-lisants et sourds.</i>	VALENCIENNES ET DU HAINAUT-CAMBRESIS	Sciences Humaines et Sociales
2	2013	CLÉMENT, Elisabeth. <i>Economie scripturale des adolescents: enquête sur les usages de l'écrit de lycéens.</i>	Université de Caen	Géographie
3	2014	LEHERICEY, David. <i>L'implication des Technologies de l'Information et de la Communication dans le développement de l'autoformation des enseignants d'école élémentaire issus de la masterisation. Origine, représentations et enjeux.</i>	Université Paris Ouest Nanterre La Défense	Sciences de l'Éducation
4	2015	GRASSIN, Jean-François. <i>Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère: pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne</i>	l'Université Lumière Lyon 2	Sciences du Langage
5	2015	LORILLEUX, Joanna. <i>Écritures transformatives: Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou: de l'appropriation à l'émancipation.</i>	Université François – Rabelais de Tours	Sciences de l'Homme et de la Société
6	2015	ABDULLATIF, Ahmed. <i>Les pratiques numériques des étudiants de l'Université des Comores dans le processus d'apprentissage.</i>	Université des Comores dans le processus d'apprentissage	Sociologie
7	2016	DERVIS, Philip. <i>Enseignement des sciences, méthode scientifique: la formation de l'esprit critique: contribution à une anthropologie des pratiques de l'enseignement des sciences à l'ère du numérique.</i>	Aix-Marseille Université	Cognition, langage, éducation
8	2016	CASTELLO, Edna. <i>Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelle et numérique: étude sur deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisé</i>	Université Grenoble Alpes	Linguistique
9	2017	VIGOUROUX-ZUGASTI, Eloria. <i>L'expérience du numérique chez les aînés: enjeux et limites du solutionnisme technologique.</i>	Université Michel de Montaigne - Bordeaux III	Sciences de l'information et de la communication
10	2017	MOCQUET, Bertrand. <i>La gouvernance universitaire et l'évolution des usages du numérique : nouveaux enjeux pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche français.</i>	Université Michel de Montaigne - Bordeaux III	Sciences de l'information et de la communication
11	2017	KÁDAS, Tímea. <i>L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français: langues, représentations, identités en contexte.</i>	Université de Strasbourg	Sciences du langage

N°	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
12	2017	IBRAHIM, Maha. <i>Usages pédagogiques des Médias, des Images et des Technologies de l'Information et de la communication (MITIC) et leurs effets sur la réussite éducative des étudiants.</i>	Université de Toulouse	Sciences de l'éducation
13	2017	TRAINOIR, Marianne. <i>Ethnographie des pratiques numériques des personnes à la rue.</i>	Université Rennes	Éducation
14	2017	KOLESLNIKOV, J. Marc. <i>Informatique et citoyenneté lycéenne: apprentissage de l'informatique et acquisition de compétences citoyennes des lycéen-ne-s: étude comparative France-Québec-Israël.</i>	Université Sorbonne Paris Cité	Éducation
15	2018	MADIBA, Marie-Sophie. <i>Les outils langagiers, iconiques et plastiques de la presse écrite française et leur rôle dans l'éducation aux médias inhérente au choix de vote des campagnes présidentielles en France: une étude exploratoire de couvertures de journaux selon leurs promesses discursives et évolution identitaire de 2007 à 2017.</i>	Université de Lyon	Éducation
16	2018	MEI, Maryline. <i>Les ressources numériques comme support aux fonctions d'étayage de l'élève tuteur: cas d'un dispositif en sciences à l'école élémentaire.</i>	Université Sorbonne Paris Cité	Éducation
17	2018	VRILLON, Eléonore. <i>De l'égalité formelle aux usages réels: déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-professionnelles.</i>	Université de Bourgogne Franche-Comté	Éducation
18	2019	DEGRYSE, Camille. <i>L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel à l'école de 1945 à nos jours.</i>	Université de Lyon	Education
19	2019	COULIBALY, Melama. <i>Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire: cas de l'enseignement secondaire.</i>	Université de Haute Alsace-Mulhouse.	Éducation
20	2019	DAYO, Yao. <i>Usages des TIC dans le cadre des apprentissages à l'université au togo: étude exploratoire auprès des étudiants de licence et master de l'Université catholique de l'Afrique de l'Ouest: Unité universitaire technologique à Lomé.</i>	Université de Lyon	Éducation
21	2019	OWHADI, Hélène. <i>Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire: étude linguistique des jeux de reformulations.</i>	Université Paul Valéry-Montpellier III.	Linguistique

APÊNDICE C – E-MAIL CONVITE AOS RESPONSÁVEIS DAS ESCOLAS

Invitation à participer a une collecte d'informations sur le projet « Classes Culturelles Numériques » dans le cadre d'une recherche académique

Bonjour,

Je suis Mariana Roncale, brésilienne, doctorante de l'université Fédérale de Santa Catarina au sein du département d'éducation et Communication.

Mon sujet de thèse s'intitule : "Multilittératie (Multiliteracies) des jeunes français et brésiliens dans le cadre de projet de production créatifs et collaboratifs par le biais de plateforme numérique dans le milieu scolaire".

Je souhaiterais inviter votre institution scolaire à participer à cette recherche.

L'objectif général de ce projet de recherche consiste en l'analyse de la multilittératie numérique des jeunes français et brésiliens dans le cadre de projets de productions créatives et collaboratives par le biais de plateforme numérique dans le milieu scolaire. L'objectif spécifique de cette recherche vise le développement de principe pédagogiques et des stratégies pour l'utilisation des outils numériques dans le milieu scolaire.

Cette recherche prévoit des observations et des interviews pour accompagner le développement du projet de « classe culturelle numérique » ontourne.laclassed.com. Pour ce faire, **je sollicite votre autorisation afin de pouvoir recueillir des données dans votre classe et les utiliser à des fins de production scientifique**. L'anonymat des participants sera garantie par l'utilisation de pseudonymes.

Les personnes qui accompagneront cette recherche seront Mariana Roncale Martins, du laboratoire Edumidia (Education, communication et médias) de l'Université Fédéral de Florianópolis au Brésil, sous la direction du professeur Dulce Marcia Cruz. Cette recherche est également accueillie au sein du laboratoire ICAR (Interaction, Corpus, Apprentissage, Représentations) de l'Université de Lyon sous la supervision du professeur Regnier Nadja.

Merci,
Mariana Roncale Martins
marironcale@yahoo.com.br
+5531997614774 / whats app

APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS

UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE SANTA CATARINA
Doctorat en Éducation
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
Programme de Mobilité Doctorale

CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Nous demandons une autorisation pour la participation de votre enfant à la recherche intitulée « Pratiques sociales de production collaborative par le biais du numériques à l'école : Expériences avec des jeunes au Brésil et en France » de Mariana Roncale, doctorante en Education à L'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC – Brésil) dans le programme de mobilité académique à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon (Laboratoire ICAR). Elle est liée aux thématiques du doctorat en Education et Communication.

Nous invitons votre enfant à participer à cette recherche. L'objectif général de cette étude est l'analyse des pratiques sociales des étudiants dans les productions collaboratives avec le numériques à l'école. L'objectif spécifique de cette recherche vise le développement de principe pédagogiques et des stratégies pour l'utilisation des outils numériques dans le milieu scolaire. Comprendre la construction narrative et son sens au sein de projet de production créatif et collaboratif utilisant le numérique dans l'espace scolaire, est important afin d'améliorer les méthodes actuelles.

Nous informons que la collecte de données pour la recherche implique le tournage des classes dédiées au projet "Classes Culturelles Numériques". Les enregistrements vidéo sont à des fins scientifiques et académiques. L'anonymat des participants sera garanti par l'utilisation de pseudonymes et les visages des élèves ne sera pas identifiable. Les participants n'auront pas de frais et ne seront pas rémunérés pour leur participation à la recherche. Nous vous informons que, même si vous acceptez de participer à cette recherche, vous pouvez retirer votre enfant à tout moment.

L'autorisation implique la participation de votre enfant à la recherche, qui comprend les filmages du projet Classes Culturelles Numériques, la participation volontaire de votre enfant à des conversations et des interviews et l'utilisation des données collectées sous forme de dessins, de photos et filmage à des fins de publication dans les milieux scientifiques et universitaires.

Nous apprécions votre attention et votre disponibilité,
Lyon, 2018.

Je déclare avoir été informé de la recherche du doctorat « Pratiques sociales de production collaborative par le biais du numériques à l'école : Expériences avec des jeunes au Brésil et en France », par Mariana Roncale Martins, recevant des informations sur les objectifs de recherche et les procédures de collecte de données. J'autorise la participation de mon enfant _____ à l'enquête et j'ai été informé qu'il / elle pouvait se retirer de l'étude à tout moment.

Signature du responsable _____

Nom complet du responsable _____

Date _____ Lieu _____

<p>Chercheur : Mariana Roncale Martins Contacts : marironcale@yahoo.com.br / mariana.roncale-martins@ens-lyon.fr 0769336042 / +5531997614774 / Whats app</p>	<p>Prof^è: Dulce Marcia Cruz (Directrice de Thèse) Prof^è Nadja Maria Acioly-Régner (Superviseur de Thèse) nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr</p>
--	--

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS DIRETORES

UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE SANTA CATARINA
Doctorat en Éducation
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
Programme de Mobilité Doctorale
CONSETEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Dans le cadre de la thèse : « Pratiques sociales de production collaborative par le biais du numériques à l'école : Expériences avec des jeunes au Brésil et en France » de Mariana Roncale, doctorante en Education à L'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC – Brésil) dans le programme de mobilité académique à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon (Laboratoire ICAR), une recherche est menée. Elle est liée aux thématiques du doctorat en Education et Communication.

Je souhaiterais inviter votre classe/institution scolaire à participer à cette recherche. L'objectif général de cette étude est l'analyse des pratiques sociales des étudiants dans les productions collaboratives avec le numériques à l'école. L'objectif spécifique de cette recherche vise le développement de principe pédagogiques et des stratégies pour l'utilisation des outils numériques dans le milieu scolaire. Comprendre la construction narrative et son sens au sein de projet de production créatif et collaboratif utilisant le numérique dans l'espace scolaire, est important afin d'améliorer les méthodes actuelles.

Cette recherche prévoit des observations et des interviews pour accompagner le développement du projet de « classe culturelle numérique » ontourne.laclassed.com. Pour ce faire, **je sollicite votre autorisation afin de pouvoir recueillir des données dans votre classe et les utiliser à des fins de production scientifique.** L'anonymat des participants sera garanti par l'utilisation de pseudonymes.

Les personnes qui accompagneront cette recherche seront Mariana Roncale Martins, du laboratoire Edumidia (Education, communication et médias) de l'Université Fédérale de Florianópolis au Brésil, sous la direction du professeur Dulce Marcia Cruz. Cette recherche est également accueillie au sein du laboratoire ICAR (Interaction, Corpus, Apprentissage, Représentations) de l'Université de Lyon sous la supervision du professeur Nadja Maria Acioly-Régner.

Merci,

TERME DU CONSENTEMENT

J'autorise la doctorante à utiliser toutes les données relevant de cette recherche à fin d'études et d'analyses. Je déclare que j'ai été informé de toutes les procédures de recherche et que j'ai reçu de manière claire et objective toutes les explications pertinentes pour le projet. Et je peux me retirer de l'étude à tout moment. Nom de l'institution _____

Nom e Pré nom du responsable _____ Signature :

_____ Fait à : _____ Le : ____ / ____ / ____ .

Chercheur : Mariana Roncale Martins
 Contacts : marironcale@yahoo.com.br /
 mariana.roncale-martins@ens-lyon.fr
 0769336042 / +5531997614774 / Whats app

Prof^a: Dulce Marcia Cruz (Directrice de Thèse)
 Prof^a Nadja Maria Acioly-Régner (Superviseur de
 Thèse)
 nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr

APÊNDICE G – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Vous êtes invité à participer bénévolement à la recherche doctorale sous le titre "Pratiques sociales de production collaborative par le biais du numériques à l'école: Expériences avec des jeunes au Brésil et en France." Je m'appelle Mariana Roncale Martins, je suis responsable de recherche, doctorante au département d'éducation et de communication de l'université fédérale de l'État de Santa Catarina et en mobilité universitaire au laboratoire ICAR (Lyon -ENS). Ce questionnaire essayant de percevoir l'utilisation médiatique en relation avec leur vie académique, sociale et personnelle et en relation avec le projet appelé Classes Culturelles Numériques. Le questionnaire prend environ 10 à 15 minutes à remplir. **Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse**, mais leur **sincérité** est la clé pour atteindre l'objectif de cette étude. Le questionnaire est **anonyme**, les **données saisies sont confidentielles** et ne seront utilisées que par l'enquête. Il n'y aura pas de paiement pour la participation et la confidentialité sera garantie pour assurer la confidentialité des personnes qui font collecter leurs données.

En cas de doute sur la recherche, vous pouvez contacter le chercheur responsable par téléphone au 0769334062 ou par courrier électronique à mariana.roncale-martins@ens-lyon.fr

Je suis d'accord

PARTIE 1: Identification

Nom e prénom :

École :

Classe :

Votre adresse e-mail :

Age :

Genre : Femme Homme

Discipline enseignée :

Quel est votre niveau académique en ce moment ?

Formation incomplète

Diplôme complet

Spécialisation

Master

Doctorat

PARTIE 2: A propos du projet "Classes Culturelles Numérique" à Lyon

1) Est-ce votre première participation au projet CCN?

Oui Non

2) A votre avis, quel a été l'accueil des étudiants par rapport au projet et à la première activité ?

Motivé

Non motivé

Nerveux

Curieux

Pas de réaction particulière

3) Qu'avez-vous pensé de la plateforme (site) du projet ? (Vous pouvez marquer plus d'une option)

- La plateforme a une belle interface
- J'ai eu quelques difficultés à poster la réponse.
- Difficile de bouger
- J'aimerais plus de formation ou plus d'informations pour apprendre à utiliser la plateforme
- Accès rarement
- Accès fréquent
- Autre _____

4) Si vous aviez des difficultés à poster la réponse, quelles étaient les principales difficultés ?**5) Concernant les étudiants utilisant la plateforme : (réponses multiples)**

- Les étudiants ont accédé à la plate-forme avec facilité
- Les étudiants ont eu des difficultés à accéder à la plate-forme
- Je me concentrais plus sur l'activité que sur la plateforme en elle-même
- Autre _____

6) Combien de classes avez-vous dédiées à cette première activité ?

- 1 heure / classe
- 2 heures / cours
- 3 heures / cours
- 4 heures / cours
- Plus de 4 heures / cours

7) Pouvez-vous expliquer rapidement quelle stratégie pédagogique a été utilisée pour répondre à cette première activité ? Comment vous avez organisé la classe, les étapes, les ressources utilisées.**8) Qu'avez-vous aimé ou pas aimé de cette expérience ? Dites-moi un peu comment c'était.****PARTIE 3: Utilisation personnelle des médias****9) Type d'équipement que vous avez chez vous ? (Réponse multiple)**

- Ordinateur portable (notebook, netbook)
- Ordinateur de bureau
- Jeu vidéo
- Tablette
- Téléphone portable
- TV
- Radio

10) Type d'équipement le plus fréquemment utilisé : (liste par ordre d'importance dans votre vie quotidienne, si vous ne l'utilisez pas du tout, marquez avec zéro):

- Ordinateur (notebook, de bureau, netbook)
- Jeu vidéo
- Tablette
- Téléphone portable
- TV
- Radio

11) Quelles sont vos préférences lors de l'utilisation des outils numériques (citer des exemples - peut être aucun ou jusqu'à 3)

Type de vidéos ou de films que vous aimez regarder: _____

Type de musique ou programme radiophonique que vous entendez habituellement: _____

Les émissions de télévision que vous aimez regarder: _____

Jeux électroniques que vous aimez jouer: _____

Type de musique ou programme radiophonique que vous entendez habituellement: _____

12) A quelle fréquence :

	Quotidien	Deux fois par semaine	Hebdomadaire	Quinzaine	Rarement	Jamais
Lit des livres, des magazines, des journaux en format numérique						
Accéder à des programmes de discussion sur Internet						
Mettre à jour votre blog personnel						
Accéder aux réseaux sociaux (Twitter, Facebook, LinkedIn, autres)						
Jouez à des jeux électroniques (sur votre ordinateur, votre téléphone ou votre tablette)						
Regardez des vidéos ou des films en ligne (Youtube, Netflix, Vimeo)						

13) Activités réalisées sur l'ordinateur

	Beaucoup de difficulté	Un peu de difficulté	Pas de difficulté	N'exécute généralement pas	N'a jamais effectué cette activité
Préparer des présentations à l'aide de l'éditeur de présentation					
Utiliser des programmes multimédias, son et image					
Archiver un document dans un dossier					
Ecrire en utilisant un éditeur de texte					

14) Activités réalisées sur internet:

	Beaucoup de difficulté	Un peu de difficulté	Pas de difficulté	N'exécute généralement pas	N'a jamais effectué cette activité
Téléchargez et installez des logiciels / programmes informatiques					
Créer ou mettre à jour des blogs et des pages Internet					
Publiez des films ou des vidéos sur Internet					
Configurer les options de confidentialité et de sécurité pour les réseaux sociaux					

Utilisez Internet pour passer des appels téléphoniques					
Recherche d'informations à l'aide d'un moteur de recherche					
Participer à des forums de discussion en ligne					
Participer à des sites de rencontres					
Envoyer des messages instantanés					
Shopping sur Internet					
Participer à des cours à distance					
Envoyer un email					

15) Comment considérez-vous vos compétences liées à l'informatique ou à Internet?

- Très pauvre
 Insuffisant
 Dans la mesure juste / suffisante
 Beaucoup plus grand que nécessaire

16) Quelle est la manière la plus courante d'apprendre à utiliser les ordinateurs et Internet?

- Seul
 A fait un cours spécifique
 Avec d'autres personnes (enfants, parents, amis, etc.)
 Avec un autre enseignant ou éducateur scolaire
 Avec les étudiants / avec un étudiant
 N'a pas appris à utiliser l'ordinateur et / ou Internet
 Ne sais pas

PARTIE 3: Utilisation des médias à l'école et ses pratiques pédagogiques

17) Sur les conditions de l'informatique numérique et de la communication dans les écoles :

	Accepte pleinement	Accepte en partie	N'est pas d'accord ou en désaccord	En désaccord en partie	En désaccord complètement
La direction pédagogique / coordination de l'école encourage les enseignants à utiliser Internet dans les activités pédagogiques et administratives					
Le projet pédagogique de l'école établit l'utilisation de l'ordinateur et / ou de l'Internet					
L'école offre aux étudiants l'accès à Internet					
À l'école, l'entretien régulier des ordinateurs est effectué.					
À l'école, les étudiants manquent de formation sur l'utilisation des ordinateurs et d'Internet.					

18) Quelle est votre utilisation d'Internet dans les activités générales ? (réponses multiples)

- Trouver du contenu sur lequel travailler en classe

- Rechercher ou télécharger du contenu audiovisuel (son, images, photos, films, musique) destiné à la pratique pédagogique
- Rechercher ou télécharger des livres et des œuvres disponibles sur Internet
- Rechercher des exemples de plans de cours
- Utiliser les portails des enseignants
- Effectuer des tâches administratives scolaires (agenda, rapports, dossiers et organisation des notes, etc.)
- Participer à l'apprentissage à distance (e-learning)
- Participer à des groupes de discussion d'enseignants
- Télécharger des vidéos pour un travail en classe

19) Quelles activités développez-vous habituellement avec vos élèves ? (Réponses multiples)

- Exercices pour pratiquer le contenu exposé en classe
- Classe d'exposition
- Interpréter des textes
- Soutien individualisé pour certains étudiants afin qu'ils puissent rejoindre le reste du groupe
- Organisation d'activités de groupe et travail collaboratif entre étudiants
- Production de matériel par les étudiants (textes de différents genres, dessins, modèles, rapports, etc.)
- Débats, présentations faites par des étudiants à toute la classe
- Elaboration de feuilles de calcul et de graphiques avec les étudiants
- Projets ou travaux sur un thème (comme le réchauffement climatique, la coupe du monde, la fête des mères, etc.)
- Conduite de jeux éducatifs
- Apprendre à utiliser l'ordinateur et Internet

20) Et en utilisant les technologies numériques (ordinateurs, tablettes, téléphones portables, ordinateurs portables, etc.), quelles activités sont développées avec les élèves ? (Réponses multiples)

- Utilisation de films (avec DVD, par exemple) avec des étudiants
- Jeux électroniques (jeux vidéo)
- Vidéos disponibles sur internet
- Utilisation de journaux ou de magazines (en ligne)
- Visiter des musées ou des galeries d'art virtuelles avec des étudiants
- Réseaux sociaux en general
- Ebooks ou matériel numérique d'art ou de fiction en général
- Production en groupe utilisent les nouvelles technologies.
- Je n'utilise pas de technologies mobiles en classe
- Autres _____

21) Les difficultés possibles que vous rencontrez dans votre utilisation des médias en classe: (réponses multiples)

- Les élèves de cette école en savent plus sur l'informatique et l'internet que l'enseignant
- Avec Internet, les étudiants finissent par être submergés d'informations
- Les enseignants n'ont pas suffisamment de temps pour préparer les cours avec l'ordinateur et Internet Avec Internet, les étudiants finissent par perdre le contact avec la réalité.
- Je crois davantage aux méthodes traditionnelles d'enseignement.
- Je n'ai pas confiance aux informations contenues sur Internet.
- Je ne sais pas sous quelle forme ou pour quelles activités utiliser l'ordinateur ou Internet à l'école.
- L'école n'offre pas de conditions adéquates pour l'utilisation des médias en classe.
- Aucune difficulté

Autres _____

22) Impact des outils numériques possibles sur votre travail d'enseignant : (réponses multiples)

- A eu accès à des matériaux plus diversifiés.
- J'ai commencé à adopter de nouvelles méthodes d'enseignement.
- Remplit plus facilement les tâches administratives.
- J'ai commencé à collaborer davantage avec d'autres collègues de l'école où il enseigne.
- A eu des contacts avec des enseignants d'autres écoles et avec des experts extérieurs à l'école.
- Peut faire une évaluation plus individualisée des étudiants.
- La quantité de travail a augmenté.

22) Lorsque vous produisez du contenu, publiez également les ressources produites sur Internet pour le domaine public? Si oui, où? (Réponses multiples)

- Pas public
- Réseaux sociaux
- Blog
- Portail des enseignants, sites éducatifs
- Plateforme d'enseignement et d'apprentissage (ENT)
- Journal scientifique
- Autres _____

Quel est votre intérêt à participer au projet?

Merci Beaucoup pour votre réponse,

APÊNDICE H – SEGUNDO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Questionnaire pour les étudiants

Vos avis

École : *Collège Jean Monnet*

Age : *14 ans*

Sexe : Féminin Masculin Autre

E-mail (optionnel): _____

Est-ce votre première participation au projet "Classes Culturelles Numériques" ? Oui Non

1) Quand vous avez su que vous alliez participer au projet, qu'avez-vous ressenti ? (Vous pouvez marquer plus d'une option)

Motivé 😊

Non motivé 😞

Nerveux

Curieux 😲

Pas de réaction particulière

Autre _____

2) Faites-vous des vidéos personnelles ?

Oui Non

3) Avez-vous déjà parlé avec votre famille de ce projet ?

Oui Non Un peu

4) Qu'avez-vous pensé de la plateforme (site) du projet ? (Vous pouvez marquer plus d'une option)

Je n'y ai pas encore accédé

Très cool

Difficile de naviguer

J'ai déjà posté des commentaires

Accès rare

Accès fréquent

Autre _____

5) Avez-vous lu des réponses des autres écoles sur la plateforme ?

Oui Non Quelques-uns

6) Avez-vous aimé participer à ce projet ?

Oui Non Autre

7) Qu'avez-vous le plus aimé faire pendant le projet ?

Exprimer mes idées

Écrire le script

Filmer

Être acteur/actrice


Production : préparation de la scène, du matériel

Faire la bande son

Rencontrer des gens différents, comme le cinéaste par exemple

Faire des photos et des vidéos pour le making off

Autre _____



8) Avez-vous aimé le résultat du film ?

Oui

Non

Un peu

Autre

Pourquoi ? _____






9) Qu'est-ce que vous souhaitez améliorer dans le projet ?

rendre pt le vidéo plus long

Merci!

Utilisation personnelle des médias

10) Marquez lequel des équipements suivants vous utilisez (avez accès)? Et à côté de l'équipement, vérifiez s'il est utilisé à l'école, à la maison ou les deux.
(Multiple réponses)

<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> À la maison	<input type="checkbox"/> À l'école	<input checked="" type="checkbox"/> Dans les deux endroits
<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> À la maison	<input type="checkbox"/> À l'école	<input type="checkbox"/> Dans les deux endroits
<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> À la maison	<input type="checkbox"/> À l'école	<input type="checkbox"/> Dans les deux endroits
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> À la maison	<input type="checkbox"/> À l'école	<input type="checkbox"/> Dans les deux endroits
<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> À la maison	<input type="checkbox"/> À l'école	<input type="checkbox"/> Dans les deux endroits

Tablette

11) Que faites-vous habituellement lorsque vous accédez à Internet ? (Réponse multiple)

- Je accède à mes réseaux sociaux
- Je joue
- Je fais des devoirs scolaires
- Je produis mon propre contenu (vidéos, photos, audios)
- Je parle à mes amis et à ma famille.
- Je écoute de la musique
- Je regarde des vidéos
- Autre _____

12) Avez-vous un téléphone portable personnel ?

- Oui
- Non
- Non, mais j'utilise celui de mes parents
- Non, mais j'utilise celui de mes amis
- Non, mais j'utilise celui d'autres personnes

13) Avez-vous produit en utilisant les médias ? Pour chaque option composez OUI ou NON.

	Oui	Non
J'ai déjà produit et / ou partagé des vidéos sur Internet.		<input checked="" type="checkbox"/>
J'ai déjà produit et / ou partagé des textes personnels.		<input checked="" type="checkbox"/>
Je partage des nouvelles et des messages avec mes amis.	<input checked="" type="checkbox"/>	
J'ai déjà édité et modifié des photos sur mon ordinateur.	<input checked="" type="checkbox"/>	
J'ai déjà créé un blog, une page ou un site web sur Internet.		<input checked="" type="checkbox"/>
J'ai déjà participé à un mouvement social sur Internet (signatures, dénonciations).		<input checked="" type="checkbox"/>
J'ai déjà créé un jeu numérique		<input checked="" type="checkbox"/>
Déjà édité des sons numériques		<input checked="" type="checkbox"/>
Je mets à jour des informations sur Internet (dans mes réseaux sociaux)		<input checked="" type="checkbox"/>

APÊNDICE I – SEGUNDO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Questionnaire pour les enseignants

Vos avis

École :
 Age :
 Discipline (optionnel) : *lettres* Sexe : Féminin Masculin Autre
 E-mail (optionnel) :
 Est-ce votre première participation au projet "Classes Culturelles Numériques" ? Oui Non

1) A votre avis, quel a été l'accueil des étudiants par rapport au projet ? (Vous pouvez marquer plus d'une option)

Motivé Non motivé Nerveux
 Curieux Pas de réaction particulière Autre _____

2) Qu'avez-vous pensé de la plateforme (site) du projet ? (Vous pouvez marquer plus d'une option)

La plateforme a une belle interface
 J'ai eu quelques difficultés à poster les réponses
 Difficile de naviguer
 J'aimerais plus de formations ou plus d'informations pour apprendre à utiliser la plateforme
 Accès rare
 Accès fréquent
 Autre _____

3) Concernant les élèves utilisant la plateforme : (Vous pouvez marquer plus d'une option)

Les élèves ont accédé à la plateforme avec facilité
 Les élèves ont eu des difficultés à accéder à la plateforme
 Je me concentrais plus sur l'activité que sur la plateforme en elle-même
 Autre _____

4) Quelle fonctionnalité de plateforme utilisez-vous le plus ? (sauf les espaces de consignes et les réponses)

Blog pédagogique
 Agenda
 Espace ressource
 L'espace de discussion
 Espace doc
 Autre _____

5) Avez-vous aimé le résultat du film?

Oui
 Non
 Un peu
 Autre _____

Pourquoi ? *C'est très bon, le film est et réalisé par les élèves.*

6) Qu'est ce que vous avez aimé le plus du projet ? Pourquoi ?

- Accompagner les élèves dans l'écriture et la réalisation
- Développer leur sens du collectif
- Développer leur estime personnelle


7) Qu'est-ce que vous souhaitez améliorer dans le projet ?

- J'aimerais que l'Institut Lumière offre non pas un goûter mais une vraie visite aux élèves
- J'aimerais que les élèves accèdent, participent au montage.

Merci!

ANEXOS

ANEXO A – MATERIAL SOBRE CINEMA ENTREGUE AOS ALUNOS


 **PETIT LEXIQUE DE CINEMA**

- Un plan : suite des images enregistrées en une seule prise.
- Une séquence : suite de plusieurs plans qui représentent une unité dans la narration (comme un chapitre, un lieu, d'action).


• **Champ/ hors-champ/ contrechamp / profondeur de champ:**

Le champ = espace visible à l'écran délimité par le cadre
Le hors-champ = espace invisible censé prolonger le champ au-delà des quatre côtés du cadre (existence du hors-champ signalé par la direction des regards, les voix off, les bruits ...)
Le contrechamp = espace visuel opposé au champ ; espace d'où peut être vu le champ.
La profondeur de champ montre un premier plan et un arrière-plan également nets (permet de présenter simultanément personnages/objets/actions, de raconter plusieurs choses en même temps). Une petite profondeur de champ permet d'isoler des détails ou de créer du suspense sur un élément flou.


• **ECHELLE DES PLANS**




1. très gros plan




2. gros plan



3. plan rapproché




4. plan moyen




5. plan d'ensemble

6. Plan général
Il n'y a pas forcément de personnage : plan utilisé pour présenter le décor, en début de film ou de séquence.

• **ANGLE DE PRISE DE VUE**
Position de la caméra par rapport au sujet filmé.



A. PLONGEE



B. CONTRE PLONGEE

- A hauteur du sujet,
- A droite du sujet,
- A gauche du sujet.

• **MOUVEMENT DE CAMERA**

Le **panoramique** : la caméra pivote sur un axe = mouvement utilisé pour présenter un paysage vaste ou suivre un personnage dans un déplacement.

Le **travelling** : la caméra suit l'action (déplacement d'un personnage ou d'un objet) ; elle est souvent installée sur un chariot ou un véhicule en mouvement.

Le **zoom** n'est pas un mouvement au sens propre : la caméra ne bouge pas. Travelling optique qui permet le recadrage (**zoom avant**) ou un élargissement du cadre (**zoom arrière**)

NOM, Prénom :

Classe :

• LIAISON ENTRE LES PLANS

Les plans peuvent s'enchaîner :

Cut : sans aucun effet

fondu-enchaîné : quand deux images se superposent // fondu au noir.

Les raccords : raccord sonore (continuité de la bande-sonore entre deux plans) - raccord de regard (consiste à faire suivre un plan d'un personnage qui regarde, et un plan qui représente ce que le personnage voit) - technique de l'alternance champ/contrechamp

• LE SON

Mixage = opération au cours de laquelle on conjugue bandes sonores et images.

Un son off (voix, musique ou bruit) = son produit par un personnage ou un objet non visible dans le champ et ni dans le hors-champ.

- Bruits • on parle de son d'ambiance pour faire référence aux bruits produits par les éléments naturels (vent...) ou par la présence des comédiens (mouvements, bruits de pas...). La plupart de ces indications sonores sont reconstituées en studio.
- Musique • la musique est dite de scène (quand sa source est visible à l'écran ou hors-champ : cf. le personnage allume la radio, met un disque...) ou de fosse (quand elle accompagne l'histoire, l'image : elle peut alors avoir une fonction dramatique importante, comme dans les scènes de suspense)
- Voix • les dialogues : ils appartiennent à l'histoire, sauf si un personnage s'adresse directement au spectateur (rupture de l'effet d'illusion). Ils sont soit enregistrés en direct soit post-synchronisés.
- Silence • le silence : élément délicat à réaliser techniquement, assez rare, donc toujours signifiant.

ANEXO B – PRIMEIRA VERSÃO DO ROTEIRO DA TURMA JEAN MONNET PUBLICADO NA PLATAFORMA

Proposition de scénario – 4e5 – collège Jean Monnet - Lyon

Scène 1. EXTERIEUR. COLLEGE. TERRAIN DE JEU. SUR LES GRADINS.

Une adolescente, Anna, isolée, chuchote quelque chose que l'on n'entend pas à sa poupée Annabelle.
Un groupe composé de quatre élèves (deux garçons et deux filles) arrive, vole la poupée, la jette dans la poubelle (plusieurs essais) : « AU, au au rrr revoir Anna BEEEEEEELLE ! Bon débarras ! » (Ils imitent en fait l'adolescente).
Ils ricanent et ils s'en vont.

Scène 2. INTERIEUR NUIT. SPLIT SCREEN. Dans chacune des chambres de deux harceleurs (l'infirmière avec le lit peut servir de décor). Une musique accompagne le temps du sommeil : « *Melancholia* » de Music Box (boîte à musique).

A gauche de l'écran : le premier transpire, se débat et crie le nom de « *Annabelle !* » en bégayant.
A droite de l'écran : la deuxième cauchemarde et se réveille : elle voit l'ombre immense de la poupée dans la chambre.

Scène 3. INTERIEUR. COLLEGE. JOUR. Environ 15h45. Devant l'ascenseur, les quatre harceleurs.

Le lendemain, le groupe discute des rêves mystérieux devant l'ascenseur.
Le premier : « *J'sais pas vous mais hier, j'ai fait un rêve trop bizarre !* »
La deuxième : « *La même* ». *La troisième : « Moi aussi, c'est chelou !* »
La quatrième ne répond pas et regarde le sol avec un regard vide. L'ascenseur arrive et s'ouvre : ce dernier se précipite sans un mot à l'intérieur. Les autres échangent des regards, perplexes et le suivent.

Scène 4. INTERIEUR. DANS L'ASCENSEUR.

Ils sont tous dans l'ascenseur. Le premier demande le troisième étage. Les portes se ferment mais l'ascenseur ne monte pas.
Le quatrième s'écrie : « *C'est pas possible, c'est comme dans mon cauchemar ! Ça recommence !* ». Une voix venue de nulle part retentit, lugubre : « *Rendez-vous à 17h30, sa-a sa-a sa-a il le 123* ». Les boutons de l'ascenseur s'allument pour former les chiffres « 1-2-3 ». Les portes s'ouvrent. Ils sortent en se bousculant et tombent sur Anna. Son sac à dos déverse son contenu : la poupée apparaît au milieu des cahiers. Stupeur générale ! Ils partent en courant.

Scène 5. INTERIEUR. SALLE 123 (salle informatique). 17H30.

Les rideaux sont fermés, la lumière est éteinte. Le groupe des harceleurs rentre. La porte se referme doucement derrière eux, en grinçant. Les ordinateurs sont allumés. Du bruit retentit dans le placard. Sur tous les ordinateurs et sur l'écran du vidéoprojecteur, apparaît l'image de la poupée Annabelle « *Asseyez-vous et jouons votre vie !* ».
Ils s'installent autour d'une table sur laquelle se trouve un jeu de tarot. « *Tirez chacun une carte !* ». Ils commencent à jouer. Celui qui tire le pendu tombe foudroyé. Les autres se précipitent épouvantés vers la porte qui est fermée à clé. La voix : « *Encore perdu !* ». Une musique (celle des cauchemars : « *Melancholia* » de Music Box) retentit. Possédés, les élèves se mettent à danser de plus en plus vite, jusqu'à épuisement et tombent à terre, morts. Tous les ordinateurs s'éteignent.
Gros plan sur la poupée en haut du placard. Rire maléfique.

Scène 6. INTERIEUR.

La jeune fille sort du collège avec sa poupée dans la main, l'air triomphante. « *Jeux de mains. Jeux de vilains. Délivrée ! merci Annabelle* ». Clin d'oeil d'Annabelle.

ANEXO C – JORNAL PRODUZIDO PELA TURMA DO COLÉGIO *JEAN MONNET*
 SOBRE A EXPERIÊNCIA COM AS CLASSES CULTURAIS DIGITAIS NA TEMÁTICA
 ON TOURNE!



TvB
 Tout va bien
 Le journal qui réinvente demain

Journal participatif,
 local et de solutions

№ 15
 JUIN 2019

GRATUIT

HORS-SÉRIE
 Projet On tourne
 Collège Jean Monnet

**ON TOURNE
 AU COLLÈGE
 JEAN MONNET**

Rencontre
 avec le réalisateur
 Hakim Fdaouch
 PAGE 4

Reportage
 sur notre tournage
 PAGE 5

Sorties cinéma
 PAGE 6

**HORS-SÉRIE RÉALISÉ
 LORS DE NOTRE PROGRAMME
 CRÉE TON JOURNAL**

Journal associatif et sans publicité déposé au dépôt légal de la Bnf. Achievé d'imprimer juin 2019 par Medcom 39 rue Père Cheyrier 69007 Lyon
 Directrice de la publication : Laurianne Ploix - Ne pas jeter sur la voie publique - Numéro ISSN : 2495 - 9847

Le Tout Va Bien

Le TVB est l'un des principaux outils de l'association Tout Va Bien qui a pour objet social la diffusion de solutions à impact positif sur l'environnement, l'individu, la société et le vivre-ensemble.

Inspiré du journalisme de solutions, TVB a créé en 2016 le principe de l'initiative au kilomètre. En relayant les démarches inspirantes d'acteurs locaux, l'association espère stimuler les envies d'agir proches de chez soi.

Le journal est avant tout un outil citoyen de réflexion collective puisque tout le monde a le droit d'écrire dans ses pages après une courte formation à l'écriture journalistique et la signature de notre charte éditoriale. En passant ensemble en mode solutions, nous espérons voir naître plein d'idées pour réinventer demain.



Le projet

Dix collègues de la Métropole de Lyon ont participé au projet cinéma « On tourne » qui leur a permis de rencontrer le réalisateur Hakim Fdaouch, de suivre les consignes qu'il laissait sur laclassed.com, de bénéficier de ses conseils puis de son matériel pour réaliser un court-métrage.

Dans le cadre de ce projet, le collège Jean Monnet et sa classe de 4^e5 accompagnée par leur professeur de français Mme Mialon et la documentaliste Mme Besson ont participé à notre programme *Crée ton journal* qui permet aux jeunes de créer un hors-série de A à Z et d'apprendre à mieux comprendre les médias en les faisant. Cette édition s'est naturellement consacrée au cinéma et à ce projet, il accompagnera le making-off du tournage réalisé par les jeunes.

La doctorante Mariana Roncale est venue assister au projet pour étudier les projets de classe numérique. Elle a gracieusement partagé ses jolies photos avec nous.

NOS FORMULES D'ABONNEMENT

RDV sur toutvabienlejournal.org

WEB

30 €

Tvb en pdf

PAPIER

50 €

Tvb par La poste

WEB + PAPIER

60 €

Tvb en pdf et par La poste

MEMBRE ENGAGÉ

80 €

Tvb au choix + réductions sur nos événements

SOMMAIRE

- 3 Présentation de notre année cinéma au collège
- 4 Nos questions au réalisateur Hakim Fdaouch
- 5 Reportage sur le tournage de notre Court-métrage *Annabelle*
- 6 Critiques des films de notre année cinéma
- 7 Retours sur notre projet
- 8 L'équipe du projet

Tout Va Bien, le journal qui réinvente demain
Association loi 1901
Siège social : 66 route de Genas
69003 Lyon
contact@toutvabienlejournal.org

Directrice de Publication
Laurianne Plotix

Photos
Mariana Roncale Martins
et les élèves de 4^e5 du collège Jean Monnet

Plus d'infos sur :
[Http://toutvabienlejournal.org](http://toutvabienlejournal.org)

Projet *On tourne,* année cinéma au collège

Notre projet a nécessité une préparation et l'écriture d'un scénario que nous vous présentons.

Nous avons commencé par choisir des lieux que l'on pourrait filmer en intérieur (dans le collège, la cour, les couloirs) et en extérieur (dans les rues). Ensuite nous avons fait le choix du style de film que nous souhaitions, on a écrit sur des *post-ît* nos styles préférés. Nous avons ensuite travaillé sur le cinéma et le vocabulaire. Nous avons envoyé notre proposition au réalisateur Hakim Fdaouch.

Nous sommes aussi allés voir deux films (Mauvaises herbes et Wadjda) au cinéma. Nous avons aussi rencontré le réalisateur lors d'une après-midi. Il nous a expliqué le déroulement de la journée où nous allions tourner, et il nous a aussi dit ce qu'il fallait changer sur le scénario et ce qu'il fallait préparer pour le tournage.

Le scénario

Notre film parle d'une jeune fille (Anna) qui est harcelée parce qu'elle bégaye, elle a une poupée (Annabelle) qui la vengera. Nous avons écrit une première fois le scénario, puis nous avons réécrit le scénario pour avoir un nombre de plans que l'on puisse filmer en 4 heures seulement. Notre scénario est donc composé de 5 scènes et de 19 plans.

Lou



25/09 à 5/10

PRÉPARATION

Découverte du projet, des consignes, du vocabulaire ciné et choix des types de films.

11/10 à 12/10

SCÉNARIO

Réflexions, écriture du scénario et répartition des rôles.

23/11 à 05/04

PROJECTIONS CINÉ

Participation au ciné-débat organisé par TVB et Cinéma pour tous au Pathé Bellecour sur le film Mauvaises Herbes le 23/11 + projection du film Wadjda au Comédia le 05/04.

07/02

RENCONTRE AVEC HAKIM FDAOUCH

Rencontre avec le réalisateur au collège et préparation du tournage de notre court-métrage + casting.

22/03 à 24/05

JOURNAL ET INFOS

Atelier d'éducation aux médias Decrypt'Info avec TVB + élaboration du chemin de fer du hors-série + aide à la rédaction.

05/04

TOURNAGE

Tournage de notre court-métrage au collège avec Hakim Fdaouch.

11/06

INSTITUT LUMIÈRE

Clôture du projet avec diffusion des films et visite du lieu.

LE SYNOPSIS DU COURT-MÉTRAGE

Un(e) jeune adolescent(e) est victime d'un acte discriminatoire commis par un groupe de jeunes de son âge. A la suite de cet acte ignoble, le groupe tombe par hasard sur la poupée Annabelle qui va leur faire passer un sale quart d'heure. A la fin de l'histoire l'adolescent(e) repart (ou pas) avec la poupée.

HORS-SÉRIE CINÉMA

Interview du réalisateur

Nos questions à Hakim Fdaouch

Hakim Fdaouch est un réalisateur lyonnais. Il est venu dans notre collège nous parler de cinéma et nous aider à préparer notre court-métrage. Nous en avons profité pour lui poser des questions.

Est-ce que c'est difficile d'être réalisateur ?

Oui et non, ça dépend. Réalisateur, ce n'est pas compliqué. Vous, vous allez l'être ! Vous avez un scénario, vous avez une caméra, un appareil photo (les derniers Iphone et Samsung font des vidéos extraordinaires) et c'est parti. Vous écrivez un scénario, vous prenez des acteurs, vous prenez votre appareil photo, vous récupérez les vidéos, vous faites un petit montage sur un ordinateur : ça y est, vous êtes réalisateur ! Vous avez un film, vous avez une histoire, vous avez des images. Une histoire, un début, un milieu, une fin : vous êtes réalisateur.

Après si tu veux être réalisateur et faire un film avec des techniciens, des acteurs connus, avec de l'argent, ça prend un peu de temps et il faut être bien entouré. Moi, j'ai fait quatre films auto-produits, c'est-à-dire que j'ai mis un peu d'argent de ma poche, mais j'ai aussi eu des subventions, j'ai eu de l'argent de la ville de Lyon et de l'Institut Lumière parce que j'ai fait venir des lycéens qui étaient en option cinéma. Donc, mon plus gros budget c'est 6 000 €, c'est pas grand-chose, mais avec 6 000 €, on peut tourner un film en une semaine. Il faut simplement le matériel, le son, l'image et j'ai par contre nourri mes techniciens, mes acteurs, et je leur ai payé l'hôtel quand on tournait loin de chez eux.



Comment fait-on pour tourner des scènes de nuit ?

Il y a des lumières, des grosses lumières. Mais justement, pour que l'image soit lisible, c'est le travail du chef mécano, de l'éclaireur qui va mettre des grosses lumières pour éclairer la scène.

Est-ce que vous avez toujours tourné avec des collégiens ?

Ah non ! Mes quatre premiers films, je ne les ai pas tournés avec des collégiens ou des lycéens. Je les ai faits avec des étudiants en cinéma qui faisaient l'école de cinéma. Il y a deux grandes écoles privées de cinéma à Lyon. Il y a l'ARFIS et Studio M. Ce sont des écoles un peu chères, mais où on apprend les métiers du cinéma. Ils faisaient ça en parallèle de leurs études, c'était une sorte de stage. Après, les acteurs, c'étaient des comédiens.

Est-ce que c'est fatigant ?

Oui c'est fatigant ! Dans mon cas, je suis réalisateur, mais je suis également producteur. C'est moi qui vais chercher de l'argent, qui ai mis parfois de l'argent de ma poche, et au cinéma, le temps, c'est de l'argent. Si on a prévu 3 000 € pour 1 semaine de tournage, si on dépasse d'un jour, on doit le payer en plus. Il faut respecter le budget prévu. Pour votre film, il faut absolument bien organiser la préparation du tournage. On arrive le matin, on doit exactement savoir quel plan on doit tourner, dans quel ordre et il n'y aura pas de temps mort.

Quelles études avez-vous suivies pour devenir réalisateur ?

J'ai fait 5 ans à l'Université. Je n'ai pas fait d'école technique, parce que je suis plus cinéphile que technicien. J'aime beaucoup regarder des films, j'aime beaucoup en parler. J'ai aussi une émission de radio. En tant que chroniqueur, je vais dans des festivals, à Paris, à Cannes. J'ai fait 2 années de master : la première année, j'ai écrit un scénario ; la seconde, je l'ai tourné. C'était donc mon premier film, auto-produit, en 2012.

Amaëlle

Reportage sur le tournage

Le tournage a commencé en début d'après-midi, nous étions attendus à 13h35 au CDI où on a commencé à tourner la scène 5 « Intérieur en salle informatique ». Hakim nous explique comment se servir du matériel puis, on tourne !

Nous enchaînons avec la scène 2 « Intérieur de la chambre pendant la nuit » qui a été tournée dans la salle d'infirmierie. Sur cette séquence, on voit un harceleur qui fait un cauchemar avec une musique du nom de « Mélancholia ».

Nous continuons avec les scènes 3 et 4 « Intérieur du collège », il est environ 15h45, nous sommes devant l'ascenseur. Les 4 harceleurs se racontent leur cauchemars et bizarrement ils ont tous fait le même cauchemar, étrange.

Ils entrent et sont attendus en salle 123 et ils tombent sur Anna avec la poupée Annabelle. Un gros plan est fait sur l'image de la poupée Annabelle et on peut apercevoir les harceleurs possédés qui se mettent à danser. On avoue : cette scène était très amusante à regarder.

Enfin on tourne la scène 1, la dernière qu'on a tourné avec Hakim Fdaouch à l'extérieur du collège sur les gradins de la cour. C'est la scène de l'acte ignoble du harcèlement avec comme personnages Anne et Annabelle, les harceleurs et les figurants.

Et voilà c'est terminé. Ces 4 heures sont passées extrêmement vite, nous avons savouré chaque seconde de ce court-métrage, nous avons passé un très bon moment. Nous voudrions remercier Hakim et notre professeur pour nous avoir donné l'opportunité de réaliser ce court-métrage ensemble.

*Floriane
Ursulla*



HORS-SÉRIE CINÉMA

Critiques des films



Critiques du film *Mauvaises Herbes*

Nous sommes allés voir le film « Mauvaises herbes » le vendredi 23 novembre au Pathé Bellecour dans le cadre d'un ciné-débat organisé par l'association « Tout Va Bien ».

Résumé du film sur allociné

Waël, un ancien enfant des rues, vit en banlieue parisienne de petites arnaques qu'il commet avec Monique, une femme à la retraite qui tient visiblement beaucoup à lui. Sa vie prend un tournant le jour où un ami de cette dernière, Victor, lui offre, sur insistance de Monique, un petit job bénévole dans son centre d'enfants exclus du système scolaire. Waël se retrouve peu à peu responsable d'un groupe de six adolescents expulsés pour absentéisme, insolence ou encore port d'arme. De cette rencontre explosive entre « mauvaises herbes » va naître un véritable miracle.

Le retour des élèves

Nous avons demandé à différents élèves de la classe de 4e5 leurs avis sur le film.

Ousmane : « J'ai beaucoup aimé l'humour du film qui se mêle très bien aux thématiques sérieuses abordées dans le film. »

Mohammed : « Je trouve le film réaliste, très émouvant et surtout drôle. »

Floriane : « J'ai bien aimé l'humour, j'ai savouré chaque seconde. »

Kaina : « C'était bien. »

Lou : « J'ai bien aimé l'histoire originale et intéressante. Le film parle de sujets actuels mais qui sont tabous, ils ne font pas souvent l'intrigue d'un film. »

Anais J : « C'était super bien. »

Nourine : « J'ai adoré. »

Anais C : « Très bon film. »

Doua : « J'ai trop aimé. »

Ursulla : « J'ai beaucoup aimé la façon dont les sujets difficiles ont été traités intelligemment. Avec énormément d'humour et de drame. Les images sont émouvantes et troublantes. »

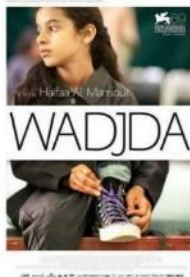
Amaelle : « Ce film était bien, les élèves représentaient bien l'avis de certaines personnes de cette classe et le rôle de Kheiron est très bien joué. »

Reyane : « Selon moi, le film était bien, il y a une bonne morale et les acteurs jouent bien. »

Raphaël : « J'ai bien aimé le film car ils ont bien su mélanger un sujet sensible avec de l'humour. »

Lilian : « C'était un très bon film car il y avait beaucoup d'humour et les acteurs jouaient bien. »

Izmir et Guillaume



Wadjda au Comœdia

Wadjda est un film réalisé par Haifaa Al-Mansour. Wadjda, dix ans, habite dans une banlieue de Riyadh, capitale de l'Arabie Saoudite. Issue d'un milieu conservateur, Wadjda est une fille pleine de vie, et cherche toujours à en faire plus que ce qui lui est permis. Après une bagarre avec son ami Abdullah, elle aperçoit un beau vélo vert à vendre. C'est le premier film réalisé par une réalisatrice saoudienne en 2012.

As-tu aimé le film ? Pourquoi ?

Kahina : « J'ai aimé car j'aime les films sur la liberté des femmes. Le film est émouvant. »

Anais : « J'aime la détermination de Wadjda à obtenir son vélo. »

Lilian : « Je n'ai pas aimé ce film car il n'y avait pas d'action et pas d'humour. »

Kalim



Avis de la classe sur le court-métrage *Le retour d'Annabelle*

Notre film *Le retour d'Annabelle* a été réalisé par la classe de 4^e5 dans le cadre d'un projet nommé « On Tourne ». Le film a obtenu de très bons avis de la classe notamment de la professeure de français. Voici ce qu'ont pensé les élèves du projet et/ou du film.

Reyane : « Ce film était bien mais court. »

Raphaël : « J'ai bien aimé faire le film car c'est une grande première pour moi. »

Ousmane : « Le scénario est intéressant pour un film amateur. »

Amaëlle : « Le scénario est bien trouvé, les acteurs sont très beaux, j'ai bien aimé ce film car j'aime bien les films d'horreur. Ma scène préférée est celle de l'ascenseur. »

Guillaume : « J'ai bien aimé l'imagination collective de la classe, ainsi que l'envie de réussir de chacun des élèves. Le scénario imaginé par les élèves est très représentatif de l'engouement pour la réalisation du film. »

Izmir : « J'ai bien aimé participer à la réalisation du film, notamment au niveau du scénario pour décider de l'intrigue. »

Thomas : « J'ai bien aimé le tournage et l'histoire. Le film est un peu court. J'ai bien aimé l'association de la poupée avec le harcèlement. »

Lilian : « J'ai bien aimé car il y a de l'humour (les danses) et de la peur et j'aime beaucoup la poupée qui sème la terreur chez les harceleurs. »

Raphaël et Reyane



EQUIPE DE TOURNAGE

Prise de vue :
Maxence, Ben Omar, Nourine
et Lejla

Prise de son :
Rochelle

Comédiens :
Anaïs (C.) était Anna
Raphaël, Skander, Anaëlle, Basma et
Esmiralda étaient les 5 harceleurs

EQUIPE DU MAKING-OFF

Leni, Lorenzo, Thomas,
Lilian, Reyane,
Kahina, Lou, Anaïs (J),
et Doua

JOURNALISTES HORS-SÉRIE

Sommaire, ours et aide :
Ousmane

Journalistes :
Lou, Floriane et Ursulla

Critiques de films et micro-trottoir :
Kalim, Izmir, Raphaël,
Guillaume et Reyane

Restons en contact

Vous avez une question, une remarque, une envie,
écrivez-nous à contact@toutvabienlejournal.org

Vous souhaitez nous soumettre un sujet, une idée,
chercher des solutions avec nous, écrivez-nous à
comiteredac@toutvabienlejournal.org

Vous souhaitez organiser un atelier Decrypt'info,
Crée ton journal ou un ciné-débat avec nous,
écrivez-nous à
actionsocioculturelles@toutvabienlejournal.org

Vous avez envie d'organiser un événement pour
découvrir des solutions avec nous, nous distribuer
ou devenir partenaire, écrivez-nous à
partenariats@toutvabienlejournal.org

Et retrouvez-nous sur la toile



Tout Va Bien,
le journal qui réinvente demain



Blog.toutvabienlejournal.org



@toutvabieneews



Tout Va Bien,
le journal qui réinvente demain

Abonnez-vous pour
recevoir le prochain
TVB

<http://toutvabienlejournal.org>

