

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O VÍDEO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA
PARA ALUNOS DE 5ª. SÉRIE**

Eneida Baccaro Modonezi

Orientadora: Profa. Dra. Afira Vianna Ripper

2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O VÍDEO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

PARA ALUNOS DE 5ª SÉRIE

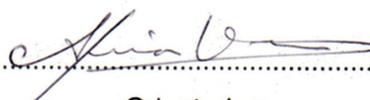
Autor: Eneida Baccaro Modonezi

Orientadora: Profa. Afira Vianna Ripper

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Eneida Baccaro Modonezi e aprovada pela Comissão Julgadora.

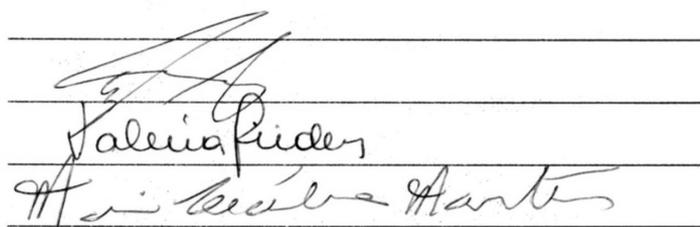
Data: 22/08/2008

Assinatura:



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2008

© by Eneida Baccaro Modonezi, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Modonezi, Eneida Baccaro.
M721v Vídeo como instrumento de pesquisa para aluno da 5.^a série : um estudo
exploratório / Eneida Baccaro Modonezi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Afira Vianna Ripper.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação. 2. Tecnologia. 3. Documentário (Vídeo). 4. Ensino
fundamental. 5. Pesquisa 6. Documentação. I. Ripper, Afira Vianna. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-144/BFE

Título em inglês : The use of video as research instrument by elementary school children : na exploratory study

Keywords: Education ; Technology ; Documentary (Video) ; Elementary School ; Search ; Documentation.

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Afira Vianna Ripper (Orientadora)
Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Prof^a. Dr^a. Valéria Luders
Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Martins
Prof. Dr. Milton José de Almeida

Data da defesa: 22/08/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : eneida@gmail.com

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Ivólita e Rangel, a quem posso chamar de co-autores, pois são os meus maiores orientadores.

Aos meus irmãos, Cristina, Marta e Rangel, com os quais, mesmo distante, posso compartilhar do verdadeiro sentido de fraternidade, e às suas famílias, que se tornaram parte da nossa.

Às minhas sobrinhas, Letícia e Isabella, que mesmo tão pequenas já me ensinaram muito sobre a vida.

Ao Márcio, com quem divido minha vida pessoal e profissional, por estar sempre presente nos momentos em que mais precisei de apoio e atenção. E à sua família, pessoas muito especiais que me receberam intensamente em suas vidas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, e também amiga, Profa. Afira Ripper, por confiar em mim ainda tão menina e inexperiente, por me apresentar ao mundo da educação e da pesquisa e por me fazer entender a beleza da curiosidade científica. Ao me dizer que “aprendemos juntas” neste trabalho, pude reconhecer muitas das teorias nele apresentadas e perceber quão importante é a relação colaborativa entre professor e aluno.

Às minhas amigas Isabela Ruberti, por fazer florescer meu potencial intelectual que nem eu mesma reconhecia em mim, e Joseane Zagheti, pelos anos inesquecíveis de convivência e pelo incentivo nos momentos desafiadores. Cultivar amizades como a nossa é privilégio de poucos.

Ao LEIA e aos colegas, professores, alunos, funcionários, estagiários, mestrandos e doutorandos que por lá passaram durante os anos de trabalho no “Ciência na Escola” e com os quais aprendi muito e ensinei o que pude.

Às colegas Maria José e Eli que enfrentaram este mesmo desafio.

À minha banca examinadora formada pelas Profas. Maria Cecília Martins e Valéria Lüdgers e pelo Prof. Carlos Eduardo Miranda, pela generosidade com que me receberam e pelas ricas colaborações que ampliaram minhas visões neste trabalho.

À Profa. Maria Aparecida, por me permitir explorar seu ambiente na escola e por dividir comigo seu cotidiano diário de muito trabalho. Aos alunos, por se doarem a mim e à minha pesquisa com doçura e sinceridade. À escola, aos seus diretores e funcionários, por me receberam tão carinhosamente e por abrirem um espaço fundamental para a realização deste trabalho.

A todos os meus familiares, tios e tias, primos e primas, pela energia positiva e pelas orações que me deram força e calma para realizar mais esta etapa da vida. E aos meus avós, com os quais pude conviver pouco, mas que mesmo em outro plano, acredito que olharam e sempre olharão por mim.

A todos os meus amigos e amigas que me acompanharam de perto, em pensamento ou virtualmente, me apoiando, me incentivando, me elogiando e, com isso, me fazendo perceber o quanto sou querida e o quanto cada um de vocês é importante para mim.

SUMÁRIO

RESUMO.....	1
ABSTRACT	3
PREFÁCIO	5
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – PANORAMA DA TELEVISÃO	15
1.1 Comunicação: linguagem, imagem e mensagem.....	15
1.2. A televisão: do empirismo à exploração dos sentidos.....	20
1.3. O espetáculo televisivo.....	23
1.4. A TV comunitária e educativa.....	32
CAPÍTULO II – A CRIANÇA, A ESCOLA E A LINGUAGEM AUDIOVISUAL.....	38
2.1. A criança como consumidora do produto audiovisual.....	38
2.2. A criança como produtora de materiais audiovisuais.....	40
2.2.1. O programa “Ciência e Artes nas Férias”	41
2.3. A linguagem audiovisual e a escola.....	43
CAPÍTULO III – O VÍDEO COMO INSTRUMENTO PESQUISA E A CRIANÇA	
PESQUISADORA.....	54
3.1. O uso do vídeo documental como instrumento de coleta de dados para pesquisas nas áreas humanas.....	54
3.1.1. O tratamento dos dados contidos no material audiovisual	60
3.2. A pesquisa científica na escola: a criança como pesquisadora.....	62
3.2.1. O projeto “Ciência na Escola”.....	65
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	69
4.1. Abordagem Metodológica.....	69
4.2. O campo da pesquisa.....	70
4.2.1. Sujeitos.....	72
4.3. Delineamentos da pesquisa.....	72
4.3.1. A coleta de dados	79
CAPÍTULO V – ANÁLISE	81

5.1. O fascínio pelo equipamento.....	82
5.2. A referência à televisão.....	85
5.3. A reação ao ver-se na imagem.....	87
5.4. A experimentação.....	88
5.5. A construção dos diferentes olhares.....	94
5.6. A relação entre os conteúdos programáticos e o uso do vídeo.....	105
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
POSFÁCIO.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICES.....	121

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar a documentação em vídeo como fonte de dados de pesquisa para alunos de 5ª. Série do ensino fundamental, a partir de um tema que tratava da sua realidade. Os sujeitos foram 60 alunos de uma escola pública municipal da cidade de Campinas/SP com idades entre 12 e 15 anos, escolhidos por critério de conveniência. Após serem capacitados a utilizar a câmera filmadora, os alunos foram a campo coletar dados através de imagens, em seguida analisaram as gravações e levantaram informações acerca do tema investigado por meio de um relatório escrito. Todas as atividades foram gravadas também pela pesquisadora e os dados retirados destas imagens foram analisados. Pode-se notar, entre outros aspectos, que os alunos utilizaram as suas referências adquiridas por meio da televisão e que construíram um novo olhar a partir da máquina, oportunizando-os a construir seus próprios conhecimentos.

ABSTRACT

This study sought to investigate the documentation on video as a research source for 5^a grade elementary school children, from a theme about its reality. The Subjects were 60 students of a local public school in the city of Campinas/SP aged between 12 and 15 years old, selected by convenience criterion. After being trained to use the camcorder camera, they went to field to collect data through images, afterwards analyzed the records and raised information about the investigated topic by written report. All activities were also recorded by the researcher and the data from these images were analyzed. It may be noted, among other things, that students used their references acquired from television and that built a new look through the machine, let them the opportunity to build their own knowledge.

PREFÁCIO

Minha trajetória na educação teve início em 1998, quando ainda cursava o terceiro ano do curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda na PUC-Campinas e fui estagiar no LEIA – Laboratório de Educação e Informática Aplicada da Faculdade de Educação da Unicamp – na área de produção de vídeo em projetos educacionais.

Fazia parte das atividades do laboratório o projeto “Ciência na Escola”, uma parceria entre o LEIA, a Secretaria Municipal de Educação e o Centro de Pesquisa em Óptica e Fotônica do Instituto de Física “Gleb Wataghin” (IFGW) – Unicamp¹. Seu principal objetivo era despertar vocações para as ciências entre os alunos de Ensino Fundamental e Médio de Escolas Públicas Municipais e Estaduais de Campinas e, ao mesmo tempo, possibilitar a melhoria da qualidade do ensino e o conhecimento da realidade educacional. A formação continuada em serviço dos professores participantes do projeto, através de grupos de estudo para a discussão de temas relacionados à metodologia da pesquisa, era outro objetivo.

Ao longo do Projeto “Ciência na Escola”, novos territórios começaram a ser explorados e o vídeo passou a fazer parte das atividades dos professores e alunos participantes. Surgiu então a necessidade de se executar oficinas de vídeo, para as quais desenvolvi o conteúdo teórico, técnico e prático. Desenvolvi uma metodologia de ensino da linguagem audiovisual voltada ao documentário de pesquisas científicas nas escolas. Direcionei o curso como monitora e procurei apresentar-lhes, além das técnicas de manipulação de equipamentos, enquadramentos, ângulos e movimentos de câmera, processo de criação e desenvolvimento de roteiro de gravação. Isso objetivava facilitar e direcionar o trabalho de captação de imagens relativas às pesquisas em desenvolvimento nas escolas, além de permitir a execução de um material com maior qualidade técnica, coerência e coesão. Os vídeos desenvolvidos pelos pesquisadores do projeto eram finalizados na ilha de edição não linear do LEIA por mim, em conjunto com os professores e alunos para serem posteriormente apresentados nas feiras e seminários anuais do projeto e também nas escolas participantes do projeto.

¹ Projeto financiado pela Fapesp pelo Programa Ensino Público de 1997 até 2004.

Por ser financiado pela Fapesp, anualmente eram enviados à entidade relatórios das atividades realizadas pelos participantes durante o período. Para ilustrar as pesquisas desenvolvidas nas escolas pelos alunos e professores, elaborei, sob orientação da Profa. Afira Vianna Ripper, coordenadora geral do projeto, o roteiro de quatro vídeos-documentários do projeto os quais também editei e finalizei.

Durante as férias escolares de janeiro dos anos de 2003, 2004 e 2005, também integrei outro programa que teve a linguagem audiovisual como base: o programa de estágios “Ciência e Arte nas Férias” da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unicamp do qual participamos com um projeto que objetivava documentar em vídeo todo o programa.

Desenvolvi um módulo de capacitação em produção de materiais audiovisuais e apliquei aos alunos participantes, com a colaboração de funcionários e estagiários do LEIA. Deste programa participaram 8 alunos e alunas do Ensino Médio de Escolas Estaduais de Campinas. Como monitora, ministrei aos alunos aulas teóricas e práticas sobre a utilização da linguagem audiovisual que possibilitaram aos alunos desenvolver o roteiro do vídeo e entrevistar os colegas e professores dos demais projetos nos diversos laboratórios participantes, onde os próprios alunos do projeto de documentação audiovisual montavam os equipamentos de vídeo e realizavam as gravações sob minha orientação. Após as imagens coletadas, os próprios alunos realizaram a escolha das melhores imagens, a chamada decupagem do vídeo, as quais foram editadas e resultaram num vídeo documental sobre todo o programa, distribuído aos professores e alunos participantes.

Entre os anos de 2005 e 2006, ministrei aulas no Curso de Comunicação Social da UNOPEC – União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultural, localizada em Sumaré/SP. No segundo semestre dos anos de 2005 e 2006 orientei os grupos dos alunos do último ano na disciplina “Direção de Arte”, que objetiva a criação de peças publicitárias tendo como norte o planejamento de comunicação desenvolvido pelo grupo de alunos. Nesta disciplina os alunos apresentam os trabalhos de conclusão em grupos, chamados de Agências Experimentais, e escolhem uma empresa real para criar uma Campanha de Comunicação e Marketing. No primeiro semestre de 2006 ministrei a disciplina “Marketing e Promoção de Vendas em Publicidade”, na qual utilizei como apoio a linguagem audiovisual ao retratar diversas ações promocionais veiculadas nos canais de TV nacionais.

Concomitantemente, atuei em minha área de formação, criação publicitária, na M3F Comunicação, um local onde posso aplicar meus conhecimentos adquiridos na graduação e complementados pelas leituras realizadas para a confecção deste trabalho.

Este trabalho é a conclusão de uma fase muito produtiva, de novos conhecimentos adquiridos, de crescimento e amadurecimento pessoal, profissional e intelectual e que me proporcionou unir os anos de trabalho na área de educação com minha área de formação em comunicação. Com ele pretendo ultrapassar os limites da academia para que estes conhecimentos possam ser utilizados na educação básica, não apenas tornando a utilização desta ferramenta mais próxima de professores e alunos para utilizá-la em suas atividades de pesquisa na escola, mas para incentivar a forma colaborativa de ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo enfoca o uso de imagens em vídeo como instrumento de coleta de dados para pesquisa científica. Pretende verificar a utilização desse instrumento por crianças do Ensino Fundamental e como elas se relacionam com esta nova forma de buscar dados para incrementar as pesquisas realizadas na escola.

A pesquisa na escola é uma estratégia pedagógica defendida por diversos autores e pesquisadores da educação como DEMO (2002), FREIRE (1996) e GARCIA (2002). Para esses autores, o aluno e o professor, ao atuarem como pesquisadores e não mais como objetos e ao trabalharem com a metodologia da pesquisa aplicada aos conteúdos curriculares por meio de temas de seu cotidiano, constroem, de forma colaborativa, uma relação com o conhecimento muito além da transmissão de informações.

O que se pretende investigar neste estudo é a documentação em vídeo como fonte de dados de pesquisa para alunos de 5^a. Série do Ensino Fundamental. A partir de um tema que trata da realidade dos alunos, busca-se averiguar se eles, ao coletar dados para uma pesquisa utilizando a câmera filmadora, se apropriam das informações e extraem destas imagens dados relevantes acerca do tema investigado.

A utilização da linguagem audiovisual como instrumento de coleta de dados remete à temática da Comunicação, em particular as Mídias; à Educação e os novos papéis da escola, do professor e do aluno; às novas Tecnologias, que fazem surgir novas linguagens e provocam quebra de paradigmas e à percepção da necessidade de entrelaçamento de todos estes campos para se alcançar uma nova forma de Educar/Comunicar/Mediar. Como aponta COSTA (2001), “a ciência da comunicação volta-se para a educação na busca de um espaço de relações pessoais no qual possa trabalhar com os aspectos cognitivos, críticos e comportamentais do público e onde prevaleça, por sobre os interesses comerciais e econômicos, uma postura formativa e libertadora.” (COSTA, 2001 p. 48)

MARTÍN-BARBERO (1995) acrescenta que a comunicação é questão de culturas e não de ideologias; a comunicação é questão de sujeitos, atores e não só de aparatos e estruturas; a comunicação é questão de produção e não só de reprodução. Este pensamento aborda o questionamento acima, a comunhão das forças das áreas de

Comunicação e Educação, percebendo-as com um novo olhar, desprezando a velha idéia do atrito entre ambas e compreendendo a comunicação como um processo compartilhado e mediado pelos meios e não determinado só por eles.

COSTA (2001) aponta que a educação recebeu uma inundação de imagens e enunciados midiáticos com o rádio, o cinema e a televisão, mas manteve-se à distância dividindo nitidamente seus campos de atuação: enquanto a escola se dedicava ao conhecimento, à mídia se reservava o espaço do lazer, do entretenimento e, por isso, escola e mídia ora se namoravam, ora se divorciavam.

Neste sentido, este estudo pretende destacar o papel da linguagem audiovisual na escola, mas para isso, a contextualização das mídias se faz necessária. Para SOUSA (2001), os meios de comunicação existem para algum fim, mas é preciso identificar qual é a finalidade deles na escola. Ainda para o autor, tanto as pessoas comuns quanto as instituições sociais e os processos de expressão da opinião pública, ao interpretarem o lugar social das mídias, fecham os olhos para sua influência, mas deixam também de entrever as posturas teóricas que foram sendo produzidas a respeito dessas mesmas práticas no campo das teorias da comunicação social.

Para COSTA (2001), os temas que são discutidos pelos cientistas da comunicação os levam a buscar na educação o suporte teórico necessário para a defesa do público e do cidadão contra a hegemonia das empresas de comunicação, a fim de torná-los criticamente conscientes dos efeitos das informações. Ainda para o autor, a alfabetização imagética, consciência crítica, apropriação dos meios de comunicação, mídias alternativa e comunitária são alguns conceitos que norteiam grande parte das pesquisas científicas mundiais na área e o debate a respeito da comunicação.

COSTA (2001) ainda descreve as relações interpessoais como cada vez menos pessoais e cada vez mais intermediadas por relações simbólicas midiáticas ao afirmar que, atualmente, se fala mais pelo telefone que pessoalmente, se conhece o mundo pela imprensa e pela internet e se assiste a vida passar pela TV. Inevitavelmente, essas formas de comunicação, ao serem inseridas e definidas pelas leis do mercado, segundo OROZCO (2002), pode-se considerar como uma de suas principais conseqüências a exclusão de muitos e a inclusão de poucos. Ao mesmo tempo, sabe-se que poucos têm acesso a tantas formas de comunicação, mas a televisão é o meio

ao qual grande parte da população tem acesso. OROZCO (2002) afirma que a nova tecnologia só se torna tal se for mercadologicamente viável e politicamente conveniente.

A Internet, que é um meio de comunicação ao qual pequena parcela da população tem acesso no Brasil, se popularizou por volta dos anos 90 e provocou um solavanco ainda maior nos modos de comunicação. Convenientemente este período, chamado por muitos autores de *boom da Internet*, obrigou as empresas a se instalarem no mundo virtual (através de seus *sites*) e criou uma nova forma de interação, com o uso dos correios eletrônicos (*e-mails* e programas de bate papo *online*). De acordo com o que afirma MARTINS (2003), a Internet é a mais recente forma de como os indivíduos estão ampliando sua interação social.

Aos poucos, a Internet começou a ser explorada também como mídia, permitindo o acesso aos conteúdos dos demais MCM (Meios de Comunicação de Massa), sendo por ela possível acessar jornais de todo o mundo, rádios de outros países, revistas nacionais e internacionais e, claro e não menos importante, assistir a programas de TV. A Internet retrata, no sentido mais amplo, o significado da palavra globalização. Já prevendo que a transmissão de TV poderia sofrer mais uma evolução, os conglomerados se adiantaram em disponibilizar seus conteúdos em formato digital. É possível, além de acessar programação que já foi ao ar, assistir a programas ao vivo através da rede. É nesse contexto que a antiga transmissão pelas antenas se depara com a TV digital.

Como afirma SANTAELLA (1989):

Para termos uma idéia das transmutações que estão se operando no mundo da linguagem, basta lembrar que, ao simples apertar de botões, imagens, sons e palavras (a novela das 8, um jogo de futebol, um debate político...) invadem nossa casa e a ela chegam mais ou menos do mesmo modo que chegam a água, o gás ou a luz.
(SANTAELLA, 1989 p. 14)

Segundo SAMPAIO e LEITE (1999), mesmo num país onde muitas pessoas não têm acesso aos mais básicos indicativos de qualidade de vida como redes de esgoto, hospitais e escolas, essas mesmas pessoas convivem cotidianamente com alguma tecnologia como bancos 24h, leitores ópticos nos supermercados e telefones celulares. Além de todas essas facilidades fazerem parte do cotidiano das pessoas, inclusive de

alunos e professores da rede pública, podemos também dizer que a geração nascida nos anos 80 é bastante audiovisual. Nasceram e foram criados quando a televisão já fazia parte da família. Segundo RUBERTI (2004) em muitos casos, a TV é a grande companheira, o entretenimento dessa geração de jovens, eles se identificam com a linguagem audiovisual. Porém, como alerta ESPERON (1995) “independentemente da classe social a que pertença o jovem telespectador, é importante o acompanhamento e a orientação dos pais e da escola para a leitura e o consumo da televisão. É preciso ensinar a desvelar a TV, estudando alguns de seus rituais na linguagem e no conteúdo.” (ESPERON, 1995 p. 30). Para SAMPAIO e LEITE (1999), a proposta de alfabetização tecnológica do professor² é uma opção para se trabalhar no sentido de alcançar este objetivo.

Os papéis da escola e do professor continuam os mesmos: disseminar o conhecimento. O que está se transformando, porém, é a forma como isso pode acontecer. A escola, atualmente, parece ser menos atrativa que a televisão. A questão “como fazer a escola mais atraente” requer que ela olhe para o aluno como um ser social, procurando nele suas habilidades, ouvindo-os e dando a eles a oportunidade de construir seus conhecimentos, a partir de sua própria curiosidade. Ao mesmo tempo, SOUSA (2001) atenta para a rejeição da escola às mídias, não só pela dificuldade de domínio de sua gramática de produção, mas, principalmente, pela crise de representações que traduz, pois o saber escolar se sustenta nos códigos da escrita e busca um controle possível, ao contrário da comunicação mediática, sustentada pela pluralidade de códigos a partir da imagem e sem possibilidade de controle.

Mais que apenas proporcionar o acesso aos que se encontram na periferia desse movimento, é necessário conhecer as possibilidades das tecnologias e das novas formas de comunicação para se pensar em novas formas de utilização das mesmas para adaptá-las à realidade dos poucos que a elas têm acesso. Para OROZCO (2002) é necessário tornar possível, a partir de usos alternativos, que uma nova tecnologia responda à demanda das necessidades dos usuários e não apenas à dos comerciantes desta tecnologia.

² Em 1993, o Grupo de pesquisa em Tecnologia Educacional da UFRJ (do qual faziam parte as autoras SAMPAIO e LEITE), a partir de uma pesquisa sobre a utilização das tecnologias nas escolas públicas do Rio de Janeiro, percebeu que elas requeriam alguns conhecimentos por parte dos professores e passou então a discutir o termo “alfabetização tecnológica do professor”.

MARTÍN-BARBERO (2001) completa que:

A convergência entre sociedade de mercado e racionalidade tecnológica dissocia a sociedade em "sociedades paralelas": a dos conectados à infinita oferta de bens e saberes, a dos inferricos e a dos excluídos cada vez mais abertamente, tanto dos bens mais elementares como da informação exigida para poder decidir como cidadãos.
(BARBERO, 2001 p. 31)

Por estas crianças e jovens estarem acostumados a esta linguagem envolvente, tão intimamente ligados a ela, é muito provável que o uso do vídeo como ferramenta de coleta de dados na escola torne mais prazeroso o modo de fazer pesquisa e conforme afirma FERRÉS (1996), a função da pesquisa com vídeo contrasta com a função espetacular atribuída à televisão. Neste estudo, colocar o aluno na posição de produtor tem a intenção de fazê-lo compreender a dinâmica da imagem em movimento, não apenas como espetáculo, como está habituado, mas como fonte de pesquisa. De acordo com o que afirma MARTINS (2003), o uso dos recursos das diferentes mídias pode provocar transformações nas formas de perceber e apreender a realidade. O olhar da criança como pesquisadora permitirá fazer com que se enxergue, no campo, que dado é relevante ou não para sua pesquisa. Isso oportuniza o aluno a construir seus próprios conhecimentos, articulando-os com os conhecimentos já adquiridos, produzir suas próprias mensagens, desvinculando-o do processo de transmissão do conhecimento e transportando-o para uma nova forma de aprender.

No Capítulo I é apresentado um panorama da televisão, iniciando pelos princípios da comunicação no sentido da interpelação da linguagem, imagem e mensagem. Em seguida, o foco da discussão é a televisão, seu início empírico até os tempos atuais de exploração dos sentidos humanos através das mensagens manipuladas. O espetáculo televisivo com a utilização de diversos recursos com o objetivo de atrair a audiência também é abordado neste capítulo. Uma abordagem educativa e emancipatória da televisão finaliza o capítulo.

No Capítulo II a abordagem da criança e da linguagem audiovisual se deu, primeiramente, acerca da criança como consumidora do produto audiovisual e à forma como ela é exposta à mídia. Foi abordada também a questão da criança como produtora de audiovisual, apresentando uma experiência da pesquisadora num projeto realizado na Unicamp. E, por fim, uma discussão sobre a linguagem audiovisual e a

escola, permeando sobre os papéis da televisão, do professor e do aluno nesta relação.

No Capítulo III é feita uma descrição acerca da utilização do vídeo como instrumento de coleta de dados no campo da pesquisa científica em diversas áreas de conhecimento, seu potencial de permitir a observação detalhada dos objetos de pesquisa e a busca de mais ou novas informações necessárias ao andamento da pesquisa, além dos passos para a realização de análise de dados imagéticos. São abordadas também as questões da pesquisa na escola e da criança como sujeito da pesquisa, aspectos essenciais para a aplicação desta ferramenta.

No Capítulo IV são apresentados os delineamentos da pesquisa, como quando e onde foi realizada e é descrito todo o processo que ocorreu na escola, desde a capacitação dos sujeitos, passando pela apropriação da ferramenta, seu uso propriamente dito e a análise do material coletado por eles por meio do instrumento.

No Capítulo V, os dados são analisados levando em consideração as imagens coletadas durante a pesquisa na escola e os conhecimentos e propósitos teóricos fundamentados nos capítulos iniciais, pretendendo mostrar ao leitor as possibilidades da ferramenta quando utilizada com enfoque documental por alunos da educação básica e procurando desmistificar seu uso, dado a facilidade de apropriação do mesmo pelas crianças.

CAPÍTULO I – PANORAMA DA TELEVISÃO

Este capítulo aborda a televisão por se tratar de um meio de comunicação de massa que pode ser visto como a referência imagética à qual os sujeitos desta pesquisa têm maior contato. Além das visões críticas de autores como SODRÉ (1990), ACOSTA-ORJUELA (1999), FERRÉS (1996 e 1998) e BOURDIEU (1997), que destacam a exploração dos sentidos humanos por esta mídia através das mensagens manipuladas e o espetáculo televisivo com o objetivo de atrair a audiência, procurou-se destacar também posições de autores que percebem os aspectos positivos da televisão com uma abordagem educativa e emancipatória como BENJAMIN (1994), WOLTON (1996) e ENZENSBERGER (1970). Para discutir estas posições conflitantes, primeiramente foi necessária uma descrição acerca da comunicação e suas etapas, levando em conta as definições de McLuhan e, em seguida, abordar a trajetória histórica deste meio, para perceber o quanto e como ele influencia os comportamentos e as atitudes dos sujeitos pesquisados.

1.1 Comunicação: linguagem, imagem e mensagem

Ao definir o processo de comunicação, McLuhan propõe um conjunto de elementos que torna possível o ato de comunicar e, embora algumas definições variem de acordo com a linha teórica adotada, as teorias mais aceitas identificam seis elementos no processo:

- **Emissor:** É quem gera o processo e quem toma a iniciativa. Sobre ele pesa grande parte da responsabilidade no processo de comunicação;
- **Receptor:** É quem recebe a mensagem. Ele deve compreender a idéia que o emissor desejou passar;
- **Mensagem:** É o conteúdo deste pensamento ou idéia;
- **Código:** É o conjunto de sinais convencionais e sua sintaxe, utilizados na confecção da mensagem. Deve ser total ou parcialmente comuns ao emissor e ao receptor;

- **Meio:** É o canal através do qual o emissor transmite sua mensagem ao receptor;
- **Reação:** É o último processo da comunicação que pode ser subjetiva (que “fica” no receptor, não existindo maneiras concretas para medir seus resultados) ou objetiva (que gera interatividade do receptor). Momento de significação da mensagem pelo receptor.

Para VYGOTSKY (1993), o código pelo qual a mensagem é decodificada é a linguagem que foi se constituindo como pensamento verbal, comunicando idéias, conhecimentos e até sentimentos. A palavra constituída de som e significado.

Para JOLY (1994), a melhor definição de imagem é também a mais antiga: a de Platão, que chama de imagem as sombras, os reflexos nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações do gênero. Para a autora, imagem pode ser tudo o que emprega o mesmo processo de representação. É um modo de expressão, uma representação mental que, de acordo com JOLY (1994), é elaborada de maneira quase alucinatória. O olhar, não apenas no sentido físico, mas também a postura de cada indivíduo frente ao mundo, imprime na mente uma imagem, palavra que se define por o reflexo num espelho, a representação de uma pessoa, a estampa de personagem santificada ou de uma cena na televisão. Segundo JOLY (1994), o emprego contemporâneo da palavra imagem sugere, na maioria das vezes, a imagem da mídia, sinônimo de televisão. Também é a decodificação de um significado, a transmissão de uma mensagem.

Para que seja interpretada, a mensagem necessita ser decodificada pelo receptor, obedecendo a um código comum a ele e ao emissor. FREIRE (1969) enfatiza que se não houver acordo em torno dos signos, a compreensão entre os sujeitos poderá ser prejudicada, chegando a impossibilitar a comunicação.

Desde a pré-história, a representação gráfica dos significados em forma de texto dos caracteres cuneiformes e, mais tarde, dos hieróglifos egípcios são formas de transmitir mensagens utilizando signos. Ao criar símbolos gráficos que fossem relacionados a determinados fonemas, há cerca de cinco mil anos, desenvolveu-se a escrita alfabética (DE FLEUR, 1993). Segundo ONG (1998) a sociedade humana

primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, tornando-se letrada muito mais tarde em sua história e, inicialmente, apenas em certos grupos.

Com a difusão da escrita, houve uma grande revolução na humanidade. Na Alemanha, em meados de 1400, Gutemberg desenvolve a prensa e o processo da tipografia. Os livros, que antes eram manuscritos, passaram a ser impressos, a divulgação das idéias torna-se acessível a um novo público.

ORTIZ, BORELLI e RAMOS (1989) atribuem à Revolução Industrial, que propiciou o avanço tecnológico no início do séc. XVIII e o surgimento da sociedade de consumo, a questão da ampliação das comunicações. Expandem-se, portanto, os Meios de Comunicação de Massas (MCM). O primeiro veículo foi o jornal, conforme afirma DE FLEUR (1993), e a imprensa abriu os caminhos para uma constante evolução.

No Brasil, de acordo com ORTIZ, BORELLI e RAMOS (1989), o jornal era um meio de elites, não atingindo as camadas populares nem os escravos. Além disso, para BELLONI (2001), como a 'Galáxia de Gutemberg' não chegou a se instalar efetivamente no Brasil, grande parte da população não teve contato com a palavra escrita, passando diretamente da transmissão oral e pessoal para o rádio e a televisão. Para a autora, isto conferiu a estes dois veículos tamanha importância em nosso país.

Devido às transformações tecnológicas, os meios de comunicação se beneficiaram do processo eletrônico, dando origem, por exemplo, ao rádio, ao cinema e ao grande veículo dos tempos modernos: a televisão. A evolução tecnológica proporcionou grandes transformações para a televisão: a famosa TV Zenith, trazida ao Brasil por Assis Chateaubriand em 1950, hoje se configura em finíssimas telas de plasma e a transmissão em preto e branco se tornou digital e em alta definição.

BELLONI (2001), cita que termos como o de McLuhan *Era da Eletrônica* ou, segundo Bell, *Sociedade pós-industrial*, ou ainda como se refere Toffler, a *Era Tecnocrônica* e diversas denominações como *Era da Informatização*, *Civilização da imagem* ou *Era da Informática* poderiam denominar o momento de contínua ebulição tecnológica. Tantos foram os avanços em tantas diferentes áreas, que torna difícil criar uma denominação genérica para os novos tempos.

Segundo afirma SANTAELLA (1989):

De dois séculos pra cá (pós-revolução industrial), as invenções de máquinas capazes de produzir, armazenar e difundir linguagens (a fotografia, o cinema, os meios de impressão gráfica, o rádio, a TV, as fitas magnéticas etc.) povoaram nosso cotidiano com mensagens e informações que nos espreitam e nos esperam. (SANTAELLA, 1989, p.12)

Uma mudança tecnológica deste porte levou a uma mudança também nos formatos das linguagens de cada meio e em sua forma de decodificação pelo receptor. Como mostra FERRÉS (1998), as linguagens escrita e audiovisual são formas diferentes de significação, pois as experiências do telespectador são diferentes das do leitor: o primeiro enfrenta um universo “concreto” e dinâmico e o outro, um universo abstrato e estático. Isso acontece não somente porque a televisão aparece como suporte para imagens em movimento, mas sim porque ela habitua o espectador a uma hiperestimulação sonora e visual.

Para ROCCO (1999), o texto televisual é polissêmico e, talvez por isso, intertextual. É feito de muitas vozes e interage com muitas mentes. ROCCO (1999) cita a posição de Bakhtin quanto à linguagem verbal e relaciona-a à linguagem da TV por também apresentar texto dialógico. Para a autora, “a intertextualidade da TV se dá em vários sentidos e direções” e, por isso, comparar um produto ficcional de TV a uma obra literária requer mediação. (ROCCO, 1999 p. 52)

SAMPAIO e LEITE (1999) citam Lévy (1994) que descreveu esta nova forma de comunicação através de som e imagem “como uma superação do modelo estático da sociedade da imprensa (...) caracterizado pela bilateralidade (emissor/receptor). (...) Segundo ele, o processo tornou-se hoje multilateral em função da grande circulação de conhecimento e informação”. (SAMPAIO e LEITE, 1999 p. 37). As mesmas autoras citam Gadotti (1994) que afirma ser esta linguagem de comunicação de massa fundada na imagem que é eficaz porque a privilegia e, diferente da cultura do texto escrito – descontínuo e analítico-cartesiano, obedece à lógica contínua, cognitivo-analógica.

MORÁN (1995) afirma que se existe uma fórmula de se comunicar com a maioria dos públicos, pode-se dizer que a TV a encontrou. Para o diretor e produtor americano WATTS (1999), em TV as imagens vêm em torrente, sendo vistas num contexto e por isso tendem a ser menos ambíguas. O recurso da edição procura montar as imagens com o máximo de sentido possível. Além disso, WATTS (1999) mostra detalhes de como o cérebro atua quando está com sua atenção voltada para a tela da TV:

- Os olhos focalizam apenas uma parte da tela por vez, fenômeno chamado *saccades*,
- Os olhos se dirigem primeiramente para a parte iluminada da cena,
- Os olhos seguem o movimento da cena, um reflexo primitivo baseado na premissa que o movimento equivale a perigo.

Para BELLONI (2001), como a combinação do discurso oral e da imagem forma as mensagens veiculadas pelas imagens da mídia, sendo elas analógicas ao real, têm um extraordinário poder de comunicação e é diretamente decodificada.

A mistura fascinante de imagem e som é capaz de transportar o telespectador para mundos irrealis e possíveis. MARTINS (2003) cita Kramer (2001) “As interações feitas com as comunicações mediatizadas abrem os horizontes do pensamento e envolvem emocionalmente. A mixagem entre imagens, movimentos, sons, cores e textos mobilizam sentimentos e pensamentos. Transmitem novas formas de tornar presentes o pensar e o sentir.” (MARTINS, 2003 p. 35).

FERRÉS (1996) acrescenta que a expressão audiovisual mobiliza a sensibilidade, a intuição e as emoções. MORÁN (1995) completa que o vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão, começando pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir o racional. De acordo com MORÁN (1995), esta linguagem explora os sentidos: o *ver* a imagem (as pessoas, os cenários, as cores) apoiado ao *ouvir* a fala (diálogos e narrações que ancoram todo o processo de significação) e a música (que cria expectativas, antecipando informações e reações). Afirma MCLUHAN (1964) que a TV se vale de primeiros planos³ para poder mostrar ao espectador a emoção do personagem.

Para MORÁN (1995), a linguagem audiovisual requer múltiplas atitudes perceptivas, pois solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo. O autor ainda aponta para o ritmo alucinante das edições, tomando como base os videoclipes, e para a lógica da narrativa

³ Em TV, este é o enquadramento que focaliza o objeto muito de perto, usado para enfatizar as expressões faciais do ator, dando um ar de intimidade.

que não se baseia necessariamente na causalidade, mas sim em colocar um pedaço de imagem ou história ao lado da outra.

Para SAMPAIO e LEITE (1999), esta linguagem constitui um reflexo da rapidez do mundo moderno, já que a imagem é a forma mais rápida de comunicação. Para as autoras, videoclipes, *games*, computadores e televisão utilizam uma linguagem nova e diferente, imagética e icônica. Para GUIMARÃES (2001) o tráfego de informações ocorre em uma velocidade alucinante, levando a transformação do mundo real em um mundo editado onde imagens são interpretadas como verdade absoluta.

1.2. A televisão: do empirismo à exploração dos sentidos

Na época de sua invenção, a televisão era uma ferramenta sem objetivo concreto. Conforme afirma FILHO (2001):

A primeira grande transmissão pública da televisão foi política: um discurso de Roosevelt em 1937, nos Estados Unidos. Mas a nova mídia não se desenvolveu nesse momento por causa da Segunda Guerra Mundial. Só por volta de 1944 começaram a aparecer os primeiros programas. Eram programas de culinária, programas infantis... Não se sabia direito o que se fazer com a televisão. A primeira transmissão na América Latina foi no Brasil em 18 de setembro de 1950. (FILHO, 2001 p.14)

Naquele estágio, a imagem da mídia televisiva era repleta de inocência, em virtude do caráter experimental do momento da implementação desta nova forma de comunicação. A programação ao vivo, exigia dos participantes um desempenho sem erros, caracterizada por experimentações, empirismos e tentativas. Segundo afirma ECO (1986), a TV era vista como um fenômeno sociológico completamente irrelevante do ponto de vista estético, mas foi encontrando seu espaço ao longo do tempo.

Porém, o objetivo de torná-la um negócio era muito claro: ao montar no Brasil a primeira emissora de televisão, a TV Tupi, Chateaubriand, de acordo com FILHO (2001), se preocupou em distribuir aparelhos em pontos estratégicos, como padarias e museus, já que a venda dos aparelhos foi pequena em função do alto valor. Assim, embora apenas uma pequena minoria tivesse acesso à nova tecnologia, esta era formada por diferentes extratos sociais em contraste com o leitor do jornal.

Na época do advento da TV em cores, a censura protegia os telespectadores dos conteúdos de violência e sexo na programação televisiva. De acordo com BOURDIEU (1997), foi uma época em que a televisão “pretendia-se cultural e, de certa maneira, servia-se de seu monopólio para impor produtos com pretensão cultural (documentários, adaptações de obras clássicas, debates culturais etc.) e formar os gostos do grande público” (BOURDIEU, 1997 p.68). Programas que contivessem conteúdos considerados impróprios, não eram veiculados.

Na década de 70, conforme explica ACOSTA-ORJUELA (1999) segundo o próprio ministro das comunicações na época:

das 109 horas semanais da televisão brasileira, apenas 31 horas eram preenchidas com produção nacional. Citando uma pesquisa do jornal O Estado de São Paulo, de 14/03/1976, constatou-se que “150 filmes estrangeiros foram exibidos pela TV paulista em uma só semana”... Um ano depois, O Estado de São Paulo noticiou que, entre às 21:00h e às 24:00h de um dia da semana, a cidade de São Paulo assistiu pela TV, a 64 assassinatos, 38 tiroteios, sete tipos de violência sexual, 32 lutas com violência física, três assaltos, 16 intimidações e sete extorsões. (ACOSTA-ORJUELA, 1999, p. 88)

Já a televisão dos anos 90, ainda citando BOURDIEU (1997), visava explorar e lisonjear os gostos do espectador, pretendendo atingir a mais ampla audiência e oferecer produtos cujo paradigma é o *talk-show*, fatias de vida, exibições cruas de experiências vividas, freqüentemente extremas e capazes de satisfazer uma forma de *voyeurismo* e de exibicionismo. É a este conteúdo que a grande maioria está exposta diariamente.

A geração de conteúdo para o meio sofreu alterações como, principalmente, a substituição dos programas ao vivo pelo VT (*Vídeo Tape*), possibilitando a criação de novos formatos de programas. O desenvolvimento dos formatos e das grades de programação profissionalizou aquele que hoje pode ser considerado como o meio de comunicação mais consumido pela população.

Esta profissionalização proporcionou e amplificou a veracidade da imagem. A realidade das produções, tanto da TV quanto do cinema, mostra os conteúdos como um espelho através do qual, segundo SODRÉ (1990), se caracteriza como uma ampliação do real, como a imagem de Narciso que, pela sua própria beleza, deitou-se no banco do rio e definhou, olhando-se na água. Ao entrar em contato com sua semelhança através da tela da TV, o espectador se encontra num estado de sedução.

A televisão se vale de recursos que podem ser vistos como moldes de mensagem manipulada de acordo com o interesse da indústria, como estereótipos e simulacros, maniqueísmos e clichês, o espetáculo e a indústria cultural. A adoção na TV de tais recursos, que são padrões de nossa sociedade cristã/mercantil, facilita a identificação com o que se vê e evita a ambigüidade, a complexidade ou a ambivalência, que dificultariam o processo de decodificação das mensagens. Conforme aponta BACCEGA (1998) os tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas interferem na percepção da realidade num modo pré-construído pela cultura e transmitido pela linguagem. Estes modelos facilitam a identificação das “tribos”, dos moldes pré-estabelecidos, com os quais o espectador pode se identificar e, desta maneira, participar como se quase interagisse com os personagens.

O pensamento binário infantil, abordado por FÉRRES (1998), que também está presente na fase adulta, consiste na rotulação das pessoas conforme dualidades simples: boas e más, vivas e tolas, ricas e pobres, altas e baixas, gordas e magras. Esta tendência simplificadora, segundo o autor, facilita a interpretação da realidade e, ao mesmo tempo, garante a fácil identificação com personagens absolutamente positivos e a projeção de sentimentos hostis em relação a personagens absolutamente negativos. Para ALMEIDA (2001), a mídia televisiva, que tem o objetivo de comunicar ampla e quantitativamente, não pode deixar seu público na dúvida nem sem resposta. FERRÉS (1998) afirma que a criança simplifica o que vê para conseguir relacionar e organizar suas idéias. Este raciocínio faz gerar matéria prima para infundáveis e cansativos exemplos de clichês, estereótipos e maniqueísmos em grande parte das produções televisivas. Para ESPERON (1995), “as histórias fictícias têm grande influência sobre o comportamento e atitudes sociais das crianças e dos adolescentes, que introjetam modelos mais significativos segundo sua percepção e os utilizam em situações reais”. (ESPERON, 1995 p. 28).

O telespectador pode se projetar naquele modelo imaginário, ao mesmo tempo possível (por parecer real) e impossível (por ser, na maioria das vezes, inatingível), desejando que sua realidade se assemelhe com o que aparece na tela. A identificação com estes modelos, em virtude da realidade, pode despertar no telespectador uma projeção em si do que ele vê.

Muitas vezes, o telespectador acaba escravo de um modelo fabricado, idealizado e inatingível por ser ilusório. Mas a ilusão é despercebida em virtude do perfeccionismo e dos detalhes minuciosos que garantem fidelidade ao que se vê. De acordo com GUIMARÃES (2001), a televisão, em particular, produz informações em imagem-som que carregam o atributo da verdade e da credibilidade através de histórias faladas. O que se vê na TV parece ser real. A identidade original do sujeito dá lugar à imagem, ao simulacro. O simulacro televisivo é capaz de fascinar, precisamente porque “mata” ou exclui as identidades originais. SODRÉ (1990) ainda afirma que este efeito ‘realista’ escamoteia a percepção da divisão radical entre produção e consumo, desperta o desejo sobre algo inatingível (por ser tão perfeito) e trabalha para que esta escalada geométrica da ordem produtiva jamais pare.

Como destaca FERRÉS (1998):

A televisão é, conseqüentemente, uma experiência narcisista porque é uma experiência sedutora. O fascínio que os personagens e as situações exercem sobre o espectador provém de que o põe em contato com o mais profundo e oculto de suas tensões e pulsões, de seus conflitos e ânsias, de seus desejos e temores. A televisão seduz porque é espelho, tanto da realidade externa representada quanto da realidade interna de quem a vê. (FERRÉS, 1998 p.71)

Conforme aborda BELLONI (2001), a representação das situações ficcionais são produzidas sob formas aparentemente realistas que dificultam a distinção entre ficção e realidade. Para a autora, a indústria do imaginário e da informação é um dos ramos mais florescentes da chamada indústria cultural, termo a ser abordado no decorrer deste capítulo.

1.3. O espetáculo televisivo

Ao analisar os conteúdos das mensagens veiculadas pela televisão, percebe-se uma alta carga de espetáculo. Na chamada por Debord (1971, citado por BELLONI, 2001) de ‘sociedade do espetáculo’, a aparência é fundamental, “o essencial é comunicar e o importante é parecer. (...) As pessoas se envolvem com as tramas das novelas, torcem pela vitória de seus heróis e sofrem com sua dor.” (BELLONI, 2001 p. 63). Isto, ainda citando BELLONI (2001), é o que pode se dizer de consciência

produzida em escala industrial. Para atrair audiência, principalmente entre os canais abertos brasileiros, conforme BORDIEU (1997) afirma, em busca do sensacional, do espetacular e do duplo sentido, a TV põe em cena um acontecimento ou uma personagem e exagera-lhe a importância, a gravidade e o caráter dramático, trágico, com o objetivo de direcionar para si o olhar do espectador.

Programas direcionados a diferentes nichos de público podem ser encontrados na programação da TV. Desde as produções jornalísticas, que pretendem informar o espectador, aos programas de variedades como os de auditório, entrevistas, esportivos, os *realities shows* e as novelas (repletas de estereótipos e maniqueísmos), com o intuito de entreter, até os programas infantis, ditos educativos. Em cada um destes formatos há uma mensagem que agrada e fascina quem está do outro lado da tela. FILHO (2001) acrescenta que a fórmula básica da TV é o secular folhetim, permeada de apelos dramáticos, com temas infalíveis como a boa mãe ou o sacrifício da mãe.

No Brasil, conforme afirmam ORTIZ, BORELLI e RAMOS (1989), o rádio se apropriou primeiramente deste gênero, mais tarde utilizado pela TV. Os autores explicam que este termo veio de *feuilleton*, espaço dedicado a crimes, cenas mundanas e romances, publicados em forma de episódios no rodapé de jornais, na época do surgimento deste meio de comunicação de massa. No rádio surgem, de acordo com os mesmo autores, não apenas no Brasil, mas também nos EUA, em Cuba e na Argentina, as radionovelas com o apoio comercial de empresas que começaram a investir no gênero, que acabou por contaminar a TV e fez surgir a telenovela diária.

White, citado em GUIMARÃES (2001) afirma serem as tramas ou enredos parecidos com contos populares, utilizando elementos como heróis e vilões. A autora ainda afirma que a televisão utiliza a narrativa, ou seja, o método de contar histórias, nos mais diferentes programas, seja dramaturgia, publicidade ou noticiário. Além disso, conforme defendem MATTELART & MATTELART (1989), o melodrama, com seus recursos vulgares para manter a atenção do público, é um gênero presente não apenas nas produções ficcionais, mas também na construção de notícias, conforme será exposto ainda neste capítulo.

ORTIZ, BORELLI e RAMOS (1989) consideram a novela Beto Rockfeller, veiculada na TV Tupi entre 1968-69, como um marco na época, pois apresentou, neste tipo de programa, uma linguagem novelística, textual e imagética diferente da habitual:

antes erudita com personagens como condes e rainhas transitando em carruagens, e agora retratando o cotidiano e os temas urbanos, com pessoas trajando terno e gravata e andando de ônibus.

No caso deste produto televisivo, MOTTER (1998) destaca que ele está cada vez mais distante do modelo tradicional, com grande tendência de reafirmar estereótipos e esquemas maniqueístas, mas reproduz estruturas do conto maravilhoso e reitera mitos milenares no imaginário de milhões de pessoas. Os moralismos sustentados pelos estereótipos e por isso mesmo ratificadores da intolerância e da discriminação, agora, com os recursos dramáticos da telenovela, adquirem complexidade e envolvem o telespectador de tal modo que a ficção lhe devolve a realidade.

MOTTER (1998) ainda destaca que a telenovela contextualiza sem pressa o público de informações de seu cotidiano, comovendo-o e divertindo-o, com discurso lúdico e envolvendo docemente o espectador numa relação afetiva com as personagens. Muito diferente do cotidiano fragmentado, incisivo e rápido do telejornal, que impõe a informação como obrigação, exigindo esforço para entendimento, impondo um discurso autoritário, dramático e ameaçador, chegando a ser amedrontador e deprimente ao retratar as opressões do dia-a-dia.

ALMEIDA (2001) afirma que ao se pensar a edição de programas de televisão, é necessário ter em vista o entendimento mais amplo e inequívoco do público e, ainda, quando se trata de programas jornalísticos e documentários de divulgação científica, por exemplo, este processo de montagem das imagens ganha uma sintaxe didática com palavras já aprendidas pelo espectador nos jornais televisivos ou outros programas.

A observação dos telejornais de uma mesma emissora de TV aberta levou a pesquisadora a notar uma semelhança nas notícias diárias. Economia, política, violência, entre outros assuntos são comumente abordados, mas cada programa jornalístico tem um público, que necessita de uma linguagem diferente para conseguir decodificar o que está sendo dito. O Jornal Nacional e o Jornal da Globo, dois telejornais exibidos pela Rede Globo de Televisão, têm abordagens diferentes. O primeiro, veiculado por volta das 20h, se direciona a uma grande parcela da população, à massa, pessoas que neste horário possivelmente estejam jantando, à espera da

novela que é transmitida a seguir. São pessoas das mais variadas classes sociais, com diversos níveis culturais, homens, mulheres, jovens e, até mesmo, crianças. Para atingir e se fazer entender, o telejornal procura utilizar uma linguagem mais simples, sem aprofundamento na notícia, uma informação superficial. O segundo programa em questão, apresentado por volta da meia-noite atinge um público mais seletivo, que tem hábitos mais requintados, nível sócio-econômico-cultural mais elevado. Neste caso, a notícia tem uma abordagem com certa profundidade, os assuntos abordados são direcionados à economia, política, violência, mas também à cultura. Freqüentemente, entrevistas com pessoas que falam outros idiomas nem recebem tradução.

De acordo com o que afirma SODRÉ (1990), em função dos supostos níveis de escolarização e informação do público e das preocupações coletivas do momento, certas táticas mercadológicas são pensadas para articular os conteúdos ao nível do médium, numa idéia de 'coletividade'. Para ALMEIDA (2001), *público* é conceituado por procedimentos científicos, estatísticos e quantitativos das ciências aplicadas à chamada opinião pública, ou seja, um lugar-comum e afirma que "A tendência política (ou o desejo) da mídia é a transformação das diferentes pessoas também em um grande lugar-comum: um consumidor geral de política, produtos, comportamentos e idéias." (ALMEIDA, 2001 p. 2). Ainda para ALMEIDA (2001), este "lugar-comum visual" é produzido com recursos aos quais o espectador já foi por muitas vezes exposto através dos diversos e diferentes programas de entretenimento: novelas, publicidade, musicais e telejornais. Os enquadramentos em meio-plano dos apresentadores, closes em seus rostos quando vão passar para as imagens "ao vivo", planos gerais e planos próximos nessas imagens, falas dos "cidadãos comuns", entrevistas e depoimentos, compõem, em estética e ideologia, um ambiente visual de veracidade.

Um exemplo de "narrativa jornalística" que o público foi obrigado a acompanhar em diversos canais da TV aberta e paga aconteceu no início do ano de 2008: o caso de uma criança que fora jogada pela janela do sexto andar do apartamento onde seu pai morava com a segunda esposa foi incansavelmente explorado pela imprensa brasileira, mexendo com a opinião pública, devido ao pai e a madrasta serem os suspeitos do ato. Durante aproximadamente 40 dias, os telejornais e programas com cunho sensacionalista (assim como os demais meios de comunicação de circulação nacional como jornais e revistas) traziam novas revelações sobre o caso, que a população em

geral acompanhou como se fosse um folhetim. De acordo com o artigo publicado no site *Observatório da Imprensa*⁴, os jornais, assim como as novelas, transformaram o caso em folhetins ao estilo do século XIX. O artigo diz ainda que o “caso Isabella” deverá ser coberto pela imprensa até seu amargo fim por que o fez virar novela, mesmo podendo dedicar boa parte do tempo e do espaço para outros crimes e escândalos que continuaram ocorrendo. Neste caso, o papel de informação da imprensa se transformou em entretenimento.

Segundo o site do jornal Folha de São Paulo⁵, o trágico “caso Isabella” fez a felicidade dos telejornais, pois apresentaram um aumento vertiginoso de audiência. Nos jornais “Brasil Urgente”, da Rede Bandeirantes, e “Balanço” da Rede Record, a audiência cresceu, respectivamente, 46% e 25%. O “Jornal da Band”, também da Rede Bandeirantes, teve crescimento de 24% na audiência. O “Jornal Nacional”, da Rede Globo, e o “Jornal da Record” aumentaram seus públicos em 9%.

SOARES (1995) destaca:

A comunicação e seus intrincados caminhos de reconstrução do mundo através da produção da notícia têm sido, através da História, parte inseparável e fundamental de qualquer ordem econômica, política e cultural. E, para tanto, a confiança dos usuários nos sistemas de formação não pode ser abalada, mesmo que em função disso seja necessário mobilizar, através do marketing mundial, somas incalculáveis de dinheiro.
(SOARES, 1995 p. 41)

De acordo com uma pesquisa realizada em 18 países, entre eles o Brasil, e divulgada em janeiro de 2008 pelo jornal “O Globo” e pelo “Jornal da Globo”, 64% dos brasileiros consideram a mídia como a instituição mais confiável, superando a credibilidade das empresas (61%), das organizações não-governamentais (51%) e o governo (22%). De acordo com GUIMARÃES (2001), esta credibilidade se justifica pelo realismo, pelo discurso objetivo que tenta levar o público a acreditar que a emissora representa os interesses de todos quando, na verdade, para ela isto é apenas uma visão filtrada pelos interesses de determinados setores da sociedade.

As produções jornalísticas, artísticas e a publicidade são consumidas por este público, seja criança, jovem ou adulto, sem que ele perceba e de maneira acrítica. Por

⁴ Acessado em 03/05/2008: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=482JDB004>

⁵ Acessado em 03/05/2008: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1804200804.htm>

estar presente no dia-a-dia da família, a televisão pode ser vista como um membro dela, como participante da conversa familiar, como “geradora” de assuntos. De acordo com RAMOS (1995), a ocupação do horário noturno, de maiores audiências, se dá no campo ficcional, secundado pelos *shows* e pelo telejornalismo.

Como o hábito de assistir TV, na maioria das vezes, acontece nos momentos de relaxamento nos quais não se pretende utilizar a consciência crítica e sim apenas distrair-se, é a oportunidade mais propícia para conduzir o pensamento do espectador. Neste estado, de acordo com ECO (1986), de recepção passiva, o espectador aceita sem reservas o que lhe é oferecido, num momento ao qual se pode chamar de auto-hipnose ou projeção. Os grandes conglomerados televisivos aproveitam-se dos momentos de descontração dos espectadores em frente à televisão para moldar seus hábitos de vida, de consumo, opiniões e juízos de valores de maneira subliminar.

ESPERON (1995) afirma que dependendo da situação em que é utilizada, a TV pode inibir o diálogo entre os membros da família/amigos ou, ao contrário, proporcionar uma aproximação a partir dos conteúdos dos programas. Ao citar Havel (1983), autora acha que, além disso, a TV pode também criar uma espécie de fraternidade na qual pessoas que sequer se conhecem possuem experiências parecidas.

FISCHER (2003) aborda o fato que a TV se transformou num eletrodoméstico do qual as pessoas já não abrem mão, pois habita as residências, as salas de estar e jantar, as cozinhas e os quartos de dormir, bem como refeitórios de escolas, salões de festa, bares e restaurantes, podendo ser considerada uma necessidade básica. Para a autora, a TV é sobretudo um meio de comunicação, pois participa na produção e veiculação de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento. FISCHER (2003) ainda descreve a televisão como parte integrante e fundamental de complexos processos de significações, muitas vezes relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida.

Um veículo com tamanho grau de persuasão como a televisão e, conforme afirma ECO (1986), tendo clara consciência da relação em que está inserido, depende da atitude crítica do espectador para tornar-se uma experiência cultural. A massificação da comunicação, nesse caso, pode estar relacionada à, justamente, falta de consciência crítica de grande parte dos espectadores. Conforme destaca FERRÉS (1996) a televisão é a prática para a qual os cidadãos estão menos preparados. O que

para MARTÍN-BARBERO e REY (2001) significa a necessidade de uma crítica capaz de distinguir entre as manipulações do poder e dos interesses mercantis e as possibilidades de criatividade e enriquecimento cultural.

Seguindo este pensamento, ESPERON (1995) afirma que a mídia necessita do público para funcionar e, para garantir esta audiência, estimula a necessidade do consumo, criando estratégias que fazem com que o supérfluo pareça necessário. COHN (1975) considera o público como sendo um agrupamento elementar coletivo, natural e espontâneo, com a presença de uma opinião coletiva. Para o autor, as pessoas que fazem parte de um público não desempenham papéis, nem têm sentimento grupal ou consciência de sociedade. O autor descreve também o sentido da opinião pública, que representa o público como um todo, mas é configurada pela ação da oposição entre opiniões. Está sempre se dirigindo para uma decisão, mesmo que esta nunca seja unânime. O autor ainda diz ser possível afirmar que a opinião pública é racional, mas não precisa ser inteligente.

ESPERON (1995) ainda cita que os dados que baseiam estas estratégias de adequação dos programas aos públicos são fornecidos pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística). GUIMARÃES (2001) destaca a ação deste órgão que, no caso do Brasil, presta serviços às empresas televisivas, demarcando através de pesquisas o nível de audiência dos programas. Segundo a autora, “deste modo, a TV brasileira priorizou a vertente comercial e, através da racionalidade administrativa, fez da audiência uma mercadoria”. (GUIMARÃES, 2001 p. 19). Isto, como o modelo norte-americano, vinculou as produções à necessidade de ação dos anunciantes e integrou-as à publicidade. Para a autora, esta aproximação do consumidor com o produto cria necessidades e gostos, favorecendo a sociedade de consumo e promovendo a indústria do cinema publicitário que também conta histórias que encantam o consumidor, utilizando apelos sensoriais e afetivos.

OROZCO (2002) defende a mesma linha ao afirmar que não se pode acolher as tecnologias tal como são oferecidas pelo mercado nem para os mesmos fins que ele deseja. Para o autor isto seria incorporar estas tecnologias seja no tecido social, educativo ou comunicativo, de forma acrítica. MARTÍN-BARBERO E REY (2001) são críticos ao afirmar que as maiorias jamais desligarão a televisão e que o preocupante

não é o que ela faz com estas maiorias, mas sim o que ela faz com a minoria culta intelectual, paralisando-a, destruindo-a e roubando suas energias intelectuais.

Para FERRÉS (1998) a concepção do receptor como passivo, como uma vítima indefesa, principalmente quando se trata de receptores das classes menos abastadas, com menores possibilidades de acesso a informações e à cultura de forma geral, é simplista, pois depende tanto do que o meio oferece ao receptor quanto do que o receptor exige do meio e desde que haja consciência do que se está assistindo. O receptor era - e ainda é para muitos – tido como vítima, como tabula rasa sobre a qual se imprimia (ou se imprime) o que quer que seja. Este é o "modelo mecânico" da recepção, ainda muito aceito, infelizmente, e segundo o qual comunicar é fazer chegar até alguém uma informação com significado único, fechado e já pronto.

Para ROCCO (1999) esta é uma idéia equívoca, pois os indivíduos ou grupos não recebem ou percebem as mesmas mensagens do mesmo modo. Como cada um tem sua história, o imaginário e os modos de representação também são diferentes. Para a autora, o espectador de TV ou mesmo o leitor de um texto escrito, interpretam as mensagens à sua maneira, o que resulta na interação entre produto, condições de produção e naturezas destes receptores. A recepção destas mensagens é um "novo lugar" para onde se deve pensar a comunicação e, por conseqüência, a televisão. A autora ainda, contrariamente ao que diz o senso comum, defende o pensamento de que a TV reflete e refrata os dados e fatos da realidade sensível, e não o contrário, como insistem muitos.

MARTÍN-BARBERO e REY (2001), entretanto, defendem que, encanto ou dê asco, a televisão constitui hoje o mais sofisticado dispositivo de moldagem e (de)formação dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular.

A cultura de massa retratada nos idos de 1947 por Adorno e Horkheimer, sociólogos da Escola de Frankfurt, e conhecida pelo termo indústria cultural para não deixar dúvidas de que não surgira espontaneamente do povo, permeia, como nunca, muito do que se vê hoje na TV. Neste contexto, SOUSA (2001) interpreta que os estudos frankfurtianos indagavam sobre a estrutura das atividades culturais, sociais e econômicas como fundamentos determinantes do modo de se organizar e gerir a vida das sociedades. Por este olhar, estes estudos procuravam denunciar o processo de

dominação estética, cultural e da consciência, tanto a propriedade dos meios quanto as suas estratégias.

GUIMARÃES (2001) resume o conceito da Escola de Frankfurt:

Os estudos da Escola de Frankfurt analisam de modo instigante a atuação dos meios de comunicação de massa como forma mercadológica e industrializada de produção cultural. Adorno e Horkheimer, dois importantes teóricos desta escola, ao elaborarem o conceito de 'indústria cultural', procuraram ressaltar as fortes ligações existentes entre a produção material e a produção simbólica, além de mostrar que a cultura de massas não surge espontaneamente das massas, mas que sua história se liga à indústria e à constituição da sociedade de consumo.

Esta Escola introduziu categorias novas no estudo dos fenômenos da cultura de massa, ajudando a superar a visão restrita de cunho funcionalista centrado na análise de emissor – mensagem – receptor. Ela considera a comunicação como um processo social, diretamente ligado ao modelo de produção material. (...) tem as marcas da racionalidade técnica, da standardização do gosto e do consumo. (GUIMARÃES, 2001 p. 25-26)

Para estes teóricos o consumo vai além dos produtos incansavelmente divulgados pela publicidade: é o consumo da cultura inventada, cuja apreensão pelo espectador, devido à rapidez com que os fatos se desenrolam à sua frente, se torna acrítica. Eles ainda afirmam que tais produtos conteriam o germe da reprodução econômica/social, ou seja, a dominação, o controle da vida humana pela racionalidade técnica. É a associação entre arte e técnica a serviço de um mercado de mensagens standardizadas e que caracteriza os produtos da indústria cultural. Para eles, adaptar obras clássicas para a televisão seria uma das formas de banalizar conteúdos culturais. Por outro lado, para BENJAMIN (1994), estas versões permitiriam que os textos literários ultrapassassem o universo culto, dando acesso a eles às maiorias, resultando em socialização.

Para BENJAMIN (1994):

Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o "semelhante no mundo" é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no momento único. (BENJAMIN, 1994 p. 170)

Segundo Fiske, citado em ROCCO (1999), a TV enquanto entendida como manifestação cultural, pode revelar-se como parte nuclear da dinâmica social, enquanto

processo constante e contínuo de produção e circulação de significados que operam com muitos códigos. Para o autor citado por ROCCO (1999), TV e cultura têm papéis complementares: a primeira como um desencadeador de significados e prazeres e a segunda como um trabalho de circulação da gama de significados e prazeres dentro da sociedade.

WOLTON (1996) também se contrapõe à posição defendida pelos críticos da comunicação ao reconhecer no telespectador um agente ativo e crítico. Para ele, a TV aberta, que atinge o grande público, é democrática, pois é integradora da cultura nacional. O autor ainda considera que a TV a cabo, temática e segmentada, acentua as diferenças culturais separando os públicos ao invés de miscigená-los.

Por outro lado ECO (1986), afirma que não basta analisar a cultura de massa como sendo boa ou má. É necessário entender como estes produtos televisivos realmente são consumidos pela sociedade e, dessa forma, pensar em alguma forma de intervenção educativa ou cultural. Partindo desta afirmação, tanto a visão pessimista apocalíptica, que considera a cultura de massa alienante e emburrecedora, quanto a visão otimista, que a vê como democrática por socializar o acesso aos bens de cultura, são limitados por não oferecerem alternativa à questão.

ENZENSBERGER (1970) defende que a evolução da mídia poderia ser definida num único termo: manipulação. A mídia atual é chamada pelo autor de “Indústria da Consciência” e, segundo ele, deveria ser transformada de meio de consumo em meio de produção, visando a emancipação da população num programa descentralizado, no qual os atuais receptores do processo de comunicação se tornassem emissores. Para o autor o maior potencial das mídias não está em apenas informar, mas sim em mobilizar.

1.4. A TV comunitária e educativa

PERUZZO (2005) fez um resgate do percurso histórico da TV comunitária no sistema cabo do Brasil. A autora esclarece que o canal comunitário, de acordo com a sua concepção pode se caracterizar como produtor (quando ele mesmo produz os programas que coloca no ar) ou como provedor (quando apenas abre e organiza o espaço para transmissão de programas produzidos por terceiros).

De acordo com a autora a TV comunitária, que surgiu no Brasil por volta de 1980 no contexto das lutas pela redemocratização, era caracterizada pela produção de vídeos educativo-culturais, que eram exibidos em circuito fechado ou em praça pública, numa espécie de TV móvel: um vídeo-cassete, um telão (ou monitor de TV), um amplificador de som e microfone sobre um meio de transporte (caminhão ou Kombi), destinados a recepção coletiva. A exibição era itinerante e percorria alguns locais previamente escolhidos para exibição e debates do audiovisual. De acordo com a autora, na década de 1990 surge, no Brasil, a TV comunitária propriamente dita, com transmissão regular via TV a cabo. Para a própria autora, o fato de a TV comunitária pertencer a este sistema é severamente criticado pelo caráter elitista por ser pago. Porém isto também pode significar um passo para a democratização do acesso das organizações civis sem fins lucrativos aos meios de comunicação na condição de protagonistas de mensagens e facilita também o acesso do cidadão a um tipo de mídia na condição emissor.

Um dos canais comunitários pesquisados pela autora, o Canal Comunitário de Porto Alegre se mantém através de contribuições de entidades, patrocínios (apoio cultural) a programas, trabalho voluntário, doações e pagamento de taxas pelo uso do estúdio de gravação e edição (não de veiculação). No Canal Comunitário da Cidade de São Paulo, também pesquisado no estudo de PERUZZO (2005), os programas produzidos pelas entidades associadas podem ser veiculados na grade de programas mediante o pagamento de uma taxa de R\$ 2,00 (dois reais) por minuto. De acordo com a pesquisadora, na TV Comunitária do Rio de Janeiro o acesso é completamente livre, não necessita de pagamento nem filiação para veicular um programa, basta apenas apresentar a fita com antecedência de 72 horas, para ser monitorada (ter seu conteúdo verificado no que se refere a princípios constitucionais, como não ter conteúdo racista, pornográfico ou com finalidade de lucro, e para ser cadastrada no acervo) e inserida na planilha de programação da semana.

O estudo de PERUZZO (2005) por fim concluiu que a TV comunitária no Brasil está em processo de construção e que as experiências estudadas são válidas e tendem a ser aperfeiçoadas gradativamente, assegurando o acesso democrático à gestão, à programação e ao desenvolvimento de conteúdos condizentes com os interesses de desenvolvimento da cidadania. Os canais estão sendo organizados em várias cidades

brasileiras e estão se articulando nacionalmente, criando, inclusive a ABCCom - Associação Brasileira de Canais Comunitários.

Em Campinas há um espaço aberto também na programação a cabo para canais educativos: o Canal 8, que era comunitário mas está passando por adequações em sua diretoria e em sua programação, a TV Século 21, canal educativo que pertence à instituição ligada à Igreja Católica Associação do Senhor Jesus (ASJ), e o Canal Universitário, que veicula produções das três principais universidades da cidade: Unicamp, Puc-Campinas e Unip.

Além dos canais comunitários, na TV a cabo (paga) é possível escolher entre diversas opções de canais, nacionais ou internacionais, como os específicos de esportes, de filmes, de variedades, de notícias, de economia e educativos. Ou seja, é possível dessa maneira ser muito mais abrangente e profundo nestes diversos assuntos. O custo deste serviço, porém, mantém a grande maioria da população longe deste privilégio. SOARES (1995) completa que a difusão da TV a cabo vem sendo tão explosiva e segmentando o mercado de tal forma que muitos analistas prevêem um futuro sem a TV comercial aberta, nos moldes atuais.

Para GUIMARÃES (2001):

esta tendência da TV por assinatura, refaz o velho mapa das relações de poder na sociedade, no qual existem aqueles que necessitam de informação (fundamental para o mundo contemporâneo) para gerir, comandar; e outros, que necessitam apenas de um descanso ao final de um dia exaustivo de trabalho; para os últimos são preparados programas de entretenimento como uma forma de deleite descompromissado, como uma fuga da vida estressante que são obrigados a tolerar. (GUIMARÃES, 2001 p. 21)

Atualmente as emissoras abertas oferecem poucas alternativas de programas com cunho educativo. De acordo com CARNEIRO (1999) "o desempenho da função educativa pelas emissoras de televisão comerciais - todas elas concessões públicas - passou a ser cobrado oficialmente pelo decreto 236, de 28 de fevereiro de 1967. Instituiu-se a obrigatoriedade de transmissão diária de programas educativos. Definiu-se programa educativo em televisão aquele restrito à "transmissão de aulas, conferências, palestras e debates" (CARNEIRO, 1999 p. 29).

Como exemplos de programas com este mote, na Rede Globo de Televisão é possível citar o "Globo Universidade", no ar desde 1999 e exibido aos sábados às 7h15,

que mostra reportagens sobre ensino, pesquisas e projetos científicos realizados no meio acadêmico do Brasil e do exterior. Logo em seguida, o “Ação”, também no ar aos sábados às 7h45 da manhã desde 1999, que mostra a iniciativa de pessoas em projetos de arte, cidadania, educação, geração de renda, voluntariado por todo Brasil. Um fato interessante que se pode observar nas TV’s abertas é que os programas educativos, quando são veiculados, aparecem em horários de menor público, o que pode mostrar o desinteresse em disseminar este formato de programas. Estes, entretanto, são direcionados ao público adulto.

GUIMARÃES (2001) completa que outra modalidade que merece destaque são as TV’s públicas, com caráter educativo-cultural. Elas, em geral, pretendem unir entretenimento e conhecimento através de uma programação mais educativa do que de lazer.

A TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, é um exemplo deste sistema no Brasil. Suas transmissões tiveram início em 1969 e, desde então, sua programação foi baseada no aprimoramento integral da pessoa humana, por meio de sua formação crítica para o exercício da cidadania, valorizando sempre os bens constitutivos da nacionalidade brasileira, no contexto da compreensão dos valores universais. A Fundação visa ainda dar apoio à produção independente, aos programas regionais e à exibição de obras cinematográficas brasileiras, apresentando-se como alternativa concreta ao modelo centralizado e vertical de produção da mídia eletrônica. A programação de suas mídias pretende ser cultural, educativa, informativa, artística, inovadora e não-comercial, sem fins lucrativos com compromisso com a sociedade e não com o mercado.

Para melhor adequar sua grade de programação às novas expectativas do público, a TV Cultura, percebendo a necessidade de adaptação às tendências das novas linguagens, realizará entre 2008 e 2009 uma alteração em sua grade depois de 38 anos. Em reportagem veiculada pelo jornal Correio Popular⁶, a interatividade será uma das marcas da nova programação que terá novos programas e novos apresentadores.

Mas um programa cultural não garante a diversão do telespectador nem tampouco, sua audiência (WOLTON, 1996). O autor considera a televisão como

⁶ Fonte: Jornal Correio Popular, Caderno C, 30/04/2008

divertimento, distração e informação, visto que não existe a participação direta do público e também porque a imagem carrega em si muito do espetáculo e, por isso, a TV é meio para se distrair, não para se cultivar. Esta característica pode ameaçar a televisão cultural e não garante o interesse dos públicos cultivado e não cultivado. WOLTON (1996) considera ideal que diversão e cultura apareçam na TV concomitantemente para que, desta maneira, crie-se um espaço de democratização da cultura para o público que não se considera próprio para este tipo de programa.

Para CARNEIRO (1999), de acordo com o estudo sobre experiências educacionais pela TV de White e Thomas, esses autores constataram a falácia de argumentos racionais para transmitir informação/conhecimento através deste meio de comunicação e acrescentam que hoje usar dramatizações, humor, um ritmo rápido e um toque pessoal podem conferir maior apreensão da mensagem por parte do espectador.

CARNEIRO (1999) questiona:

Se a criança aprende com programas que priorizam a diversão, por que os programas educativos não podem ser divertidos? Por que não fazê-los divertidos? Por que não usar essa atração para atender as necessidades cognitivas e emocionais da criança? Por que não usar essa atração para promover uma aproximação entre a criança e os conhecimentos escolares? Por que não abrir a concepção de programa pedagógico para o mundo da referência da cultura popular de massa, incorporando subjetividades, ambigüidades, desejos e emoções do público infantil? (CARNEIRO, 1999 P. 31)

CARNEIRO (1999) cita dois programas que aplicaram estes conceitos à sua fórmula: *Vila Sésamo (Sesame Street)*, criado em 1969, nos Estados Unidos, que pode ser considerado como o primeiro programa infantil de televisão a ensinar conceitos e divertir, e inspirado neste, o programa *Castelo Rá-Tim-Bum*, produzido pela citada TV Cultura de São Paulo, em 1994 que recebeu diversos prêmios de melhor programa infantil, inclusive fora do Brasil. O primeiro, de acordo com Williams citado por CARNEIRO (1999), usou esse divertimento num sentido não comercial, mas educativo, como motivação para ensinar conceitos. O segundo, usou como entretenimento a atração humana pela narrativa, pelo gosto de contar histórias e, junto a isso trazia ensinamentos de vida e o aporte da "temporalidade de longa duração" que se verifica nas novelas.

No que se refere a programas de cunho educacional, as crianças dos anos 80 podem ser consideradas como privilegiadas, pois esta emissora foi uma das grandes colaboradoras no desenvolvimento de programas infantis educativos. Exemplos como os programas da TV Cultura *Bambalalão* (no ar de 1977 a 1990), *Catavento* (1985) e *Revistinha* (de 1988 a 1990), precursores do *Castelo Rá-Tim-Bum*, faziam grande sucesso e eram produzidos com apoio de pedagogos e psicólogos e tinham o intuito de desenvolver conceitos e habilidades intelectuais das crianças e jovens. Os três primeiros programas também receberam prêmios na categoria de programas infantis, inclusive pela APCA (Associação Paulista dos Críticos de Arte)⁷. Além destes, a adaptação da obra de Monteiro Lobato, *Sítio do pica-pau amarelo* (estreado no fim da década de 70 e que durou 9 anos), parceria entre a Rede Globo e a TVE, foi grande sucesso por ensinar e estimular a curiosidade da criança enquanto contava uma fábula, bem ao estilo Monteiro Lobato. Em 1979 recebeu um prêmio da UNESCO como melhor programa infantil.

⁷ Dados retirados do site <http://www.infantv.com.br/> acessado em 07/07/2008

CAPÍTULO II – A CRIANÇA, A ESCOLA E A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Neste capítulo serão abordadas questões que se referem à relação da criança e do jovem com a linguagem audiovisual: como consumidores, nos momentos em que estão expostos à televisão, e como produtores, como ocorreu em uma experiência da pesquisadora num projeto realizado na Unicamp. A relação entre a linguagem audiovisual e a escola aqui relatada pretende mostrar, entre outros aspectos, o importante papel do professor.

2.1. A criança como consumidora do produto audiovisual

Há tempos a relação jovem e mídia televisiva é debatida. Para perceber como foi o surgimento desta nova linguagem para o jovem, é necessário tomar como base estudos realizados neste período. De acordo com PFROMM NETO (1976), dados obtidos em pesquisa realizada em 1968 com 80 adolescentes de ambos os sexos com idades entre 12 e 17 anos, moradores da cidade de São Paulo e de nível sócio-econômico situado entre bom e ótimo, mostraram que, em virtude da introdução da televisão no lar, as horas dedicadas a outras atividades de lazer como leitura, prática de esportes e cinema sofreram queda, mas o item menos afetado correspondeu às horas de estudo. Cerca de metade dos entrevistados também considerou a televisão como sem utilidade para seus estudos e a outra metade atribuiu a ela pouca utilidade para esse fim. Cerca de um quarto dos sujeitos informou que os pais proibiam a televisão em determinados horários, mas a maioria considerou que os pais exerciam nenhuma vigilância sobre eles. A maioria considerou o nível da programação entre “regular” e “bom”. O número médio de horas diárias gastas com a televisão pelas meninas foi de 3,3 e para os meninos de 2,6.

De uma maneira geral, os jovens possuem comportamentos muito similares como o ímpeto transgressor de regras, a auto-afirmação e a busca por novidades. Porém a velocidade com a qual as novidades tecnológicas chegam até os jovens de hoje (televisão, computador, jogos eletrônicos, celulares e, principalmente, a Internet) é

tamanha que as torna parte de seu cotidiano. De acordo com o que afirma ACOSTA-ORJUELA (1999), “as grandes doses de entretenimento a que crianças e os jovens de hoje são expostos, dificilmente se comparam, em quantidade ou qualidade, a tudo o que seus pais e avós conheceram nas histórias em quadrinhos, filmes e fonógrafos”. (ACOSTA-ORJUELA, 1999 p.85)

BELLONI (2001) destaca que a televisão é um objeto técnico tão integrado ao cotidiano das crianças de hoje, que com ela interagem naturalmente como se fosse com um de seus brinquedos. Por outro lado BASTOS (1988) apresenta uma visão pessimista desta interação, pois para ela as crianças, apesar de se adaptarem mais facilmente às novas tecnologias e linguagens, seriam desprovidas de capacidade de análise e julgamento de suas mensagens.

Entretanto, elas percebem aspectos técnicos da linguagem audiovisual (como imagens e sons com qualidade), pois estão habituadas aos padrões exigentes da atual televisão brasileira com a qual têm intenso contato.

A televisão, com o desenvolvimento de sua linguagem, tornou-se a principal fonte de entretenimento da geração de jovens, principalmente a dos anos 80, pois nasceram e foram criados quando o meio já fazia parte da família há algum tempo. Segundo RUBERTI (2004), em muitos casos, a TV foi a grande companheira e, na maioria das vezes, o único entretenimento para eles. Além dos programas educativos e desenhos animados destinados a este público, muitos deles veiculados pela TV a cabo, novelas e séries de ficção são obras nem sempre destinadas ao público infanto-juvenil, mas com grande aceitação por parte das crianças e jovens, principalmente de classes menos abastadas que não têm acesso a canais pagos nem tampouco a outras formas de entretenimento.

Muito se confere à emancipação feminina a causa da excessiva exposição aos meios de comunicação como um todo já que, com as mães fora de casa, a criança procura por atividades que forneçam diversão sem sair de casa. Para FERRÉS (1998), a mãe é o modelo que mais seduz a criança. Como elas, os adultos procuram imitar modelos que tenham maior capacidade de conexão com suas necessidades psíquicas, com seus sentimentos, desejos e temores. Com menos modelos reais próximos, ainda segundo FERRÉS (1998), no âmbito da aprendizagem por modelagem simbólica, a criança não tinha outros modelos além dos provenientes da família ou do seu meio mais

imediatos. Para ele, com meios de massa audiovisuais, a quantidade de modelos a observar foi extraordinariamente incrementada.

A violência e o crescimento urbano também são fatores que colaboram para a preferência por atividades internas, muito criticadas por aqueles que viveram na época das brincadeiras de rua. Com o advento tecnológico, as brincadeiras mudaram de formato, mas não deixaram de ser brincadeiras. Os jogos eletrônicos, tanto os solitários quanto os que se jogam através da Internet, com adversários até mesmo de outros países, são um exemplo de novas formas de entretenimento. Muito comum em casas onde moram adolescentes é que eles possuem seu próprio aparelho de TV. Além disso, o funcionamento dos aparelhos eletrônicos é concomitante: enquanto a TV está ligada, o computador está conectado à Internet, no qual é possível também se comunicar com os colegas, ouvir música, navegar na rede, buscar itens que personalizem o celular e, até mesmo, estudar. Para este jovem não há fronteiras entre os meios. Eles estão ligados a todos eles, muitas vezes, em todos ao mesmo tempo. O jovem precisa ver para compreender, sua percepção é mais sensorial-visual do que racional e abstrata: o jovem lê, vendo.

2.2. A criança como produtora de materiais audiovisuais

Como consumidores fiéis deste meio de comunicação, a criança e o jovem já estão habituados à linguagem audiovisual. Neste sentido, dar-lhes bases técnicas para que possam produzir materiais audiovisuais significa capacitá-los para entender melhor esta mídia que lhe é tão familiar, mas ao mesmo tempo, distante. Segundo afirma BACCEGA (2005), o encontro da comunicação e da educação leva esses indivíduos a uma nova metassignificação, incentivando a capacidade de pensar criticamente a realidade, a conseguir selecionar as informações e a melhor relacionar os conhecimentos.

BUCKINGHAM (2002), em sua pesquisa sobre o uso da tecnologia no lar (Sefton-Green & Buckingham, 1996), percebeu que este ambiente, antes apenas um local de consumo de mídia, passou a ser território de produção. Mas que, apesar desse fácil acesso à tecnologia, as competências criativas necessárias para utilizá-la ainda eram limitadas.

Neste sentido, MARTINS (2003) afirma que:

A participação real na produção das mídias de uma forma geral tem grande importância, pois da mesma maneira que tais mídias ganham um papel cada vez mais importante na sociedade, é por meio delas que muitas de nossas idéias são consolidadas. Diante deste universo, configura-se a necessidade de serem viabilizadas iniciativas que abram espaços para que surjam diferenciadas formas de expressão das crianças oriundas de sua efetiva participação na constituição da mídia, de seus conteúdos e nas formas de apresentação dos mesmos. O diálogo criativo e crítico, a reflexão, a participação e a ação fazem parte de um processo de aprendizagem no qual as crianças têm o direito de se expressar, de se desenvolver e de atuar na sociedade em que vivem. (MARTINS, 2003 p. 38)

Para GUIMARÃES (2001), a linguagem audiovisual é dinâmica, envolvente e tem apelo emocional. Por isso, trabalha de forma lúdica e prazerosa. Dessa forma, a criança e o jovem, mesmo os menos abastados, estão ávidos por participarem ativamente da evolução desta forma de comunicação tão utilizada atualmente.

Ao entrar em contato com os bastidores de uma produção audiovisual, é possível que eles percebam os truques, as melhores formas de persuadir e comecem a usar esta percepção ao assistir televisão. O depoimento de uma aluna participante do programa “Ciência e Artes nas Férias” no projeto monitorado pela pesquisadora, a ser descrito a seguir, esclarece que a aluna, após passar pela capacitação técnica e teórica de vídeo, passou a prestar atenção na forma como cada técnica era aplicada nos programas de TV aos quais costumava assistir. Percebeu que quando queriam mostrar a emoção dos personagens da novela, usam o *close*⁸.

2.2.1. O programa “Ciência e Artes nas Férias”

Em 2003 foi desenvolvido pela Pró-reitoria de Pesquisa da Unicamp o programa “Ciência e Artes nas Férias”, que objetivava aproximar os alunos do Ensino Médio da Rede Pública de Campinas com a Universidade. A proposta consistia em oferecer a estes alunos, durante o mês de janeiro, um estágio nos laboratórios de pesquisa da Unicamp nas áreas de humanidades, exatas, médicas e biológicas.

⁸ Enquadramento utilizado para enfatizar as expressões dos atores, mostrando apenas seu rosto num plano bem fechado.

Durante os anos de 2003, 2004 e 2005, o LEIA participou do programa com o projeto “Documentação em vídeo de projetos educacionais”, tendo a pesquisadora como monitora, auxiliada pelos demais funcionários e estagiários do laboratório. Embora o título se refira à documentação, o projeto realizou um documentário sobre o programa com roteiro, edição e montagem das imagens. O projeto do LEIA tinha como objetivo capacitá-los na linguagem audiovisual para atuarem como produtores de um documentário⁹. Como o estágio tinha duração de um mês, foi proposta a eles a realização de um vídeo que tinha como objetivo documentar todos os estágios dos outros alunos. Para isso, foi elaborado o seguinte calendário:

Semana 1 – Os alunos receberam aulas teóricas, através de uma apostila, sobre a comunicação e sobre a televisão. Assistiram a materiais audiovisuais e filmes que abrangiam esses temas. Receberam em seguida aulas de técnicas de vídeo, manipulação do equipamento e desenvolvimento de roteiros.

Semana 2 e 3 – Com o roteiro desenvolvido a partir das fichas de inscrições dos laboratórios que continham resumos de cada projeto, os alunos foram a cada laboratório das demais unidades da Unicamp para gravar entrevistas dos colegas, dos professores e monitores sobre suas pesquisas e interagindo com os equipamentos utilizados para realizá-las.

Semana 4 – Como era necessário entregar, no final do curso, uma cópia do vídeo para cada aluno, a pesquisadora realizou a edição do material devido ao curto espaço de tempo. Os alunos, porém, participaram do processo sendo que cada um realizou a edição da entrevista de um laboratório.

Encerramento – O vídeo foi apresentado na cerimônia de encerramento e cada aluno do programa recebeu uma cópia.

Esta experiência foi abordada neste capítulo apenas com o intuito de descrever as possibilidades de utilização do vídeo já que se buscou trabalhar como descreve BUCKINGHAM (2002) - numa atividade de vídeo com alunos como produtores, a teoria e a prática têm uma relação de igual para igual, pois utilizam a ferramenta e também questionam e pesquisam sobre o conteúdo a ser produzido. O autor alega que através

⁹ Pode-se considerar, no projeto citado e também neste estudo como um todo, o vídeo documental como o material imagético que tem a função de retratar dados coletados para uma pesquisa, diferentemente do vídeo documentário que é um gênero cinematográfico que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade.

da experiência com o audiovisual, o aluno não apenas desenvolve capacidades técnicas e de expressão, mas compreende como funciona a indústria da mídia e sobre seus gêneros.

2.3. A linguagem audiovisual e a escola

Em primeiro lugar, conforme afirma FERRÉS (1996), a escola pretende educar as crianças de hoje com instrumentos e sistemas de 50 anos atrás. Enquanto dentro da escola convivem com lições, memorizações e exercícios mortos, fora dela convivem com uma avalanche de imagens, de ilustrações e de cinema. O autor ainda apresenta algumas porcentagens de retenção mnemônica: “aprendemos 1% por meio da voz, 1,5% por meio do tato, 3,5% por meio do olfato, 11% por meio do ouvido e 83% por meio da visão. A porcentagem de dados memorizados pelos estudantes é: 10% do que lêem, 20% do que escutam, 30% do que vêem, 50% do que vêem e escutam, 79% do que dizem e discutem e 90% do que dizem e depois realizam”. (FERRÉS, 1996 p. 25). Para isto, conforme descreve OROZCO (2002), a escola deve assegurar que a aprendizagem por meio de um processo educativo seja relevante para o desenvolvimento do sujeito como ser humano e social, participante da comunidade.

ESPERON (1995) completa que, de acordo com pesquisas na área, os alunos não são seres passivos, pois apreendem as mensagens da TV e utilizam as que mais se adaptam para compor suas mensagens. Deste modo, este aprendiz passa da percepção da imagem para a transformação da imagem, principalmente quando tem uma motivação para aprender. COSTA (2001) atenta para o fato que os alunos passam mais tempo diante da TV do que na escola e, por este motivo, não se pode deixar de considerar que o desenvolvimento dos meios de comunicação modifica a pauta das discussões escolares. Nesta linha, SAMPAIO e LEITE (1999) afirmam que a escola não pode mais formar trabalhadores para serem apenas leitores e aplicadores de manuais através de uma ação educativa repetitiva, monótona e repressiva, nos moldes da pedagogia tradicional. É necessário se pensar num processo educativo emancipatório, formador de sujeitos sociais. Em virtude da globalização e da revolução informatizada, afirma COSTA (2001), que o mercado de trabalho modificou-se vertiginosamente: as antigas profissões desapareceram e as mais tradicionais e conhecidas tiveram seu

perfil modificado, exigindo dos trabalhadores novas habilidades e conhecimentos, devido à revolução tecnológica. Com isso, as tarefas se tornaram cada vez mais abstratas, obrigando o trabalhador a utilizar mais o raciocínio e criatividade em vez de atitudes convencionais e retóricas.

GUIMARÃES (2000) destaca o alerta do pedagogo soviético Makarenko (1989) sobre a questão da separação da pedagogia e do prazer, criticando a escola de sua época por dicotomizar o espaço de brincar e o espaço de aprender. A autora ainda cita a posição crítica de Rubem Alves (1986) sobre o mesmo tema para quem apenas se aprende as coisas que dão prazer. Para ela, a escola pode ser um espaço de alegria e satisfação sem perder de vista seus objetivos nem deixar de exercer sua função social, tornando-a um espaço de construção prazerosa de conhecimentos e utilizando práticas educativas pautadas na realidade do aluno.

COSTA (2001) ainda aponta que a quantidade de informações e conhecimentos que o mundo moderno oferece exige que o professor redimensione seus currículos e estabeleça prioridades, pois o mais importante é ensinar a pensar e a conhecer do que transmitir conteúdos determinados por uma grade curricular. Neste sentido, BARROS NETTA (2001) afirma que o professor deve, em conjunto com seus alunos e através da reflexão, possibilitar um entendimento crítico da realidade social que os circunda. Para FREIRE (1996) a beleza da inconclusão do ser humano está na consciência de si como ser inacabado, necessariamente inscreve o ser consciente de sua inconclusão, num permanente movimento de busca. Para o autor, é nesta inconclusão que se funda a educação como processo permanente, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir e recriá-la.

Para BELLONI (2001) é fundamental reconhecer a importância das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, mas atenta também para o fato de que esta importância está pressionando os professores a desenvolver atividades para as quais não se sentem preparados. De acordo com FERRÉS (1996), “professores que não conheceram o rádio até se tornarem adultos devem se enfrentar com alunos que nunca conheceram um mundo sem televisão”. (FERRÉS, 1996 p. 33).

BELLONI (2001) cita Perriault (1996b), afirmando que os novos “modos de aprender” ainda configuram uma incógnita para os professores. Para a autora, o desafio

para o professor será aprender a trabalhar em equipe e sua figura individual tende a ser substituída por um professor coletivo, que atua de forma interdisciplinar e assume funções novas e diferenciadas.

Para FERRÉS (1996) isto leva os educadores a promover uma renovação metodológica já que, em virtude do fácil acesso a esta linguagem, os jovens se apropriam mais do trabalho realizado com a imagem do que do realizado com palavra escrita, convencionalmente trabalhada na escola. Não é uma substituição de uma pela outra, mas uma adaptação aos novos tempos. É o “*mudar é difícil mas é possível*” de FREIRE (FREIRE, 1996 p. 31 grifo do autor). SAMPAIO e LEITE (1999) citam Marinho (1987 p. 80) quando afirmam que não adianta “empregar uma nova tecnologia para aplicar uma velha pedagogia”. (SAMPAIO e LEITE, 1999 p. 66).

Ripper (1996), citada por MÜLLER (2007), aponta que as dificuldades da formação do professor no contexto do uso das tecnologias requerem uma redefinição de seu papel para que possa também desenvolver uma visão social da sua função enquanto professor. MÜLLER (2007) ainda cita que, para Ripper (1996), introduzir novas tecnologias na escola com um novo modo de agir do professor, favorece a criação de um ambiente criativo em que a sua ação mediadora possa ser exercida de forma eficiente.

FREIRE (1983) afirma que:

A tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante do objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente aos seus educandos, cujo papel seria de arquivadores de seus comunicados. Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1983 p. 46)

De acordo com SOARES (1995) a prerrogativa especial dos profissionais de ensino público é a educação para a comunicação. Em dois sentidos, sendo o primeiro a capacitação para o uso de seus recursos e o segundo a leitura crítica de suas mensagens nos meios de massa. Para MARTÍN-BARBERO e REY (2001), o professor que, diante do aluno, nega que vê televisão acredita defender sua minguada autoridade intelectual.

Os governos vêm desenvolvendo ferramentas de capacitação e de formação continuada nesta linha para professores da rede pública. O método de EaD (Educação

à Distância), neste caso, foi utilizado em virtude de dar oportunidade a professores de todo país participarem dos cursos de aperfeiçoamento.

Em 2001, foi criado pelo Ministério da Educação o Curso de Extensão “TV na escola e os desafios de hoje” em resposta às solicitações de educadores entrevistados em pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp em 1999 que evidenciou que 86% deles revelaram querer capacitar-se para melhor utilizar a TV Escola¹⁰. Tal curso, uma parceria entre o MEC, sua Secretaria de Educação à Distância – SEED/MEC, a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede e as Secretarias de Educação, objetivava mostrar aos educadores a necessidade de se trabalhar com as tecnologias de modo autônomo, criativo e crítico, integrando-as em projetos pedagógicos. O curso também buscava apresentar a importância do acervo da TV Escola, oferecido desde 1996.

Os participantes inscritos no curso receberam material impresso composto de 3 módulos que abordavam as seguintes questões: 1 – Tecnologias e Educação: Desafios e a TV Escola, 2 – Usos da Televisão e do Vídeo na escola e 3 – Experimentação: Planejando, Produzindo, Analisando. Durante os meses do curso, vídeos foram veiculados durante a programação da TV Escola. “A primeira turma do curso começou seus trabalhos a 15 de outubro de 2000, com aproximadamente 34 mil professores inscritos.”¹¹

Em 2007, a mesma Secretaria elaborou o Programa de Educação Continuada em Mídias na Educação que “é uma proposta que se caracteriza pela integração das diferentes mídias ao processo de Ensino e Aprendizagem e tem como objetivo principal contribuir para a formação continuada de profissionais em Educação, em especial professores da Educação Básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional, para o uso dos recursos

¹⁰ A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. A proposta da TV Escola é proporcionar ao educador acesso ao canal e estimular a utilização de seus programas, contribuindo para a melhoria da educação construída nas escolas. Sua programação exibe, durante 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros, produções da própria TV Escola, e é dividida em faixas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Salto Para o Futuro e Escola Aberta. <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid>, acessado em 03/05/2008.

¹¹ De acordo com o relatório parcial do curso elaborado em agosto de 2001 pela coordenadora do projeto e disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/reltecnicos/experienciaprofleda.pdf>, acessado em 03/05/2008

tecnológicos no cotidiano da escola, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem”¹². Tem ainda como objetivos:

- Identificar aspectos teóricos e práticos no contexto das diferentes mídias e no uso integrado das linguagens de comunicação: sonoras, visuais, impressas, audiovisuais, informáticas, telemáticas etc, destacando as mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem.
- Explorar o potencial dos Programas da SEED/MEC (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived) e os desenvolvidos por IES ou Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no Projeto Político Pedagógico da escola, sua gestão no cotidiano escolar e sua disponibilidade à comunidade.
- Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos tecnológicos disponibilizados à escola no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento.
- Desenvolver estratégias de utilização autoral das mídias disponíveis e de formação do leitor crítico.
- Elaborar projeto de uso integrado das mídias disponíveis.

No primeiro módulo do programa, o professor cursista tem um contato geral com as mídias (televisão, rádio, internet, entre outras) e, num segundo momento, pode optar por uma delas para trabalhar mais especificamente, recebendo também orientações através do site onde se encontram todos os materiais do curso disponíveis para *download* gratuito¹³.

Isto não esconde, conforme abordam SAMPAIO e LEITE (1999) o descaso com o que os governos ainda têm tratado a educação que se traduz em baixos salários dos professores e condições físicas precárias nas escolas que resultam em baixa qualidade de ensino e elevados índices de repetência e evasão. O professor de escola pública, com suas infundáveis cargas de horas/aula semanais, muitas vezes não se vê motivado a participar de programas de capacitação e formação continuada. É um círculo vicioso

¹² Trecho do site <http://www.webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/modulo1/index.php>, acessado em 03/05/2008

¹³ Em <http://www.webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index.php>

no qual todos saem perdendo. As autoras ainda destacam que “a atuação do professor é fruto de suas vivências, experiências, reflexões, relações, ou seja, de sua formação global e específica, inicial e continuada” (SAMPAIO e LEITE, 1999 p. 69). Quebrar paradigmas não depende apenas do aparecimento de novas tecnologias e linguagens, depende de incentivos, da vontade e da curiosidade deste profissional.

Para FERRÉS (1996), o vídeo na escola pode ser considerado uma extensão do homem, pois não anula sua condição, mas sim potencializa seu ambiente. O autor ainda afirma que, ao contrário da televisão, a produção de vídeo na escola permite chegar na realidade mais próxima ao usuário, seu povoado, à vegetação e fauna da região, as atividades regionais, entre outras diversas manifestações. Segundo GUIMARÃES (2000), a realidade do aluno não é somente aquela que ele vive, é também a realidade sonhada: as idéias, crenças, emoções, fantasias e desejos. A autora ainda cita Grossi (1995) que aponta para o uso do marketing realizado pelos Meios de Comunicação de Massa também pelo professor. Para esta autora, o professor precisa se encantar e encontrar meios de encantar seus alunos pelo conhecimento, caso contrário, o resultado será cansaço e ineficiência na sala de aula.

Segundo FERRÉS (1996), os meios de comunicação conferem poder: o poder sacerdotal pela escrita pré-alfabética. Com o surgimento do alfabeto, o poder foi transferido à classe militar. Na era de Gutemberg, o poder passou às classes dominantes por conta dos livros e das escolas como sustentadora da cultura. Com o aparecimento do vídeo, a escola tende a se apoderar da tecnologia para continuar mantendo o poder. GUIMARÃES (2001) entende que a escola, ao dividir seu poder de centralizadora de poder cultural com os diversos meios de comunicação, em particular com a televisão, se vê ameaçada.

GUIMARÃES (2001), afirma que:

Existem aproximações e distanciamentos entre a escola e a TV. As duas instâncias estão institucionalizadas pela sociedade como veiculadoras de cultura, sendo que a TV pode ser reconhecida como uma instância de lazer e informação e a escola como uma instância de saber e conhecimento. Ambas divulgam valores, conceitos e atitudes. (GUIMARÃES, 2001 p. 25)

GUIMARÃES (2000) levantou várias questões em relação ao papel da escola e da televisão no processo educativo como: A televisão educa ou aliena (Coelho, 1994;

Eco, 1993; Marcondes, 1988a); A televisão pode ensinar? (Meireles, 1991; Porto, 1994); Como formar telespectadores críticos? (Araújo, 1991; Belloni, 1992; Penteado, 1991; Santiago, 1991; Teixeira, 1987); A escola deve partir da realidade do aluno? (Freire, 1988; Nidelcoff, 1990, entre outros); Por que as crianças não gostam da escola? (Lara, 1989); A escola é enfadonha? (Snyders, 1988); O discurso pedagógico é autoritário? (Barreto, 1994; Orlandi, 1987a). ESPERON (1995) afirma, ao citar Penteado (1991), que a televisão ensina sem pretender ensinar e a escola, que tem como esta a sua finalidade principal, ensina pouco ou quase nada. Isso porque, para ela, as novas gerações já criaram novos códigos para o envolvimento com as questões atuais. SOUSA (2001) aponta que a questão não é mais apenas reconhecer que os meios de comunicação passaram à centralidade da vida social, à maneira de estruturá-la e de explicá-la. A questão agora é o debate sobre a sua significação, sobre seu lugar social.

Para ROCCO (1999), a escola e a TV são complementares, pois enquanto a primeira é o locus formal de educação, a segunda é um veículo eletrônico que informa, diverte, mas que deve também educar, ainda que esta não seja sua função precípua. Segundo a autora, ambas podem e devem trabalhar juntas, visando o desenvolvimento integral de indivíduos e grupos já que ao lançar mão das muitas interfaces da TV, a escola pode redimensionar o trabalho pedagógico e torná-lo mais ágil, competente e sedutor.

FISCHER (2002) realizou estudos que procuraram discutir como os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação – ao lado da escola, da família, das instituições religiosas. Para a autora, as mídias, em particular a TV, não constituem apenas uma fonte de informação e lazer: trata-se de um meio poderoso de produção e circulação de valores, concepções, representações – que são aprendidos cotidianamente. A autora destaca questões que a TV ensina como “quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante.” (FISCHER, 2002 p.153). Estes ensinamentos, de acordo com Sarlo, citada pela autora, se dão através do conceito de *televisibilidade* que pode ser descrito como a utilização minuciosa dos recursos e táticas da linguagem televisiva: captação de imagens, os cortes, os efeitos de zoom e tantos

outros que direcionam o sentido da mensagem a ser decodificada pelo espectador, daquele que olha.

FISCHER (2002) ainda aborda que no âmbito escolar, os aprendizados sobre a constituição de si mesmo ou sobre comportamentos, para os diferentes grupos sociais, particularmente para os mais jovens – recebem uma contribuição inegável dos meios de comunicação. Os resultados de seus estudos sobre o “dispositivo pedagógico da mídia”, associado a considerações sobre TV e cultura, TV e nomeação da privacidade, TV e modos de sermos corpos, sexualidades e “sujeitos” hoje, apontam para algumas exigências básicas, por parte de professores e alunos: a necessidade de que o trabalho educativo realize um mergulho no complexo universo da produção de significações.

SAMPAIO e LEITE (1999) ao citarem Greenfield (1988) esperam que, de acordo com o autor, se as mídias forem usadas com inteligência, espírito crítico e orientação, podem contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, porque proporcionam habilidades diferentes das desenvolvidas pela literatura e escrita.

De acordo com Apple, citado por GUIMARÃES (2001), “ao invés de serem locais em que a cultura e as ideologias são impostas aos estudantes, as escolas são locais em que coisas são produzidas” (GUIMARÃES, 2001 p. 23). Para a mesma autora, a escola, os alunos e os professores não se limitam à condição de meros reprodutores do sistema, no qual a passividade é a característica do cotidiano. As relações conflituosas e a rejeição de mensagens intelectuais que representam interesses dominantes podem ser vistas como uma forma de evitar tal condição. Portanto, “a escola é vista integrada à trama social, como um lugar onde coexistem forças contraditórias de reprodução e resistência”. (GUIMARÃES, 2001 p. 23).

GUIMARÃES (2001) ainda destaca o imprescindível papel do professor como articulador de saberes e como um ser social e histórico, produtor de cultura em seu tempo e espaço. Através da transposição didática, da planificação e da improvisação, este interlocutor torna possível o processo educativo.

Segundo BARROS NETTA (2001), não basta apenas criticar a televisão, vendo-a como um inimigo do processo educativo, talvez seja interessante para a escola tomá-la como cúmplice para uma educação crítica e consciente da realidade.

MARTÍN-BARBERO e REY (2001) apontam que “se para ver televisão não se necessita aprender, a escola – que nos ensina a ler – não teria nada a fazer aqui”.

(MARTÍN-BARBERO e REY, 2001 p. 27). E ainda completam que o que lhe oferecem consolo é que apesar do esteticismo formalista que explora as tecnologias de maneira exibicionista, há a possibilidade de incorporar o vídeo à construção de memórias e à imaginação do futuro.

Neste sentido, SOARES (2002) destaca o termo EDUCOMUNICAÇÃO¹⁴, que emergiu da inter-relação comunicação-tecnologias da informação-educação. Esta tese vem se firmando por diversas pesquisas realizadas no Brasil, em países da América Latina e também nos Estados Unidos, teses estas que apontam para a construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos.

O autor descreve que, nos Estados Unidos, o presumível campo da Educomunicação abrange dois tópicos: 1 – as mediações tecnológicas nos espaços educativos (ou seja, a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir de novos recursos) e 2 – educação frente aos meios de comunicação (que se preocupa com o impacto dos meios sobre os adolescentes). Na América Latina, o autor afirma que, além destas duas sub-áreas acima citadas, ainda um terceiro conceito tem destaque: a gestão da comunicação em espaços educativos (conjunto de procedimentos voltados a criar *ecossistemas comunicativos*, conforme o autor cita Martín-Barbero, 1999). SOARES (2002) completa que, para Martín-Barbero (1999), ao enfrentar o desafio tecnológico é necessário estar consciente sobre a incidência dos meios tradicionais na sociedade e sobre o impacto que ela sofre pelas novas tecnologias. E vai além disso, quando afirma que a primeira manifestação deste *ecossistema comunicativo* é a relação das novas gerações com as tecnologias (como os cartões magnéticos e a Internet).

Em vista deste cenário, SOARES (2002) cita Moreno (1999), que chama a atenção para o conceito das mediações tecnológicas em espaços educativos e não apenas o conceito da instrumentalidade tecnológica. CORDELIAN, GAITAN e OROZCO

¹⁴ No artigo 'A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito em dezoito anos de trabalho' de Ismar de Oliveira Soares, publicado na Edição n.2 - maio/ago 2007 da Revista Comunicação e Educação, o autor comunica que "A trajetória de dezoito anos de pesquisas, publicações, ensino e extensão cultural na interface entre comunicação e educação do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CCA-ECA/USP), a partir de 1989, é relembraada nesta apresentação para anunciar que o CCA acaba de encaminhar, para análise das autoridades da USP, um projeto inédito: a Licenciatura em Educomunicação. Uma trajetória que a revista Comunicação & Educação acompanhou nos últimos doze anos, abrindo suas páginas tanto para pesquisadores e atores sociais da comunicação quanto para professores, em seu esforço de compreender a comunicação e levar suas tecnologias, linguagens e formas de gestão para o interior dos espaços e processos educativos."

(1996), no mesmo caminho, indicam que “o aumento na quantidade e diversidade de equipamentos e canais audiovisuais, tanto em casa quanto na escola, traz novos fatores à experiência infantil”. (CORDELIAN, GAITAN e OROZCO, 1996 p. 48)

SOARES (2002) define, portanto, que:

Educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e variação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (...). Em outras palavras, trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. (SOARES, 2002 p. 24)

Nesta linha, OROZCO (2002) afirma que o tecnicismo, por si só, não garante uma melhor educação. Para ele, a modernização do sistema educativo deve levar em conta o ensino e a aprendizagem. Para ele, os insumos técnicos são a parte do processo que leva em conta apenas o ensino, deixando a aprendizagem à deriva. O autor ainda afirma que para educandos e educadores se apropriarem adequadamente destes novos meios e tecnologias, é necessária capacitação específica e especializada, pois “vídeo-ver ou tele-ver não é o mesmo que ver, como não é o mesmo que ler ou ouvir” (OROZCO, 2002 p.66). O autor conclui sobre a necessidade da colaboração entre professores e comunicadores, sujeitos que, cada qual em sua área, são capazes de estruturar estratégias para a incorporação destas novas tecnologias na escola, na busca de orientar os educandos sobre como associar estes novos meios para fins de aprendizado. Para SOARES (1995), o Educomunicador é um agente que permeia nas esferas da comunicação e da educação, com conhecimentos suficientes nas duas áreas que seria capaz de incorporar as tecnologias da comunicação ao espaço educacional. Desta maneira, permitiria que professores e alunos pudessem lidar com esses recursos e conviver com seus problemas e potencialidades.

De acordo com COSTA (2001), as atividades do educomunicador seriam criar estratégias que possibilitem introduzir a mídia existente na prática de sala de aula, utilizando o cinema e a TV como meios para práticas pedagógicas interessantes e eficientes. Outra área de atuação seria capacitar o professor a utilizar a tecnologia da comunicação para elaborar seus próprios materiais pedagógicos e estimular os alunos a se apropriarem das mídias e das tecnologias para desenvolverem seus veículos e formas de expressão. Este profissional, de acordo com a autora, pode gerenciar centros

de informação, criar centros de pesquisa e laboratórios, escolher equipamentos e organizar os espaços.

Para o mesmo autor:

A educação encontra-se, na atualidade, sofrendo as investidas mais acirradas. Ao lado da crise do ensino público, ocasionada pelas transformações do Estado e pela dominação do neoliberalismo no mundo, as modificações que se sucedem no campo do trabalho exigem uma revisão de objetivos, metas e metodologias. (COSTA, 2001 p. 48)

Neste sentido, FERRÉS (1996) aponta que o uso do vídeo na escola pode ser muito mais do que fazer dramatizações a partir de roteiros próprios ou adaptados. Para ele, a imagem em movimento oferece muito mais, como para realizar trabalhos de pesquisa em todos os níveis: sociológico, científico ou educativo. A tecnologia do vídeo permite pesquisar tanto comportamentos e condutas quanto fenômenos da natureza. O uso do vídeo aplicado à pesquisa como instrumento de coleta de dados é uma forma de intensificar suas possibilidades.

CAPÍTULO III – O VÍDEO COMO INSTRUMENTO PESQUISA E A CRIANÇA PESQUISADORA

Este capítulo trata da utilização do vídeo como instrumento de coleta de dados no campo da pesquisa científica em diversas áreas de conhecimento. Autores como ERICKSON (2006), FARBER (1990), FERRÉS (1996), SANTORO (1989) e LÜDERS (2004) fornecerão apontamentos acerca do uso do vídeo como instrumento de coleta de dados como a possibilidade de observação detalhada do objeto de pesquisa e a busca de mais informações necessárias ao seu andamento. Autores como Deleuze e Guatari, DEMO (2002) e FREIRE (1996) serão citados neste capítulo para tratar de outra importante questão: a utilização na escola desta ferramenta apoiada na metodologia da pesquisa científica, buscando o questionamento reconstrutivo, um currículo não disciplinar, uma nova atitude frente aos saberes e dando aos alunos a oportunidade de chegarem às próprias conclusões.

3.1. O uso do vídeo documental como instrumento de coleta de dados para pesquisas nas áreas humanas

Segundo ERICKSON (2006), houve uma mudança na pesquisa educacional, um reconhecimento de que os fenômenos substantivos e de interesse político são constituídos interativamente: por exemplo, o ensino-aprendizagem na escola; a moral de estudantes e funcionários em relação ao cotidiano da escola; a relação informal entre alunos – incluindo formação de gangues, “*bullyng*”, relações entre etnias; relações dos pais com a escola e aprendizagem fora da escola e durante o ciclo vital em casa. Estes fenômenos acontecem em ocasiões concretas de interações sociais e em lugares para experiência educativa.

O autor ainda afirma que as tentativas de estudo destas interações sociais de rotina têm se mostrado elusivas. Os dados fornecidos por entrevistas, *surveys*, *check lists* de observações ou mesmo anotações de diários de campo são imprecisos. A informação detalhada sobre a conduta de interação social é mais bem apreendida com

o uso de documentação de vídeo do qual se pode fazer transcrições detalhadas para serem analisadas.

Outro aspecto enfatizado por ERICKSON (2006) é a natureza complexa da interação face a face que é uma ecologia social, um sistema de influências mútuas entre participantes em tempo real, uma interação que envolve comportamentos verbais e não verbais. Portanto, não é útil vê-las como uma sucessão de atos isolados, uma partida de pingue-pongue com sucessivas jogadas entre falantes e ouvintes.

ERICKSON (2006) destaca que a análise de vídeo como dados primários de pesquisa em estudos de interação social tem sido utilizada há cerca de 50 anos. No princípio, eram utilizados o filme cinematográfico e a gravação de áudio. A técnica evoluiu na década de 60 para o vídeo analógico e atualmente para o vídeo digital. De acordo com FARBER (1990), na última década, o uso do vídeo como ferramenta de pesquisa aumentou devido à diminuição do custo dos equipamentos, à facilidade de seu uso e às mudanças nos métodos de pesquisa.

ERICKSON (2006) ainda descreve diversas linhas de aplicação do vídeo como instrumento de coleta de dados para pesquisas nas ciências humanas:

- Uma delas, muito utilizada por pesquisadores da pedagogia, focaliza o conteúdo como tema e será discutida neste capítulo.

- Uma segunda abordagem é baseada na teoria de aprendizagem neo-Vygotskiana que coloca a interação social como meio fundamental no qual a aprendizagem acontece, donde os estudos detalhados das condutas de interações se tornam a melhor evidência da aprendizagem, inclusive estudos microgenéticos (longitudinais).

- Uma terceira abordagem envolve a codificação de várias funções da fala na classe. Categorias molares como iniciar, responder, fala do professor e fala do aluno eram usadas por codificadores que visitavam classes e anotavam em tempo real numa lista de itens pré-determinados para identificar diversos padrões de interação.

- Uma quarta abordagem focaliza a análise das conversas e da etno-metodologia em sociologia, cujo principal interesse são as fontes de organização na vida social que envolve a construção intuitiva de significados e a adaptação mútua de atores sociais.

- Uma quinta abordagem vem da etnografia de comunicação, sócio-lingüística interacional, análise de discurso em antropologia e lingüística. Pesquisadores nesta linha incluem Hymes, Gumpers e Goffman. Uma grande ênfase nesta abordagem é a identificação analítica do significado social e implícito que sempre acompanha as referências explícitas da fala.

- Uma sexta abordagem, a mais antiga, baseada na análise de conteúdo influenciou indiretamente a maioria das outras abordagens embora hoje seja pouco usada. Sua ênfase é na conduta simultânea verbal e não verbal de todos os participantes em evento interacional e as relações de mútua influência entre eles.

A primeira abordagem, que tematiza o conteúdo, é considerada pelo autor como a mais antiga a usar vídeo como fonte de dados primária na pesquisa educacional. Estudos sobre ensino de leitura, estudos sociais, ciência ou matemática têm usado seus conhecimentos específicos de pedagogia para identificar, por meio do vídeo, certos fenômenos de interesse de pesquisa. À medida que cresceu o interesse sobre ensino orientado para o desenvolvimento de conceitos, para ensinar compreensão, e o uso de experiência direta, a documentação em vídeo se tornou importante para investigar de perto as interações entre o professor e os alunos, focalizando o material instrucional e o detalhe das falas entre os alunos e deles com o professor. Frequentemente se analisava transcrições das falas.

Para o autor, a vantagem desta abordagem é que ela privilegia o uso da expertise pedagógica de professores experientes, de formadores de professores e de pesquisadores para formular questões de pesquisa e usar o vídeo para respondê-las. A desvantagem nestes estudos sobre a interação num ambiente de aprendizagem, do ponto de vista de uma análise poderosa, é que a expertise do conteúdo por si mesma deixa o pesquisador limitado por noções de senso comum sobre interação social, sobre como o significado é comunicado e sobre as influências sociais que acontecem no ambiente. Um exemplo disso é a noção de que a fala na interação social é um jogo de pingue-pongue e não uma ecologia social de influência simultânea entre ouvintes e falantes, pois há a noção de que o significado das palavras individuais ou cadeias curtas de palavras transmitem a mesma coisa em qualquer situação de seu uso, como se fossem evocadas as definições de dicionários cada vez que são pronunciadas. Também a noção de que o significado implícito (como sinalizado pelo tom de voz,

expressão facial, gestos, o *timing*, postura e o uso da fala indexada) representa apenas uma pequena parte do significado total em uma situação interacional, ou que a análise de conteúdo de falas, orientada para o significado literal, fornece evidência direta e sem problemas do pensamento do aluno ou do professor, ou que o currículo manifesto pode ser estudado separado das considerações sobre o currículo escondido (isto é, como poder, inclusão/exclusão, alienação são exercidos em relação a diferenças étnicas, de classes, gênero, modos de se expressar atuam na condução rotineira do conteúdo pelo professor).

ERICKSON (2006) destaca que tais noções do senso comum sobre a inocência política e a transparência semântica da ação comunicativa cotidiana têm sido investigadas e criticadas em pesquisas nas linhas sócio-cultural-linguística. Por outro lado, estes pesquisadores críticos talvez saibam muito pouco de pedagogia ou do conteúdo acadêmico. Atualmente é uma questão aberta se a análise da documentação em vídeo em pesquisa educacional seria melhorada por estudos aprofundados em comunicação, interação social, linguagem e cultura.

Um dos importantes aspectos desta ferramenta é a possibilidade de se observar a complexidade do fenômeno. Conforme afirma FARBER (1990) sobre o pesquisador observar e anotar o que vê, os relatórios em texto são lineares e o vídeo pode dar exemplos concretos em análises abstratas, pois mostra fenômenos difíceis de descrever em relatórios que geralmente obrigam o pesquisador a separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que são interligados. O vídeo fornece informações ricas e multifacetadas que, em contextos psicológicos, sociais e educacionais não são restritas apenas ao âmbito verbal. Em crianças pequenas que ainda não falam, por exemplo, as expressões faciais e gestos trazem relevantes mensagens ao pesquisador. Assim como os jovens, que têm posturas e comportamentos que trazem grandes significados.

FERRÉS (1996) afirma que a função da pesquisa com vídeo contrasta com a função espetacular atribuída à televisão, pois são duas maneiras opostas de aproximação da realidade. Como afirma SANTORO (1989), “com o vídeo pode-se fazer TV fora da TV” (SANTORO, 1989 p. 18). Para o autor as produções de grupos ou indivíduos permitiram o acesso de não profissionais com a ferramenta e a construção de trabalhos de documentação se multiplicou rapidamente. Isso deu origem a trabalhos

independentes e que não possuem o caráter mercadológico da televisão, com modos de produção e exibição próprios e conteúdos e públicos específicos. Outro aspecto relevante da utilização do vídeo é que “por tratar de aspectos da realidade, o VT mostra o fenômeno em seu real contexto e com toda sua complexidade.” (LÜDERS 2004, p. 96). FARBER (1990) afirma que quando se grava em vídeo, é possível capturar os atributos das interações sociais, dos processos cognitivos e emocionais. Em contextos psicológicos, sociais e educacionais, há muita informação relevante, irrestrita ao âmbito verbal. Expressões corporais e faciais trazem dados fortemente relevantes para certas pesquisas. LÜDERS (2004) cita que “utilizando-se este instrumento de pesquisa, tem-se a condição de realizar uma observação sistemática da atividade que está sendo desenvolvida, na qual são usadas categorias ligadas a comportamentos verbais e não verbais do sujeito.” Entretanto, ERICKSON (2006) alerta para a complexidade das interações face a face as quais só podem ser observadas de uma maneira altamente seletiva pelos pesquisadores que a estudam após a sua ocorrência, ou seja, dada a riqueza de informação na gravação em vídeo, o pesquisador não consegue analisar toda a informação contida. A fim de evitar vieses na seleção de temas para análise é necessário desenvolver uma maneira sistemática de revê-las.

Outra vantagem de seu uso é a revisitação. O VT permite que o pesquisador assista ao episódio gravado quantas vezes forem necessárias para captar dele o máximo de informações possíveis e necessárias. Revisitar ainda permite levantar novas informações em um mesmo episódio, complementando o fornecimento de dados a serem analisados. Para LÜDERS (2004), que utilizou o vídeo como ferramenta de coleta de dados em sua pesquisa, “a documentação audiovisual é uma técnica que envolve a gravação de detalhes porque, sendo o contexto complexo e os detalhes numerosos, é possível, desta forma, compensar o limitado processamento das informações pelo ser humano e descobrir, após o fato, novos aspectos do meio e sua utilização, não vistos a princípio.” (LÜDERS, 2004, p. 97). Ver e rever o material, de acordo com FARBER (1990), ainda pode provocar *insights*, notar novos detalhes, descobrir novas conexões e entender outras partes do fenômeno investigado.

A autora destaca mais um aspecto do vídeo documental que é o dado bruto. Durante a pesquisa, enquanto constrói e interpreta a teoria, o pesquisador utiliza não apenas os dados processados/analísados, mas se apropria da informação concreta na

qual sua análise se baseia. Isto tem suma importância, pois o livra de pré-conceitos e mantém o conceito inicial.

Por outro lado ERICKSON (2006) ressalta que a informação vinda do vídeo não fornece o acesso direto aos fatos. É necessário analisá-los e interpretá-los de maneira particular. Os participantes estão interagindo com comportamento verbal e não verbal que são complexos para serem relacionados numa listagem escrita, num diário de campo feito no momento da interação. Aponta ainda que a informação tirada de uma gravação em vídeo não é diferente da informação captada na observação de interações sociais.

O autor enfatiza que a gravação *bruta* é a melhor maneira de se usar a documentação em vídeo. As tomadas devem ser contínuas e com o mínimo de movimentação da câmera. A maior vantagem deste modo de gravar é que ele fornece material contínuo e relativamente abrangente da interação social, um documento que é, até certo ponto, neutro do ponto de vista fenomenológico. Mas, não é completamente neutro porque reflete o ponto de vista do operador da câmera.

Tecnicamente, o uso do vídeo em pesquisas, assim como nas suas várias possibilidades, exige regras para garantir imagens de qualidade. A boa iluminação do local onde será realizada a gravação garante imagens de qualidade. O ideal é utilizar a luz a favor da câmera e não contra ela, caso contrário, a imagem ficará escurecida. Com relação ao áudio, o ideal é realizar a gravação num ambiente silencioso para garantir a qualidade sonora. É cauteloso realizar um teste antes do início da gravação para certificar-se que o som será capturado e, até mesmo pode-se utilizar um fone ligado à câmera, pelo qual o operador terá o retorno do que está sendo falado. Uma alternativa para direcionamento e alta qualidade do áudio é a utilização de microfone. Dependendo do ambiente e do fenômeno a ser gravado, escolhe-se entre o uso de tripé ou câmera de mão. Para o caso de uma entrevista, por exemplo, que pode durar um tempo extenso, o ideal é utilizar a câmera acoplada ao tripé. No caso de uma pesquisa de campo, a câmera de mão é ideal, pois o operador pode chegar aos diversos objetos dispostos no campo. Ao terminar as gravações, é prudente fazer cópias das fitas, organizá-las e catalogá-las, para que nenhum dado se perca e que facilite no momento da revisitação. Com esses cuidados técnicos, as gravações poderão trazer ao

pesquisador as informações necessárias para a análise dos resultados de suas pesquisas.

A câmera é um instrumento que pode causar euforia ou inibição dos sujeitos pesquisados, portanto é interessante também que os mesmos tenham um primeiro contato com ela para se acostumarem. Para não comprometer a fidedignidade dos dados coletados, a câmera e o operador devem ser “invisíveis” no momento da coleta dos dados em vídeo, ou então os sujeitos da pesquisa devem estar acostumados a eles para neutralizar o efeito da novidade. (ERICKSON 2006).

Diversos estudos utilizando o vídeo como instrumento de coleta de dados serão citados a seguir para ilustrar a atuação da ferramenta nos diversos delineamentos de pesquisa. No caso da pesquisa realizada por LÜDERS (2004), a autora necessitou de apenas uma câmera que, posicionada próximo à dupla de alunos que interagem com o computador enquanto eram pesquisados, pôde capturar inclusive com qualidade o som ambiente. BODKER (NARDI, 1996) explana sobre a análise de dados gravados em vídeo para solucionar um problema de entendimento de um novo software no momento de sua implementação no *Danish National Labor Inspection Service*. BATISTA (1998) utilizou registros em vídeos em uma creche para identificar elementos que pudessem contribuir para elucidar a lógica organizacional da sua rotina. O vídeo foi utilizado, também, com o objetivo de investigar a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos das classes de um Programa de Alfabetização (PAULUCCI e COSTA, 2005). CARVALHO (2004) teve como foco do trabalho a formação profissional do professor e a gravação de suas aulas para sua auto-análise. Para as investigações sobre o ensino e a aprendizagem nas próprias salas de aula de física, gravou em vídeo para obter dados referenciais. Além destas aplicações nas áreas humanas, o vídeo pode ser amplamente aplicado como ferramenta de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento.

3.1.1. O tratamento dos dados contidos no material audiovisual

ERICKSON (2006) descreve como dados de pesquisa podem ser derivados de gravações de acordo com diferentes tipos de abordagem empírica para esta identificação. A abordagem mais abrangente envolve análise de conteúdo, análise micro etnográfica do discurso e a análise de conversação. O autor destaca ainda que é importante perceber além das interações de ensino aprendizagem, ou seja, o tempo e o

espaço social do aluno. Seu *background* influencia nesta interação. Ou seja, é necessária uma abordagem indutiva do todo para a parte que focaliza o processo de interação e o estudo do significado literal das palavras e o seu significado metafórico social.

Para realizar a análise do material audiovisual neste estudo, foram utilizados os 6 passos sugeridos pelo autor que organizam e direcionam o processo, de forma que o pesquisador retire de seus vídeos documentais o máximo de informação pertinente ao seu problema de pesquisa:

1º. Passo – Fazer uma cópia da fita usando marcador de tempo. Rever o vídeo do evento interacional sem parar, escrevendo o equivalente a um diário de campo sobre o que se observa de fenômenos verbais e não verbais, marcando o tempo das maiores mudanças na atividade;

2º. Passo – Rever novamente todo o evento parando e revendo os trechos importantes, anotando-os numa linha de tempo e focalizando as maiores mudanças nos participantes que estão dentro e fora da cena (tanto nos que falam quanto nos que ouvem). Localizar seqüências de intensidade contrastante de comportamento dos ouvintes, enquanto os outros estão falando.

3º. Passo – Escolher, dentro de cada episódio de interesse, um trecho que contenha uma única configuração comportamental entre os participantes da interação. Transcrever seus comportamentos verbais e não verbais neste trecho, focando numa parte de cada vez. Para ajudar a focar alternadamente no discurso e na atividade não verbal, rever sem som pequenos trechos da fita e depois ouvir sem olhar para a tela.

4º. Passo – Proceder conforme descrito no 3º. Passo, e utilizar os padrões comportamentais para definir os pontos iniciais e finais de cada trecho para transcrever e analisar. Procurar não trabalhar analiticamente, com unidades menores ou pequenas seqüências de interação. Após ter transcrito, decodificar as funções de certos tipos de expressão, gestos, ou de utilizações de qualidade vocal para diferentes tipos de reação

emocional ou discursos chaves ou sua aplicação (ironia, seriedade, humor, ou outros) no significado literal ou não literal.

5º. Passo – Rever os trechos do evento com quem participou dele, mostrando-o para um participante de cada vez e pedindo para o participante parar a qualquer momento e comentar, ou o pesquisador o pára quando quiser e pede para o participante comentar. Por muitos detalhes passarem despercebidos pelo participante durante a interação, o que for resgatado deve ser considerado como a evidência do pensamento do participante no momento da interação. Pode haver também uma sessão conduzida com um grupo de controle – não com as mesmas pessoas que participaram originalmente, mas com pessoas parecidas com elas – por exemplo, professores, estudantes ou parentes que compartilham experiências parecidas com as deles.

6º. Passo - Este último passo da análise é fundamental. Determinar o “típico” ou “atípico” no exemplo que se quer transcrever e analisar detalhadamente – começando pela codificação mais genérica e voltando para as anotações iniciais que servirão como um índice de todo o evento ou de suas partes. Sem ele, o relatório da pesquisa apresenta a transcrição de exemplos ilustrativos que, embora possam ser de interesse intrínseco e até mesmo drasticamente incontornável, casos que não se consegue explicar, ou seja, exemplos que são, até certo ponto, excepcionais e que o relatório de pesquisa nunca deixa claro. O leitor precisa sentir ambos os níveis de análise e suas inter-relações, conseqüentemente a análise deve dar atenção aos dois. Este é o principal problema em pesquisa qualitativa, de um modo geral.

3.2. A pesquisa científica na escola: a criança como pesquisadora

Conforme afirma DEMO (2002), a vida é um espaço naturalmente educativo, pois induz a um aprendizado constante por meio da experiência acumulada. Mas ela educa através de agentes que não a pesquisa, pois podem ocorrer ocasionalmente sem propriedade específica, diferente de como deveria ser na escola. Segundo o autor a escola repassadora de conhecimentos atrapalha a vida do aluno e usa o professor como objeto que ensina a copiar. O contato pedagógico escolar necessita de

questionamento reconstrutivo e a falta dele educa tanto quanto uma conversa entre amigos. A educação através do questionamento promove a emancipação do aluno, patamar buscado pela educação através da pesquisa.

Conforme afirma BACCEGA (2005), é preciso considerar que informação não é conhecimento, pois este implica a crítica e se baseia na inter-relação e não na fragmentação. A troca do conhecimento pela informação tem resultado na diminuição da criticidade. E a escola, por seu compromisso de formação de sujeitos competentes por meio do questionamento reconstrutivo, pode ser vista como o centro propulsor desta forma de pensar.

FREIRE (1996) defende a importância da curiosidade, não a curiosidade ingênua, mas a curiosidade como questão indagadora, como procura de esclarecimento ao citar que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista, é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (FREIRE, 1996 p. 15)

É o ensino com rigorosidade metódica, mas não no sentido “bancário” que FREIRE (1996) define como deformador da criatividade do educando e do educador com os efeitos negativos do falso ensinar, mas sim no sentido de aprender criticamente. FREIRE (1996) ainda defende que “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 1996 p. 13). É a construção do conhecimento, não sua extensão.

Para Deleuze, citado por DAMIN (2004), o “currículo não disciplinar exige o rompimento com a metáfora da árvore, que opera em hierarquia entre os campos de saberes”. DAMIN (2004) ainda cita que a árvore do conhecimento para Deleuze implica necessariamente numa visão hierárquica, e que por mais que essa metáfora pareça apenas um metaconhecimento, na medida em que está enraizada na lógica de quem vive o processo dentro da escola, acaba por determinar seu pensamento. Ao citar a metáfora do Rizoma de Deleuze e Guatari, DAMIN (2004) aponta um currículo não disciplinar, uma nova atitude frente aos saberes, tanto na sua produção quanto na sua comunicação. Com o aprendizado articulado em torno de um paradigma transversal e rizomático do conhecimento, o processo educativo seria necessariamente singular,

voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa.

GARCIA (2002) destaca o importante sentimento de pertencer. O aluno engajado na pesquisa percebe-se membro da escola e não apenas tendo acesso a ela. A autora cita um trecho de Pizarro (2001) que, ao relatar sua experiência com a pesquisa na escola, salientou que mesmo quando o período de aulas já havia terminado, com as notas dos alunos já fechadas, eles ainda permaneciam na escola, mostrando o quanto estavam motivados pela curiosidade que move o pesquisador, a “curiosidade epistemológica” de FREIRE (1996), rompendo com os muros da escola. Para a autora, podem construir escolas para todas as crianças do país, mas isso não significa que elas permanecerão nela se não tiverem uma motivação, um estado de pertencer, a produção do conhecimento com outras expectativas, a diminuição da distância entre alunos e professores e a nova linguagem do ensino aprendizagem, contextualizada no seu lugar social. Poeticamente, GARCIA (2002) compara os alunos engajados às “raízes da samambaia que explode as paredes do vaso que a comporta” (GARCIA, 2002 p. 39), pois cresce tanto dentro dele que o espaço torna-se insuficiente. Romper estas barreiras pode significar também aceitar que as novas tecnologias são parte importante no processo já que, de acordo com FERRÉS (1996), não basta tirar dela suas vantagens, colocando-a a serviço da velha pedagogia. É preciso aceitar toda sua capacidade inovadora, assumindo a transformação do sistema educativo.

A criança e o jovem, de acordo com MARTINS (2003), interessam-se por espaços que promovam o estabelecimento de conexões em seu universo de ações, a realidade em movimento, integrando ação, sentimento, cognição e intuição. Por isso, interage com o mundo utilizando suas múltiplas capacidades de expressão por meio de variadas linguagens, sejam textuais, gráficas, imagéticas, entre outras. Citando Bohm, MARTINS (2003) aponta que, na pesquisa científica, boa parte de nossos pensamentos está assentado em teorias e que estas são modos de olhar para o mundo. Não são verdadeiras, nem falsas, são um modo de ver e não uma cópia da realidade. E é por isso que a visão fragmentada, quando aplicada ao homem e ao mundo em que vive, desvincula o indivíduo do ambiente, criando resultados negativos e destrutivos.

Conforme afirma DEMO (2002), é necessário mudar a imagem da escola para um ambiente positivo para conseguir do aluno uma participação ativa e uma interação

envolvente e, assim, desfazer a noção de aluno subalterno. Para o autor, a educação não é apenas ensinar, instruir, treinar e domesticar, mas sim, formar autonomia crítica e criativa do sujeito. Trabalhar de maneira interdisciplinar, dando ao aluno a oportunidade de pensar e de chegar a suas próprias conclusões pode ser a forma de incentivá-los.

FREIRE (1996) ainda completa:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, (...) Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência fundamental que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996 p. 15)

3.2.1. O projeto “Ciência na Escola”

Para ilustrar a possibilidade de se trabalhar com pesquisa na escola, tendo alunos e professores participando como pesquisadores e não como sujeitos pesquisados, segue o exemplo do projeto “Ciência na Escola” do qual a pesquisadora participou como monitora em vídeo produção de 1999 a 2004 e que norteou a escolha do tema desta pesquisa.

Este projeto foi desenvolvido no Laboratório de Educação e Informática Aplicada (LEIA), da Faculdade de Educação da Unicamp, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com o Centro de Pesquisa em Óptica e Fotônica do Instituto de Física “Gleb Wataghin” (IFGW) - Unicamp. Foi financiado pela Fapesp, dentro do Programa de Ensino Público de 1997 até 2004. Seu principal objetivo era despertar vocações para as ciências entre os alunos de Ensino Fundamental e Médio de Escolas Públicas Municipais e Estaduais de Campinas e, ao mesmo tempo, possibilitar a melhoria da qualidade do ensino e o conhecimento da realidade educacional. A formação continuada em serviço dos professores participantes do projeto, através de grupos de estudo para a discussão de temas relacionados à metodologia da pesquisa, era outro objetivo do projeto.

Sua proposta era que os alunos, juntamente com os professores desenvolvessem nas escolas projetos de pesquisa utilizando a metodologia científica e de forma interdisciplinar. Neste contexto, professores e alunos atuaram como pesquisadores ao escolher um tema, delimitar o problema a ser estudado, levantar hipóteses e fazer pesquisas de campo, bibliográficas e utilizar instrumentos para coletar

os dados. Em seguida analisaram os dados coletados, utilizando o conteúdo específico de cada disciplina como referencial teórico para a análise, apresentando seus resultados através de Seminários ou Feiras Científicas, realizados anualmente.

O trabalho com vídeo no projeto “Ciência na Escola” teve início em 1998 com as gravações das reuniões semanais entre os professores participantes e as orientadoras do projeto na Unicamp. Percebeu-se que esta tecnologia estava subaproveitada e pensou-se em implementá-la mais diretamente no trabalho.

Foi então proposta ao grupo de professores a possibilidade de uso do vídeo para registro de seus trabalhos, com o objetivo de socializar os resultados. Numa oficina de capacitação em vídeo, realizada pela pesquisadora para os interessados, professores e alunos tiveram contato com as técnicas de vídeo, como enquadramento, movimentos e ângulos de câmera, desenvolvimento de roteiros, e foram capacitados a manipular os equipamentos, sendo câmeras, tripés e microfones. A seguir, se encarregaram de idealizar, produzir e gravar vídeos relacionados aos seus temas de pesquisa. A edição final era elaborada pela pesquisadora em conjunto com os professores e/ou alunos no LEIA. O objetivo era apresentá-los nos Seminários e Feiras do Projeto “Ciência na Escola”, na própria escola e em eventos dos quais participavam.

GARCIA (2002) explorou, com alunos que iriam se tornar participantes do Projeto “Ciência na Escola”, acerca do que era pesquisa para eles e para que ela servia. A autora percebeu que eles tinham uma visão de pesquisa coerente com o paradigma de educação tecnicista do qual faziam parte e do qual seus professores também fizeram parte. Para eles, pesquisa ainda era sinônimo de cópia e uma obrigação escolar. Desconstruir esta visão foi possível após discussões sobre a metodologia científica. Ao serem incentivados a construir coletivamente um conceito de pesquisa, alunos de uma classe da sétima série de uma das escolas participantes de projeto chegaram a: “Pesquisa é um conjunto de informações adquiridas através de documentos e investigação de campo” (GARCIA, 2002 p.52). GARCIA (2002) afirma ainda que, “quer seja professor ou aluno, ao adotar uma atitude investigativa perante o conhecimento, este certamente sofrerá transformações em suas relações com o processo e com o produto do mesmo”. (GARCIA, 2002 p.48). A interdisciplinaridade é característica marcante nesta forma de pensar a construção de conhecimento por meio da metodologia da pesquisa científica já que as várias disciplinas do currículo se

permeiam e se misturam. Com este pensamento, os alunos percebem o real sentido de cada uma, por conseguirem aplicar a teoria a um problema de pesquisa construído coletivamente.

Deste trabalho surgiu a idéia de utilizar o vídeo não apenas como documentário das pesquisas, apresentando os resultados de seus estudos, mas sim como instrumento de coleta que resultasse dados para análise, ou seja, documentos em vídeo (vídeos documentais).

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir serão descritas as abordagens metodológicas utilizadas na pesquisa, citando autores como CAMPBELL & STANLEY (1979), KERLINGER (1980), LÜDKE e ANDRÉ (1986), BERELSON (1971) e Bardin (1977), e também seus delineamentos, apresentando o campo da pesquisa, os sujeitos e o processo que ocorreu na escola, desde a capacitação dos sujeitos na linguagem audiovisual, passando pela apropriação da ferramenta, seu uso propriamente dito e a análise do material coletado por eles por meio do instrumento.

4.1. Abordagem Metodológica

Devido aos sujeitos terem sido escolhidos por critério de conveniência, constituindo um grupo que foi naturalmente selecionado, sem a intervenção do pesquisador e sem um controle rígido das variáveis, a pesquisa pode ser caracterizada como um *delineamento quase-experimental* e tem como objetivo verificar se a documentação em vídeo pode ser usada como fonte de dados para alunos de 5ª. Série.

Tais delineamentos são aplicados quando não é possível utilizar como base o modelo experimental. Segundo CAMPBELL & STANLEY (1979), o quase-experimento é utilizado quando falta ao pesquisador pleno controle quanto à aplicação dos estímulos experimentais, deixando de controlar as variáveis específicas e quando, de acordo com CAMARGO (2005), o pesquisador não puder distribuir as pessoas por processo de sorteio. CAMARGO (2005) ainda afirma que, neste caso, os processos de distribuição do sujeito são aqueles que naturalmente ocorrem no mundo e cita Selltiz (1987): “Eles possibilitam o estudo dos efeitos que tratamentos possuem sobre aquele segmento da população que também é o mais provável de escolher ou ser escolhido para o ‘tratamento’. Portanto, para tratamentos como estes, não faz sentido descartar as tendências de seleção pessoal que existiriam naturalmente”. (Selltiz et al. op. cit. p. 46)

Conforme KERLINGER (1980), análise é categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados. Seu objetivo é reduzir grandes quantidades de

dados brutos passando-os para uma forma interpretável e manuseável de maneira que características de situações, de acontecimentos e de pessoas possam ser descritas sucintamente e as relações entre as variáveis estudadas e interpretadas. Um pesquisador, fazendo um trabalho não-experimental, encontra-se geralmente observando duas ou mais variáveis. Quase sempre uma independente e muitas vezes uma ou mais dependentes.

Para o desenvolvimento da pesquisa será adotada uma abordagem *qualitativa*. Para LÜDKE e ANDRÉ (1986), num estudo qualitativo o pesquisador necessita se preocupar com o processo e também capturar a perspectiva dos participantes.

Será utilizada neste estudo a *análise de conteúdo* que, de acordo com BERELSON (1971), consiste em descrever o conteúdo manifesto de forma objetiva e sistemática e, ainda como afirma o autor, é uma técnica usada com o intuito de determinar a freqüência relativa de diversos fenômenos de comunicação. O autor ainda defende que ao utilizar este método, o pesquisador, ao invés de entrevistar ou observar pessoas, lida com registros que já existem, como gravações em vídeo, por exemplo, e faz inferências aos mesmos.

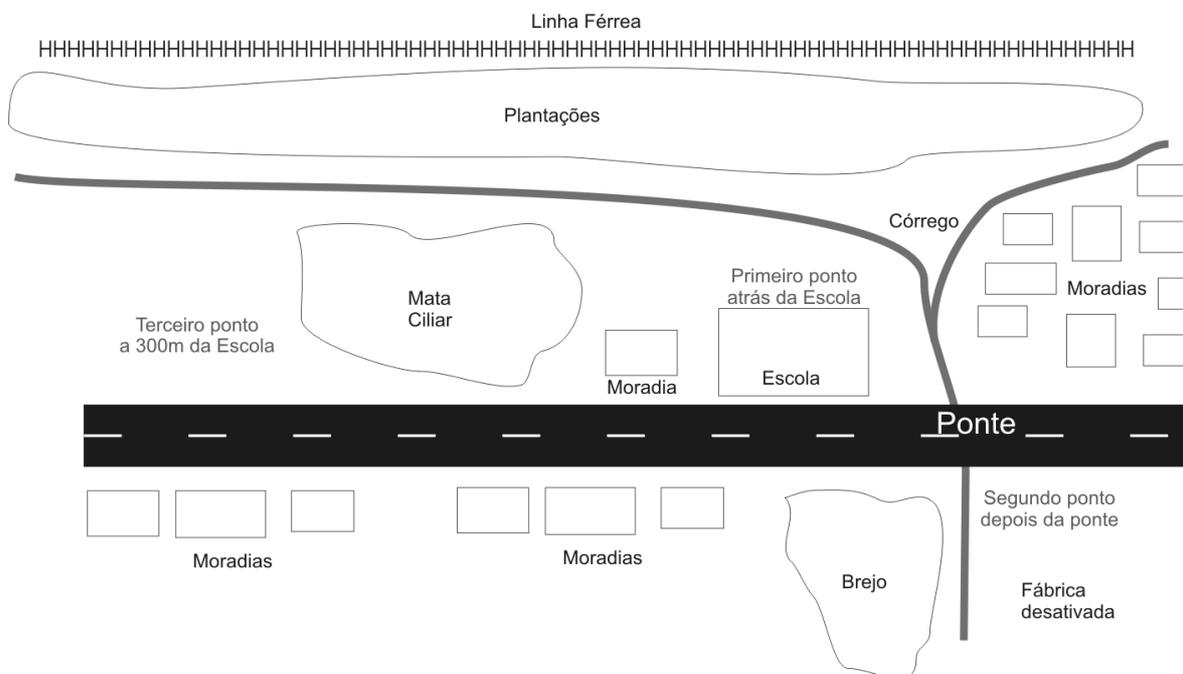
Como aponta Bardin (1977, p. 37), citado por CAMARGO (2005), três etapas caracterizam a realização do procedimento de análise de conteúdo: “(1) descrição: enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico; (3) interpretação: a significação concedida a estas características; (2) Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. A etapa (2) “inferência” permite a passagem, explícita e controlada, da etapa “descrição” para a etapa “interpretação” (CAMARGO, 2005 p. 81).

4.2. O campo da pesquisa

Este estudo foi realizado em duas classes de 5^a. Série do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Campinas-SP.

O objeto da pesquisa para os alunos foi estudar a poluição do córrego que passa ao lado da escola e corta quase todo o bairro. Foram escolhidos três pontos a serem observados: o primeiro localizado atrás da escola, o segundo localizado depois

de uma ponte existente na rua em frente à escola e o terceiro localizado distante cerca de 300m da escola. O mapa a seguir fornece a localização dos pontos estudados denominados respectivamente *atrás da escola*, *depois da ponte* e *a 300m da escola*.



Os pontos denominados *atrás da escola* e *a 300m da escola* são rodeados de moradias, sendo casas de alvenaria e barracos. A proximidade das pessoas nesses locais pode justificar a quantidade de lixo¹⁵ depositado nos mesmos. A água, nestes dois pontos, além de ser turva, apresentava mau cheiro e alguns objetos nela jogados. Já o outro ponto denominado *depois da ponte*, quase não apresenta moradias próximas, pois a margem direita apresenta um brejo e na outra margem há uma fábrica desativada. É um lugar de pouca passagem de pedestres, o que pode justificar a preservação do local, que apresentava lixo jogado apenas próximo à ponte. Neste ponto, a cerca de 50m da ponte, pode-se observar flores silvestres, formigueiros e, até mesmo, um pica-pau pousado numa árvore. A água do córrego neste ponto era clara e límpida.

Conforme dito anteriormente, a escola se localiza em um bairro da periferia da cidade de Campinas, próxima a uma favela. Durante as gravações no segundo ponto,

¹⁵ No local, de acordo com as gravações e anotações dos alunos e a observação da pesquisadora, havia nas margens do córrego latas, garrafas PET, pneus, brinquedos quebrados, calçados, vestimentas, papéis, vidro, sacolas plásticas, copos descartáveis, fezes de animais e animais mortos, entre vários outros objetos a serem descritos posteriormente.

um fato demonstra o lugar social destes alunos. Ao sair a campo juntamente com os alunos e a pesquisadora, a professora foi abordada por um rapaz que, com gírias e de forma amigável, alertou para que as crianças não fossem gravar em direção à favela, caso contrário as câmeras seriam tomadas delas. A professora reagiu com a mesma forma amigável dizendo que o equipamento era obsoleto e que não interessaria a ninguém. Em contrapartida, o rapaz complementou dizendo que “essas coisas, um dinheirinho sempre dá”. Tal fato ocorreu na primeira gravação neste ponto, com a Turma A. Para a gravação com a Turma B, a professora se precaveu e solicitou ao guarda da escola que se mantivesse atento a qualquer movimento suspeito e a gravação, com as responsáveis atentas ao andamento das pessoas na rua, ocorreu sem maiores problemas.

4.2.1. Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram 31 alunos da Turma A e 29 alunos da Turma B da 5ª. Série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em um bairro de periferia da cidade de Campinas/SP, totalizando 60 alunos. Destes, 37 meninos e 23 meninas com idades entre 12 e 15 anos, moradores de regiões próximas da escola.

A escolha da escola e das classes se deu por critério de conveniência devido ao fato de a professora de matemática ter sido integrante do projeto “Ciência na Escola” durante o período de participação da pesquisadora no citado projeto. Além disso, a classe não havia tido contato com a pesquisadora durante o período em que ministrou oficinas de vídeo aos participantes do projeto.

4.3. Delineamentos da pesquisa

A pesquisa proposta aos alunos teve como tema a “Poluição do córrego que passa ao lado da escola” e para a qual foram incentivados a coletar dados utilizando o vídeo como instrumento.

- a) Capacitação técnica

Para a realização da pesquisa, os alunos passaram por capacitação técnica, a fim de se familiarizarem com os equipamentos e técnicas de filmagem. Conforme será explanado a seguir, foram realizadas 4 aulas para capacitação dos alunos das duas turmas (duas aulas em cada).

Uma câmera para gravar a aula (câmera geral) foi posicionada no canto da classe sobre tripé para torná-la “invisível” para não comprometer a fidedignidade dos dados coletados. (ERICKSON, 2006). A fim de familiarizá-los com o equipamento, a pesquisadora inicialmente pediu para que os alunos das duas turmas acenassem para esta câmera, enquanto ela, num movimento panorâmico, gravava a cena.

Cada classe teve duas aulas teóricas/técnicas nas quais os alunos foram capacitados para manipular a câmera filmadora. Foi elaborada e entregue aos alunos das duas classes uma apostila (Apêndice A) com todos os itens a serem discutidos durante as aulas teóricas.

Primeira aula:

- Ligar – Desligar
- Inserir fita no compartimento
- Abrir o visor de imagem
- Gravar – parar gravação
- Ao final da aula, sem ainda terem conhecimento sobre os enquadramentos, movimentos e ângulos de gravação, os alunos fizeram imagens com a câmera na classe, tendo como objeto de gravação os colegas.

Segunda aula:

Com relação às técnicas de gravação, lhes foram apresentados os enquadramentos:

- Plano Geral
- Plano Conjunto
- Plano Americano
- Plano Médio
- Plano Detalhe
- Primeiro Plano

- Close-up

Os movimentos de câmera:

- Travelling (horizontal ou vertical)
- Pan (Panorâmica - horizontal, vertical, invertida horizontal, invertida vertical)
- Zoom (Movimento óptico, in ou out)

E os ângulos de gravação:

- Câmera alta
- Câmera baixa
- O mesmo teste com a câmera foi aplicado dentro da sala de aula para que os alunos percebessem por eles próprios como cada plano, movimento ou ângulo funciona e para que serve, além de servir como base para comparação com o teste sem o conhecimento das técnicas de gravação.

Foi realizada uma primeira visita ao córrego para os alunos fazerem uma gravação piloto a fim de se familiarizarem com o equipamento e com as técnicas de vídeo. A pesquisadora fez uma gravação no mesmo ponto, destacando como as imagens deveriam ser feitas e servindo de exemplo real para os alunos. Em seguida, uma edição com estas “imagens exemplo” realizadas pela pesquisadora, juntamente com imagens retiradas das fitas da “gravação piloto” dos alunos que mostravam tomadas realizadas de acordo com as técnicas e com imagens consideradas pela pesquisadora como tecnicamente inadequadas, foi apresentada aos alunos para que entendessem como deveriam aplicar a teoria apresentada anteriormente. Esta apresentação aconteceu na sala de vídeo da escola, separadamente para cada classe, durante o período de aula e com a presença de todos os alunos. Eles puderam compreender os erros, percebidos nas imagens consideradas tecnicamente inadequadas, e acertos, através das imagens que apresentavam as técnicas de gravação, fossem elas feitas pela pesquisadora ou por eles próprios.

b) Procedimentos de campo

As visitas ao córrego para gravação das imagens e coleta de dados foram planejadas para acontecer fora do período de aula, uma hora antes de seu início. Foi solicitada aos pais autorização para que os alunos pudessem participar das atividades fora da escola e apenas os alunos que apresentaram a autorização assinada pelos pais puderam delas participar.

Foi planejado um calendário com as atividades a serem propostas aos alunos que também teve de ser adaptado ao longo da aplicação da pesquisa em função de intempéries, de pontos facultativos e de eventos realizados na escola.

Durante os meses de setembro e outubro de 2007, foram realizadas seis pesquisas de campo previstas na tabela 1, para captação de imagens e para observação com diário de campo. Cada turma (A e B) foi a campo três vezes para fazer documentação em vídeo. Os participantes, cerca de 10 alunos de cada turma, foram divididos em 3 grupos, sendo que a cada grupo foi entregue uma câmera que era revezada entre os membros. No início de cada saída, já *in loco*, os grupos eram orientados acerca de quais imagens deveriam ser captadas, ou seja, “tudo o que não deveria estar nas margens e no córrego, mas foi jogado lá”¹⁶ e “sempre lembrando de utilizar os enquadramentos, movimentos e ângulos de câmera estudados”¹⁷.

A segunda gravação (considerando a piloto como a primeira) foi realizada no mesmo ponto *atrás da escola* e resultou em 6 fitas, sendo 3 da turma A e 3 da turma B, com cerca de 20 minutos cada, utilizadas na análise dos dados dessa pesquisa. Os alunos também foram incentivados a coletar material das margens como amostras do lixo jogado, utilizando luvas de proteção e acondicionando-as em sacolas, separadas por grupo. Cada um dos grupos das turmas A e B coletou uma sacola de amostras, totalizando 6 sacolas.

A terceira gravação aconteceu no ponto do córrego chamado de *depois da ponte*. Na gravação realizada pela turma B, os aspectos do trecho estavam preservados, porém a gravação da turma A ocorrida dias depois, não apresentou os mesmos aspectos, pois, devido à forte chuva que se abateu sobre a região, a Prefeitura de Campinas enviou uma máquina para revolver as margens do córrego. Esta gravação também resultou em 6 fitas, sendo 3 da turma A e 3 da turma B, com

¹⁶ Fala da pesquisadora e da professora durante as gravações.

¹⁷ Fala da pesquisadora e da professora durante as gravações.

cerca de 20 minutos cada, mas não foi utilizada na análise dos dados da pesquisa por não apresentar elementos suficientes (quantidade de lixo) que permitisse ser comparada com os outros dois pontos pesquisados.

A quarta e última pesquisa de campo ocorreu no ponto a *300m da escola*, onde os alunos, ao invés de gravarem “o que não deveria estar ali”, apenas anotaram em folhas de papel o que estavam observando. Anotaram também falas espontâneas de moradores que se acercaram do grupo de alunos da Turma B. Esta visita resultou em 18 diários de campo individuais, sendo 7 da Turma A e 11 da Turma B. (Exemplos de diários de campo no Apêndice C desta pesquisa)

As atividades foram realizadas de acordo com a tabela a seguir:

	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
SET							1
		2	3	4	5	6	7
		9	10	11	12	13	14
		16	17	18	19	20	21
		23	24	25	26	27	28
		30					

18	11 às 12:30 (aula) - 5a. A e 5a. B - Capacitação
25	11 às 12:30 (aula) - 5a. A e 5a. B - Capacitação
27	10 às 11 - 5a. B - Gravação Córrego 1: Piloto OK

	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
OUT		1	2	3	4	5	6
		7	8	9	10	11	12
		14	15	16	17	18	19
		21	22	23	24	25	26
		28	29	30	31		

4	11:45 às 12:30 (sl. vídeo) - 5a.B - Análise imagens 27/9 e 2/10 + filme OK
9	10 às 11 - 5a. A - Gravação Córrego 1: Piloto OK
16	10 às 11 - 5a. B - Gravação Córrego 2 (Adiado)
	11 às 11:45 (aula) - 5a. A Análise imagens 9/10 + filme (Adiado)
18	10 às 11 - 5a. B - Gravação Córrego 2 OK
	11 às 11:45 (aula) - 5a. A Análise imagens 9/10 + filme OK
23	10 às 11 - 5a. A - Gravação Córrego 2 OK
25	10 às 11 - 5a. B - Gravação Córrego 3 (Adiado - chuva)
30	10 às 11 - 5a. A - Gravação Córrego 3 OK

	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
NOV					1	2	3
		4	5	6	7	8	9
		11	12	13	14	15	16
		18	19	20	21	22	23
		25	26	27	28	29	30

6	Horário aula- Observação sem gravar 5ª A e B (Adiado - Chuva)
8	10 às 11 - 5a. B - Gravação Córrego 3 OK
12	10 às 11 - Observação sem gravar 5ª A OK
	10 às 11 - Observação sem gravar 5ª B OK
13	Análise das amostras coletadas 5ª A e B / Entrega de relatórios OK
	11:00 às 13:30 (classe) - 5a. A
	13:30 às 14:50 (classe) - 5a.B
	Análise da obs sem gravar 5ª. A e B / Entrega de relatórios OK
22	11:00 às 13:30 (sl. vídeo) - 5a. A
	13:30 às 14:50 (sl. vídeo) - 5a.B
	Análise de VT´s 5ª A e B / Entrega de relatórios OK
27	11:00 às 13:30 (sl. vídeo) - 5a.A - Análise das grv. 2 e 3
	13:30 às 14:50 (sl. vídeo) - 5a.B - Análise das grv. 2 e 3

Tabela 1

c) Procedimento de análise em sala de aula

Em cada classe foram utilizadas três aulas para analisar os dados, tendo sido todas gravadas em vídeo: a primeira sobre as amostras coletadas no córrego, a

segunda sobre as anotações (diário de campo) e a terceira, sobre a documentação em VT, que foi a última a acontecer com o objetivo de estabelecer uma distância temporal entre a gravação no córrego e a análise dos vídeos. O espaço de tempo entre a gravação e a análise do vídeo foi de aproximadamente 30 dias.

Todos os alunos presentes participaram das análises, mesmo os que não foram às visitas, pois foram alocados nos três grupos previamente definidos nas pesquisas de campo.

Para análise das amostras, os alunos de cada grupo posicionaram suas carteiras uma em frente à outra, formando 3 grandes mesas. As amostras foram espalhadas sobre as carteiras e um aluno ficou responsável por anotar num papel qual era aquele material e a qual categoria ele fazia parte. No início, nem a pesquisadora nem a professora se manifestaram quanto ao levantamento dessas categorias, com o objetivo de fazer com que os alunos chegassem às suas próprias conclusões. Quando os alunos já haviam levantado várias categorias, a professora as confirmou escrevendo-as na lousa em forma de colunas, para que os alunos visualizassem como deveriam proceder. Esta sessão, além de gravada em vídeo, foi também fotografada. Após as análises, os materiais foram descartados separadamente em cada latão de lixo reciclável da escola.

Na sessão de análise das anotações da visita no ponto *a 300m da escola*, os alunos procederam da mesma maneira, dividindo-se nos 3 grupos previamente definidos e posicionando as carteiras frente a frente. Foram entregues a cada grupo as anotações dos alunos participantes da visita e solicitado a eles que, da mesma maneira que haviam separado em categorias as amostras de materiais, fizessem com o que havia anotado em cada lista, criando uma nova lista.

A terceira fase de análises aconteceu na sala de vídeo. A câmera foi acoplada à TV e foram exibidas as 3 fitas da visita realizada *atrás da escola*, primeiro ponto do córrego visitado. Nesta sala há 5 fileiras de 6 cadeiras, totalizando 30 cadeiras. Os alunos, munidos de papel e caneta, foram orientados a anotarem “tudo o que estivessem vendo no vídeo e que não deveria estar no córrego”. A professora e a pesquisadora procuraram interferir o menos possível na análise dos alunos, principalmente nos momentos nos quais eram questionadas sobre o que estava

aparecendo no vídeo. Esta análise resultou em 45 relatórios sendo 20 da Turma A e 25 da Turma B. (Exemplos de relatórios no Apêndice C desta pesquisa)

4.3.1. A coleta de dados

Os procedimentos da pesquisa foram documentados por meio de:

- Vídeos documentais realizados pela pesquisadora durante as atividades em classe: câmera em tripé posicionada no canto da classe, em plano geral. Gravadas quatro fitas com cerca de 30 minutos cada sobre as aulas de capacitação (duas em cada classe) e duas fitas com cerca de 80 minutos (uma de cada classe) sobre a análise pelos alunos da documentação em VT, totalizando 6 fitas totalizando aproximadamente 4:40 horas de gravação;
- Vídeos documentais captados pelos alunos contendo dados para suas pesquisas: utilizadas três câmeras para cada turma, totalizando 6 fitas com cerca de 20 minutos cada uma, totalizando 2 horas de gravação;
- Anotações dos alunos durante a observação sem gravação ocorrida num dos pontos (Apêndice C: apresenta 3 dos 18 diários dos alunos);
- Relatórios dos alunos sobre a observação dos vídeos (Apêndice C: apresenta 10 dos 45 relatórios dos alunos);
- Diários de campo da pesquisadora das atividades realizadas em classe (Apêndice B).

No quadro a seguir são apresentados os dados observados:

ATIVIDADE	TURMA	DADOS
Capacitação 1	A	1 fita 30' + 1 diário de campo da pesquisadora + fita alunos 5'
	B	1 fita 30' + 1 diário de campo da pesquisadora + fita alunos 5'
Capacitação 2	A	1 fita 30' + 1 diário de campo da pesquisadora
	B	1 fita 30' + 1 diário de campo da pesquisadora
Pesquisa de Campo	A	3 fitas de 20' (alunos)
	B	3 fitas de 20' (alunos)
Observação sem gravação	A	07 diários de campo
	B	11 diários de campo
Análise dos vídeos realizados pelos alunos na pesquisa de campo	A	1 fita 80' + 20 relatórios
	B	1 fita 80' + 25 relatórios

CAPÍTULO V – ANÁLISE

Neste capítulo são apresentados os resultados das atividades realizadas pelos alunos na utilização do vídeo como ferramenta de pesquisa. Para isso, foram levados em consideração os passos propostos por ERICKSON (2006) para análise de vídeos-documentais, conforme descritos nas páginas 53 e 54, e o método de análise de conteúdo proposto por BERELSON (1971) e Bardin (1977) (CAMARGO, 2005) citados na página 68.

Como o vídeo permite aproximação à realidade do usuário (FERRÉS, 1996), a pesquisa proposta aos alunos teve como objeto de estudo o córrego que passa ao lado da escola. Utilizando como ferramenta de coleta de dados o vídeo e o diário de campo, os alunos captaram imagens e anotaram em seus diários dados que os permitiram levantar categorias. Analisar estas interações, tanto no momento em que utilizaram o vídeo quanto no momento em que utilizaram os diários de campo, permitiu perceber como estes sujeitos interagem com estas ferramentas no ambiente escolar.

Desta pesquisa dos alunos foram destacados episódios que remetem à análise do problema deste estudo. Tais episódios foram recortados de acordo com a posição de FARBER (1990) sobre o vídeo fornecer informações ricas que não são restritas apenas ao âmbito verbal, mas também, conforme afirma FERRÉS (1996), permite pesquisar comportamentos e condutas. Foram, portanto, descritos os diálogos ou relatados os momentos sobre as atitudes, comportamentos e interações entre os participantes da atividade (alunos, professora e pesquisadora), relevantes ao problema desta pesquisa. Os vídeos documentais realizados pela pesquisadora sobre as atividades em classe (capacitação e análise pelos alunos da documentação em VT que realizaram) e as imagens em vídeo realizadas pelos alunos durante a pesquisa de campo no córrego também foram analisadas com esta finalidade. Os episódios aqui apresentados, sejam falas ou comportamentos não verbais, estão organizados por números e podem ser vistos no DVD em Apêndice D, neste trabalho. No texto, os alunos serão denominados pela letra “A” seguida de números.

O vídeo dá condições de se realizar uma observação sistemática na qual podem ser levantadas categorias ligadas a comportamentos verbais e não verbais

(LÜDERS, 2004). Neste estudo foi possível levantar alguns eixos temáticos de análise levando em conta a fundamentação inicial:

- O fascínio que os alunos apresentaram pelo equipamento;
- A referência à televisão;
- A reação ao ver-se na imagem;
- A experimentação (o acerto e o erro, a discussão da autoria, a divisão do trabalho e as noções de direção de imagens);
- A construção dos diferentes olhares;
- A relação entre os conteúdos programáticos e o uso do vídeo.

5.1. O fascínio pelo equipamento

Esta categoria abrange momentos em que os alunos, em contato com o equipamento de vídeo, apresentaram comportamentos que podem ser considerados como “fascínio de apropriação”. Ocorreram principalmente na atividade de capacitação, ou seja, durante o primeiro contato dos alunos com a câmera.

Na primeira aula de capacitação, ao serem solicitados a acenar para a câmera geral (a que gravava a aula) os alunos, em ambas as turmas, estavam sentados cada um em sua carteira e acenavam para a câmera, alguns eufóricos, outros tímidos. Desta maneira, os alunos passaram a não mais se intimidar com o equipamento e alguns, pelo contrário, se exibiam para a câmera. Mas esta atitude não ocorreu durante o tempo todo da gravação, apenas quando se lembravam que estavam sendo gravados. Em outros momentos, durante a explicação da pesquisadora, alguns alunos interagem com a câmera geral, acenando, mostrando a apostila e até mesmo fazendo gestos obscenos. No final da aula, antes que a pesquisadora desligasse a câmera geral, muitos alunos se posicionavam à sua frente, pulando e fazendo caretas.

Durante a atividade, um fato que ocorreu quando a pesquisadora se posicionou à frente da classe com uma câmera em mãos foi de o aluno da primeira carteira esticar os braços não contendo a vontade de manusear o equipamento, como se quisesse pegá-lo, com olhar fixo nele, demonstrando curiosidade (Episódio 1¹⁸). Permitir o

¹⁸ DVD de imagens: Episódio 1

acesso de não profissionais a este tipo de tecnologia e linguagem, conforme citado por SANTORO (1989), principalmente dos menos abastados que, para GUIMARÃES (2001), também são ávidos por participar desta evolução tecnológica e de linguagem, pode desencadear comportamentos como este.

Outro momento que retrata o fascínio dos sujeitos pelo equipamento foi quando a pesquisadora abriu a tampa do compartimento de fitas, que se localiza abaixo da câmera e que se abre automaticamente ao ser acionado, denominado por ela “boca de jacaré”. Diversos alunos de ambas as turmas reagiram surpresos a abertura automática do compartimento, conforme descrito no episódio abaixo:

Episódio 2¹⁹

Alunos: *“Olha que legal!”*

A1: *“Ô loco!”*

Na Turma B, o comportamento foi semelhante, pois os alunos se entreolharam e, com olhos arregalados sorriram surpresos (Episódio 3²⁰). Este tipo de comportamento mostra a afirmação de BACCEGA (1998), que as crianças interagem com a televisão como com um de seus brinquedos, porém poucos têm acesso às formas de produção da mesma. (OROZCO, 2002). Ou seja, mesmo sendo o contato com a televisão tão cotidiano para eles, o acesso às tecnologias de produção ainda é muito restrito ou quase inexistente.

Um momento que pode ser destacado que também exemplifica o fascínio pelo equipamento foi quando, ao solicitar que um membro de cada grupo fosse à frente da classe para manusear a câmera, percebeu-se uma agitação: alguns alunos se ofereceram prontamente, correndo para frente da sala, tendo até que ser escolhido o membro através de sorteio. Na Turma A, o trecho da interação mostra o interesse dos alunos em manusear o equipamento:

Episódio 4²¹

Pesquisadora: *“Cada um do grupo vai ter um tempo pra fazer uma imagem...”*

¹⁹ DVD imagens: Episódio 2

²⁰ DVD imagens: Episódio 3

²¹ DVD imagens: Episódio 4

Alunos: *“Eu, eu, eu!!! Eu vou , eu vou!!!”*

Pesquisadora: *“Parou, parou! Sentados!”*

A2: *“Professora, cada um do grupo vai?”*

Pesquisadora: *“Só um do grupo, se tem mais um do grupo que quer ir vamos tirar no par ou ímpar...”*

Na Turma A, após a definição dos alunos que foram escolhidos para manipular o equipamento, enquanto a pesquisadora explicava o funcionamento da câmera ao primeiro aluno, uma aluna se levantou, foi até a frente da classe e se posicionou ao lado do aluno que recebia as instruções e que tinha a câmera em mãos (Episódio 5²²). Mesmo não sendo escolhida, quis olhar o equipamento mais de perto, ouvindo atentamente a explicação da pesquisadora e olhando através do visor. O mesmo ocorreu na Turma B quando, enquanto um dos alunos escolhidos fazia sua imagem, diversos o acompanhavam, atrás dele, pretendendo ver a imagem através do visor.

Ainda para retratar o fascínio dos alunos pela ferramenta, é possível destacar outros episódios ocorridos na atividade de capacitação:

Episódio 6²³

Enquanto professora distribui aos alunos as autorizações para gravação fora da escola, explica:

Professora: *“Tragam a autorização assinada na quinta-feira por que senão não vai poder sair pra filmar”*

A3: *“Dona, que emoção! Na terça-feira não vai mais ter aula de matemática, vai ter filmagem!”*

Ao longo da capacitação os alunos foram habituando-se à ferramenta e o fascínio pelo equipamento deu lugar ao desejo de utilizá-lo, por ter adquirido a capacidade de saber manusear a câmera. A partir de então, como GARCIA (2002) descreve, estes sujeitos passaram a sentir-se parte integrante de um processo.

²² DVD imagens: Episódio 5

²³ DVD imagens: Episódio 6

Um último episódio retrata esta “pressa” por poderem aplicar os conhecimentos adquiridos:

Episódio 7²⁴

Enquanto a pesquisadora explica a teoria em sala, utilizando a apostila:

A4: *“Ô Dona, a gente vai sair pra filmar?”*

Pesquisadora: *“Daqui a pouco... Não hoje. Outra data. Por isso vocês precisam aprender tudo isso aqui por que se não aprender não vai poder sair.”*

A4: *“Ah Dona, eu já aprendi tudo”*

O que se pode perceber nestes episódios é que os alunos preferem ir direto à utilização da ferramenta, não importando muito o “como” utilizá-la. Isso reflete que a novidade da ferramenta gera fascínio por ela. Há a predisposição positiva para aprender a lidar com ela, a apropriar-se dela, principalmente pelo grande contato que possuem com a linguagem (esta discussão será retomada na página 87).

5.2. A referência à televisão

Os episódios a seguir evidenciam como os alunos confundem a TV a que assistem com o vídeo documental, pois enquanto dentro da escola eles convivem com lições, memorizações e exercícios mortos, fora dela convivem com uma avalanche de imagens, de ilustrações e de cinema. (FERRÉS, 1998).

Ainda na capacitação, uma aluna confecciona, numa folha de caderno, um “cartaz” que trazia os dizeres “Filma eu”, como está habituada a ver em transmissões esportivas pela TV. No episódio 8 descrito abaixo, que ocorreu também durante a capacitação, antes do início da aula, dois alunos se posicionam em frente à câmera:

Episódio 8²⁵

A11: *“Oi Mãe!”*

A12: *“Oi pai, oi mãe! Te amo meu pai! Gente, tô na Globo!”*

²⁴ DVD imagens: Episódio 7

²⁵ DVD imagens: Episódio 8

Pode-se perceber que ao se colocar “dentro” da imagem, o aluno cita a Rede Globo, associando a câmera diretamente com a emissora de televisão. Neste estágio, os alunos ainda não haviam compreendido qual a função da câmera como instrumento de coleta de dados e, conseqüentemente, do material que produziriam com ela. Para eles, a possibilidade de se trabalhar com vídeo é tão remota que não conseguem dissociar o equipamento técnico “câmera” da televisão.

Este cenário remete aos pensamentos de BELLONI (2001) para quem é fundamental reconhecer a importância das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação. Neste sentido, há diversos apontamentos para uma nova conceituação destas tecnologias na escola como o de COSTA (2001) sobre a quantidade de informações e conhecimentos que o mundo moderno oferece, o que exige que o professor redimensione seus currículos, o de Perriault (1996b) (BELLONI, 2001), que afirma que os novos “modos de aprender” ainda configuram uma incógnita para os professores e, finalmente, a de Ripper (1996) (MÜLLER, 2007) para quem introduzir novas tecnologias na escola com um novo modo de agir do professor, favorece a criação de um ambiente criativo em que a sua ação mediadora possa ser exercida de forma eficiente.

Os alunos entenderam aos poucos a função da câmera como instrumento de pesquisa, outra forma de utilização da ferramenta. Porém, neste estágio, mesmo sabendo que esta gravação não vai “passar na TV”, ele ainda interpreta a câmera como “instrumento produtor de imagens para TV”, já que esta última é sua principal referência em imagem em movimento. Muito do que ele sabe, conhece, aprende e consome vem da TV. A publicidade veiculada pela mídia influencia e ensina as crianças (assim como os adultos). Para GUIMARÃES (2001), ao seguir o modelo norte-americano, vinculando as produções às ações dos anunciantes, a TV brasileira priorizou a vertente comercial, aproximando os produtos do consumidor, favorecendo a sociedade de consumo e promovendo a indústria do cinema publicitário com histórias que também encantam o consumidor. Os episódios seguintes abordam momentos em que os alunos citam marcas de produtos.

Episódio 9²⁶

Pesquisadora explica enquadramento *close-up* e pergunta aos alunos:

Pesquisadora: *“Quem sabe me dizer o que significa esta palavra?”*

Alunos: *“Em inglês?”*

Pesquisadora: *“É, em inglês.”*

A13: *“Pasta de dente!”*

Episódio 10²⁷

Ainda durante a explicação do enquadramento *close-up*, aluna pergunta para pesquisadora, apontando na apostila e um aluno prontamente responde:

A14: *“Eneida, o que é essa figura?”*

A15: *“É um Ray-Ban!”*

Pesquisadora: *“É um óculos, tá vendo como tá tão perto que a gente nem entende o que é?”*

5.3. A reação ao ver-se na imagem

Um momento interessante e que merece destaque é a reação que a imagem (em movimento) de si mesmos gera entre os alunos. Durante a capacitação, ao explicar sobre como funciona o visor de cristal líquido da câmera (que se abre em sua lateral e permite ver a imagem colorida) a pesquisadora girou-o em 180° de forma que quem está sendo gravado se veja (Episódio 11²⁸). Esta ação causou espanto nos alunos ao perceberem eles mesmos no visor, seus movimentos, suas atitudes. O “ver-se” causou tamanha euforia que os alunos começaram a acenar para si mesmos, com olhos arregalados e faces risonhas. Quando a pesquisadora mostrou o visor com a câmera desligada, obviamente o visor não mostrava a imagem, os alunos não se manifestaram (Episódio 12²⁹).

Outro momento interessante ocorreu ao final da aula da análise da gravação piloto. A pesquisadora solicitou que um dos alunos fosse à frente da sala e fizesse

²⁶ DVD imagens: Episódio 9

²⁷ DVD imagens: Episódio 10

²⁸ DVD imagens: Episódio 11

²⁹ DVD imagens: Episódio 12

tomadas utilizando as “regras” que eles haviam acabado de levantar. Com a câmera ligada à televisão, de modo que o que estava sendo gravado aparecesse na tela grande, o aluno iniciou a gravação. Os alunos, ao se verem, acenavam, gritavam, se locomoviam na direção da câmera procurando aparecer (Episódio 13³⁰).

Durante as gravações no córego, alguns alunos realizaram imagens dos colegas, que se postavam em frente à câmera como se para tirar uma foto. Arrumavam-se, colocavam acessórios como chapéus, abraçavam-se, acenavam para a câmera e perguntavam ao colega que realizava a gravação se ele(a) estava bonito(a) na gravação (Episódio 14³¹).

Estas reações podem ser explicadas tomando por base a lenda de Narciso, conforme citada por SODRÉ (1990): pela sua própria beleza, Narciso deitou-se no banco do rio e definhou, olhando-se na água. “Ver-se na TV”, para quem é apenas habituado a admirá-la, é uma experiência narcisista porque é uma experiência sedutora. (FERRÉS, 1998). Para o autor, a televisão seduz porque é espelho. Ao verem-se na imagem da TV, estas crianças e, porque não dizer, muitas outras crianças e adultos também, sentem-se parte dela. Ao “entrarem” na TV, passam a “ser” os modelos aos quais estão habituados a apenas “ver”.

5.4. A experimentação

Para comentar este tema, foi necessário desmembrá-lo em 4 subcategorias que explicassem mais especificadamente os comportamentos dos sujeitos. São elas:

- a. O acerto e o erro;
- b. A discussão da autoria;
- c. A divisão do trabalho;
- d. As noções de direção de imagem.

Elas mostram, como sugere ERICKSON (2006), as interações de ensino aprendizagem e a utilização do *background*, características que podem ser vistas nas

³⁰ DVD imagens: Episódio 13

³¹ DVD imagens: Episódio 14

imagens do processo de apropriação da ferramenta pelos alunos. Isso significa que as crianças participantes desta pesquisa, apropriaram-se do formato das imagens incansavelmente vistas na TV para criar as suas próprias. Os momentos relatados a seguir vão ao encontro das concepções sobre como as imagens vistas na TV são apreendidas pelas crianças: “a mixagem entre imagens, movimentos, sons, cores e textos mobilizam sentimentos e pensamentos” MARTINS (2003), “o vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão para atingir o racional” FERRÉS (1996) e “linguagem audiovisual requer múltiplas atitudes perceptivas” MORÁN (1995).

As imagens de duas alunas dos cinco aleatoriamente escolhidos na Turma A para experimentarem a câmera pela primeira vez apresentaram firmeza e qualidade (Grupos 3 e 4 do Episódio 15³²), enquadrando corretamente os colegas em planos conjunto e close-up, sem ainda terem contato com as técnicas de gravação. No trecho foram apresentados todos os grupos, para efeito de comparação. O mesmo pôde se perceber com duas alunas e um aluno dos cinco aleatoriamente escolhidos na Turma B (Grupos 1, 2 e 3 do Episódio 16³³), que enquadraram a classe em plano geral e, até mesmo, um plano em movimento da professora andando pela classe, em que utilizaram o afastamento da imagem com *zoom*. No trecho também foram apresentados todos os grupos, para efeito de comparação. Este primeiro bom resultado pode ter levado estes alunos a participar de todas as pesquisas de campo. Vale ressaltar que, antes do início deste estudo, pelo menos no âmbito escolar, os alunos não haviam tido contato anterior com um equipamento de gravação em vídeo. Cabe levantar neste momento um questionamento: de onde surgiu esta aptidão sendo que neste momento da capacitação ainda não haviam sido mostradas as técnicas de gravação? Muito provavelmente do *background* dos alunos adquirido da TV.

a. O acerto e o erro

A gravação piloto (descrita na página 72) teve como objetivo fazer os alunos perceberem por eles próprios os acertos e erros (chamados de imagens “boas” e “inadequadas”). Muitos trechos se apresentaram, nesta fase, tremidos e fora de foco,

³² DVD imagens: Episódio 15

³³ DVD imagens: Episódio 16

além da massiva utilização do *zoom* (movimento ótico que aproxima e afasta a imagem). Por outro lado, uma grande quantidade de imagens boas pôde ser encontrada. É possível pensar que as imagens “inadequadas” ocorreram mais em função da pouca intimidade com o equipamento do que por falta de *background*, ou seja, o que eles aprenderam assistindo TV sobre o que é uma “boa” imagem. Ao assistirem às imagens feitas por eles, os próprios alunos perceberam seus erros e acertos, tendo como parâmetro as “boas” imagens realizadas por eles e as imagens realizadas pela pesquisadora. Listaram, então, o que podiam e o que não podiam fazer quando estivessem de posse da câmera:

Não fazer:

- Correr com a câmera
- Usar o zoom sem propósito (apenas para mostrar objetos que estivessem em locais onde não se poderia chegar caminhando)
- Passar a câmera para o colega sem desligar o REC (botão que aciona a gravação)
- “Imagens pinceladas”, quando não se tem começo nem fim.

Fazer:

- Imagens com calma, sem afobação
- Utilizar as “regras” aprendidas na aula teórica: Enquadramentos (Plano Geral – PG, Close) e Movimentos de câmera (Panorâmica – PAN, Zoom – In e Out).
- Imagens com começo e fim

Ao levantar este conjunto de regras, os alunos tiveram a oportunidade de construir seus próprios saberes através de suas próprias produções, conforme defende FREIRE (1996), aprendendo criticamente pela reconstrução do saber ensinado.

b. A discussão da autoria

Outro ponto interessante a ser destacado na sessão de análise da gravação piloto foi a questão da autoria das imagens. Durante a apresentação das imagens que foram consideradas pelos alunos “inadequadas”, eles procuravam saber quem as havia

realizado e zombavam do suposto realizador. Escolhiam um dos colegas e este, por sua vez, negava a autoria. Em contrapartida, no momento em que as imagens consideradas como adequadas foram exibidas, diversos alunos consideraram-nas como sendo realizadas por eles, até mesmo quando viram as imagens realizadas pela pesquisadora. A possibilidade de se descobrir a autoria da imagem era remota, visto que foram retirados trechos das três fitas das duas turmas, sendo que cada turma assistiu às imagens produzidas por seus alunos. A pesquisadora explicou a eles que este era um trabalho conjunto e que o importante era a colaboração de todos no estudo. O Episódio 10 descreve este momento:

Episódio 17³⁴

A5 (participou da gravação): *“Óia só, num sabe nem filmar dona!”*

A6 (participou da gravação): *“E você sabe, né?”*

A5: *“Óia só dona!”*

A6: *“Esse num fui eu!”*

A5: *“Credo, dona!”*

Pesquisadora: *“Eu já falei pro outro pessoal e agora vou falar pra vocês também: Pra gente não importa quem fez. Nosso trabalho é um trabalho em grupo. Então não importa quem fez, quem não fez. O que importa é o conjunto de tudo. Então hoje, qual é a idéia de se assistir a tudo isso hoje? É pra vocês verem e perceberem como... (...) Essa é a primeira vez que vocês pegaram a câmera (...) Então é lógico que ia acontecer esses problemas porque vocês tão aprendendo.”*

Ao perceberem aspectos técnicos da linguagem audiovisual, devido a estarem habituados aos padrões exigentes da atual televisão brasileira, à qual têm intenso contato, e a terem sido capacitados a produzirem suas próprias imagens, estes alunos sabem que têm condições de realizar “boas” imagens e, por isso, desprezam as “inadequadas”. Isto vai ao encontro da afirmação de DEMO (2002), sobre a vida ser um espaço naturalmente educativo por induzir a um aprendizado constante por meio da experiência acumulada, mas não como deveria ser na escola, pelo questionamento reconstrutivo. Aprendem com a TV, mas não de forma ocasional e sem propriedade

³⁴ DVD imagens: Episódio 17

específica. A questão da autoria define-se, neste caso, pelo conhecimento adquirido, já que estes alunos passaram a perceber que emitir mensagens audiovisuais não é impossível para eles, que utilizaram o *background* que têm por consumir TV para produzir imagens de qualidade. ENZENSBERGER (1970), ao defender que o maior potencial das mídias não está em apenas informar, mas sim em mobilizar, ratifica a importância da autoria para este emissor, que vê em suas mãos o poder de produzir mensagens, construir e produzir seus próprios conhecimentos. O receptor de mensagem pronta não é tão passivo quanto muitos acreditam. (FERRÉS, 1998).

c. A divisão do trabalho

O trabalho com vídeo diferenciou-se da forma de transmissão de conhecimentos a qual estes alunos estavam habituados, ou seja, a transmissão clássica do conhecimento legítimo que se dá por meio da escrita. Mesmo durante a capacitação, momento em que foram ministradas a eles aulas utilizando o formato tradicional (professor explicando e alunos ouvindo, apoiados em apostila escrita), só o fato de a aula ser sobre como utilizar a câmera filmadora trouxe elementos da divisão do trabalho sem que este aspecto fosse abordado com eles.

Durante as aulas de capacitação, ao ser proposto aos alunos gravar imagens dos colegas, dois aspectos da divisão do trabalho vêm à tona: o papel do *cameraman* (o alunos que faz as imagens), produtores (alunos que procuravam qual material mostrar) e os atores (os alunos que aparecem nas imagens).

Durante as gravações na pesquisa de campo, quando os alunos também coletaram amostras de lixo do córrego, alguns grupos de alunos dividiram o trabalho desta maneira: o *cameraman*, produtores e atores. Vale ressaltar que esta atitude de mostrar o material coletado para a câmera partiu dos próprios alunos destes grupos, sem a interferência da professora nem da pesquisadora. Dois dos três grupos da Turma A se valeram da ferramenta vídeo para documentar o que coletavam: os membros do grupo responsáveis pelo recolhimento das amostras chamavam o aluno com a câmera e solicitavam que ele gravasse o momento em que retiraria a amostra do chão e a colocaria na sacola. (Episódio 18).

Além disso, alguns alunos já se referiam à forma como queriam fazer as imagens utilizando termos técnicos como *zoom* e PANORÂMICA (movimento de câmera), discutidos na fase de capacitação.

O Episódio 18 retrata estes momentos:

Episódio 18³⁵

A7 para a A8 que manipulava a câmera: “*Vai pra baixo, isso PANORÂMICA, abaixa agora. Aí é só dá o zoom, agora. Deu o zoom?*” (A7 posiciona A8 para dar início à gravação da coleta de um pedaço de plástico do chão. A8 enquadra o objeto, mas A7 entra em cena antes do tempo para fazer a coleta)

A8 ao executar o *zoom* orienta: “*Calma, calma, calma, A7! Sai daí, sai daí!*” (A7 sai de cena e A8 focaliza objeto com *zoom*). “*Vai, pode ir!*” (A7 entra em cena, coleta objeto e coloca-o na sacola)

Esta forma de utilizar a ferramenta remete à metáfora do Rizoma de Deleuze e Guatari citada em DAMIN (2004) que aponta que um currículo não disciplinar gera uma nova atitude frente aos saberes, tanto na sua produção quanto na sua comunicação. Estes alunos estavam aplicando os novos saberes (a técnica em videoprodução) à pesquisa sobre o córrego ao lado da escola. Estavam articulando os saberes adquiridos com os que já possuíam (sabem “o que deve” e “o que não deve” estar na margem do córrego). De um modo geral, os alunos começaram a perceber o córrego de outra maneira, não mais como paisagem, mas como objeto de estudo.

Neste episódio também se observa a alternância de “direção de cena”: primeiro a A1 orienta a A2 sobre como efetuar a gravação. No segundo momento é A2 que dirige a cena.

d. As noções de direção de imagem

As noções de direção de cena não foram abordadas na fase de capacitação, mas, num episódio ocorrido durante as gravações da pesquisa de campo, percebe-se que as alunas de um dos grupos criam uma cena, buscam dar sentido à imagem,

³⁵ DVD imagens: Episódio 18

utilizando as técnicas abordadas na capacitação. O Episódio 19 pode retratar a forma como este grupo trabalhou:

Episódio 19³⁶

A9 (orientando a colega que estava com a câmera): *“Tá gravando! Mostra a área, vai bem devagarzinho. (...) agora vira”*

A10 (também orientando a colega que estava com a câmera): *“Não vira rápido!(...) Faz do seu jeito, e faz devagarzinho senão fica igual aquele dia: tum, tum, tum... (Se referindo à gravação piloto). Isso: começo e fim. E se você quiser desligar, você desliga, pra você andar.”* (Aluna com a câmera, desliga-a)

Mais uma vez surge a questão: de onde surgiu este conhecimento, se estes alunos não foram capacitados para isso? Obviamente das articulações que fazem com os conhecimentos que já possuem, o citado *background*. A própria ferramenta carrega consigo a possibilidade da utilização de habilidades diferentes das desenvolvidas pela literatura e escrita, como afirma Greenfield (1988) em SAMPAIO e LEITE (1999). Os alunos passam mais tempo diante da TV do que na escola (COSTA, 2001). Este aprendiz passa da percepção das imagens para a transformação da imagem, principalmente quando tem uma motivação para aprender num processo educativo emancipatório, formador de sujeitos sociais. (ESPERON, 1995). Esta linguagem, se for canalizada e orientada para ser utilizada de forma contextualizada e com um objetivo, faz brotar atitudes que podem redimensionar o trabalho pedagógico e torná-lo mais ágil, competente e sedutor, como aponta ROCCO (1999). Estes alunos estão pensando diferente, pois a ferramenta exigiu deles novas habilidades e conhecimentos que, segundo COSTA (2001), obrigou-os a utilizar o raciocínio e criatividade em vez de atitudes convencionais e retóricas.

5.5. A construção dos diferentes olhares

Neste tópico busca-se discutir a diferença das construções imagéticas entre o

³⁶ DVD imagens: Episódio 19

olhar a olho nu, o olhar através da câmera e o olhar para as imagens gravadas. Em função das atividades propostas aos alunos, foi possível dividi-las em 3 sub-categorias, buscando analisar os diferentes olhares dos sujeitos perante seu objeto da pesquisa. São elas:

- a. A coleta de dados por meio de anotação em diário de campo;
- b. As gravações no córrego através da câmera;
- c. As análises das gravações através do monitor de TV.

A seguir as sub-categorias serão discutidas e analisadas.

- a. A coleta de dados por meio de anotação em diário de campo

Na coleta de dados utilizando os diários de campo, os alunos apenas souberam que a pesquisa não seria feita com as câmeras no momento da saída da escola, para evitar o não comparecimento daqueles supostamente apenas interessados em manipular a câmera. Esta atividade pôde mostrar aos alunos que é possível realizar uma pesquisa mesmo sem aparatos tecnológicos. O simples ato de observar e anotar no papel configura-se como uma pesquisa visto que existia um problema a ser explorado.

A observação desta atividade e a análise dos diários de campo pela pesquisadora revelaram que os alunos realizaram esta tarefa de maneira individual, observaram exclusivamente o proposto pela pesquisadora: os materiais que não deveriam estar na margem do córrego, ou seja, o lixo. Muitos desses objetos fazem parte do universo destes alunos (como bola, boneca, *skate*). Outros elementos presentes no local (como casas, pessoas, céu, nuvens) não foram foco de observação em ambas as turmas.

Esta atividade foi realizada utilizando papel e caneta, ferramentas próprias do cotidiano do aluno e necessárias na transmissão do conhecimento legítimo: a leitura/escrita, e o olho nu, interpretando a “imagem real” dos objetos no campo da pesquisa. O fato de se restringirem à proposta da tarefa indica que a mesma foi interpretada como “uma lição” a ser realizada, nos moldes do que ocorre na sala de aula. Esta parece ser a forma como o interpretam uma tarefa: em hierarquia entre os

campos de saberes, mostrando a lógica de quem vive este processo dentro da escola, enraizada na metáfora da árvore de Deleuze. (DAMIN, 2004).

As tabelas 3 e 4, a seguir, apresentam os dados coletados durante a observação sem gravação (separadas por classe). As letras representam os alunos de cada turma que participaram da coleta de dados. A visita das duas classes ao local ocorreu com um pequeno intervalo de tempo (um dia), não sendo possível grande mudança em seu aspecto. Além disso, nesta atividade alguns alunos (da Turma B) atuaram como entrevistadores de um morador da redondeza que manifestou um depoimento espontâneo sobre a existência de cobras, escorpiões e aranhas no local, percebendo que os alunos realizavam anotações sobre os objetos jogados no córrego e em sua margem. Cinco dos nove alunos participantes da pesquisa de campo anotaram em seus diários as impressões do morador.

Alunos da Turma A	A	B	C	D	E	F	G	Total por objetos
Balde								3
Bola furada								6
Boneca								7
Borracha								2
Cabo de vassoura								1
Caco de vidro								6
Caixa de leite								6
CD								5
Chinelo								1
Copo de plástico descartável								2
Embalagem de bala								1
Embalagem de chiclete								3
Embalagem de desodorante								1
Embalagem de picolé								1
Embalagem de Tabonzinho *								1
Embalagem prot. Solar								2
Embalagem salgadinho								1
Espelho								3
Espunja/Espuma								1
Estojo								1
Ferro								1
Fios de eletricidade								4
Garrafa PET								4
Isopor								6
Jornal								2
Lanterna de carro								1
Lata de cerveja/refrigerante								1
Lata de spray								1
Luvas								1
Maço de cigarro								3
Mamadeira								5
Mangueira								5
Manilha								5
Pano/Roupa								7
Papelão								3
Pedaco de Azulejo								2
Pedaco de cano								6
Pedaco de madeira								6
Pedaco de pia								3
Pedras de rua								1
Pino de boliche								1
Saco de cimento								2
Saco de ração								1
Saco plástico								5
Sapato								5
Shape de skate								2
Tamanco								1
Tampa de vaso sanitário								4
Tampa Plástica								2
Tapete de carro								4
Telha								4
Tênis								2
Tijolo								3
Vidro de remédio								1
Tampa de lata molho								4
Total por alunos	25	18	35	26	16	23	21	
Total de objetos				55				
Percentual por aluno	45,5	32,7	63,6	47,3	29,1	41,8	38,2	
*Sorvete								

Tabela 3

Alunos da Turma B	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total por objetos
Alca de bolsa										2
Aranha										1
Babador de bebê										1
Bola furada										4
Borracha										2
Bota										2
Brinquedos										4
Cabeça de boneca										7
Cabo de vassoura										5
Caco de vidro										7
Caixa										2
Caixa de leite										3
Calça										2
Caneta										1
Canudo										4
Caramujo										6
Carvão										2
Chinelo										3
Chuteira										1
Copo de plástico descartável										3
Copo de vidro quebrado										5
Cortina										3
Colonete										2
Embalagem cr. de leite										2
Embalagem de alvejante										5
Embalagem de bolacha										1
Embalagem de Chamyto										7
Embalagem de chiclete										3
Embalagem de picolé										4
Escorpião										1
Escova de dentes										2
Escova de roupa										5
Esgoto										4
Espuma/Espuma										5
Faio de carro										1
Ferramentas velhas										2
Ferro										1
Fezes de animal										2
Fiquinha										1
Fios de eletricidade										5
Folha de caderno/fichário										2
Formigas/Formigueiro										3
Frutas podres										1
Garrafa PET										8
Gillette/Barbeador										5
Isopor										8
Isqueiro										1
Lata de cerveja/refrigerante										4
Lata de spray										2
Maço de cigarro										2
Mangueira										5
Manilha										8
Mármore										2
Meia										1
Depoimento do morador**										5
Moscas										3
Pano/Roupa										6
Papel										4
Papel de bala										4
Pássaro										3
Pé de cama										3
Pedaco de Azulejo										4
Pedaco de cano										5
Pedaco de cortina										1
Pedaco de madeira										7
Pedaco de pia										8
Pedaco de piscina plástica										1
Pino de boliche										3
Placa de compensado										2
Placa de Raio X										5
Plástico										3
Pneu										3
Pote de margarina										1
Pote de sorvete										4
Prego										3
Rato morto										3
Régua										5
Restos de construção										4
Saco de cimento										1
Saco de ração										3
Sacola plástica										7
Sapato										7
Shape de skate										3
Sola de sapato										2
Tamanco										2
Tampa Plástica										3
Telha										5
Tênis										2
Tijolo										5
Toalha										1
Vaso quebrado										1
Vaso Sanitário										5
Vassoura										2
Vinil										2
Jornal										1
Total por aluno	38	29	39	36	27	55	32	41	19	
Total de objetos	95									
Percentual por aluno	40	30,5	41,1	37,9	28,4	57,9	33,7	43,2	20	

**Morador da casa em frente disse que tem ratos, escorpiões e cobras

Tabela 4

Ao observar as tabelas verifica-se que na Turma A os itens mais citados foram a boneca e a roupa e na Turma B os mais percebidos foram as garrafas PET, o isopor, as manilhas e os pedaços de pia. É possível verificar também nestas tabelas a quantidade de materiais que os grupos de alunos conseguiram perceber no campo, sendo que a Turma B notou 40 objetos (72,7%) a mais que a Turma A. Pode ser que a Turma B tenha maior identificação com a ferramenta a que já estão habituados (papel e caneta) e a Turma A aceite melhor a nova ferramenta (câmera). Este aspecto será melhor discutido na página 96.

b. As gravações no córrego através da câmera

As gravações tiveram um aspecto de construção coletiva (como já discutido anteriormente (na página 87) nas questões acerca da divisão do trabalho. Interessante notar o fato de que, com este instrumento, as crianças tiveram uma visão ampliada do ambiente de estudo, gravando não apenas os objetos que não deveriam estar no local, mas também outros elementos como casas, carros, a escola, o céu e o trem que passou no momento da gravação. Foi uma visão ampliada acerca do ambiente em observação e não apenas focada nos objetos que não deveriam estar lá. Como afirma FERRÉS (1996), o vídeo na escola pode ser considerado uma extensão do homem, pois não anula sua condição, mas sim potencializa seu ambiente.

A câmera, neste universo e em especial para estes sujeitos, ora perdia o sentido de espetáculo (pois atenderam ao objetivo de sua pesquisa, gravando o ambiente e os objetos nele depositados), ora se tornava novamente fascinante (ao gravarem os colegas).

Esta ação de pesquisa utilizando a câmera como instrumento, trouxe mais elementos para a análise que será explanada a seguir.

Utilizar o equipamento como mediador da pesquisa, depois de serem capacitados para tal, fez os alunos pensarem na mensagem que transmitiriam aos colegas, pois sabiam que as imagens seriam vistas posteriormente. Articulando os conhecimentos que já possuíam com os conhecimentos adquiridos, o ato de gravar solicitou elementos da comunicação, da relação emissor-meio-mensagem-receptor, proposta por McLuhan. Os alunos que gravaram eram os emissores da mensagem através da imagem, pensando nos colegas que assistiriam a elas. Para que estas

imagens fossem compreendidas, procuraram aplicar as técnicas que receberam em aula, o que conferiria qualidade a elas.

c. As análises das gravações através do monitor de TV

Após as gravações no córrego feitas pelos grupos de alunos de ambas as turmas, as imagens foram analisadas na sala de vídeo por todos os alunos das classes, momento que revelou reações e comportamentos que também permearam entre o caráter espetacular e de pesquisa da utilização do vídeo.

Isso porque, como já exposto anteriormente, nos momentos quando os colegas apareciam nas imagens era motivo para risos, gritos e falas como “*olha o Fulano!*” (apontando para o monitor de TV), “*professora, posso anotar que eu vi o Fulano?*”. Tais atitudes podem revelar a reação ao espetacular quando o aluno “vê o colega na TV” e também a atitude de pesquisa, ao querer anotar que viu o colega. O colega passa a ser um objeto, um dado de pesquisa, mesmo não fazendo parte do que “não deveria estar no córrego”.

Assim como na coleta de dados com a câmera, os relatórios dos alunos sobre o vídeo mostraram que eles não apenas observaram os objetos que não deveriam estar jogados no córrego, mas também alguns elementos presentes no local como: casas na margem do córrego, carro estacionado em frente às casas, o trem que passa ao lado da outra margem, o muro/alambrado da escola, pessoas que passavam por perto no momento da gravação, os colegas de classe e árvores/plantas das margens. Isto pode mostrar que os alunos notam no vídeo elementos além do que apenas o lixo, pois o observam de uma forma ampla. Utilizar esta ferramenta exige o rompimento com currículo disciplinar e, talvez por este fato, a visão destes alunos ultrapassou os limites a que estariam focados quando utilizaram apenas papel e caneta.

Outro aspecto que pôde ser observado nesta atividade foi a postura dos alunos. Na Turma A, permaneceram sentados em seus lugares, observando o monitor de TV e anotando em seguida, discutindo sobre que elementos a imagem mostrava e tentando identificá-los. Mesmo os alunos que não participaram das gravações se mostraram interessados em analisar as imagens. Não houve tumulto nem mesmo conversas paralelas durante esta sessão. A Turma B, ao contrário, apresentou um comportamento tumultuado durante a análise, sendo necessário solicitar a saída de três alunos sala que

estavam na primeira fileira atrapalhando o envolvimento dos poucos colegas que se entretinham na atividade, os que haviam participado das gravações no córrego. Neste caso, pode-se atribuir ao comportamento atribulado o fato de os alunos da Turma A listarem mais objetos que os alunos da Turma B. (Veja as listas nas páginas 92 e 93).

É possível atribuir este comportamento ao fato de os grupos de alunos estudados identificarem-se ou não com um ensino menos tradicional. Trabalhar os conteúdos programáticos por meio da escrita/leitura, a concepção do conhecimento legítimo, como a escola está tradicionalmente baseada, pode ainda ser a melhor forma para trabalhar com alguns alunos. Talvez o fato de se inserir uma ferramenta que carregue com ela um modo de pensar diferente, como cita MORÁN (1995), com as múltiplas atitudes perceptivas requeridas pela linguagem audiovisual, explique o motivo de alguns não se adequarem ao seu uso e, por isso, tendem a não colaborar.

O que também pôde ser percebido nesta fase foi a construção coletiva dos alunos de ambas as turmas diante do que anotar em seus relatórios de análise. Ao perceberem os objetos mostrados pelo vídeo, diversos alunos se manifestavam verbalmente, identificando-os e interpretando-os, algumas vezes de forma incorreta. O Episódio 20 retrata uma destas interpretações:

Episódio 20³⁷

A16: *“Que é isso?”*

A17: *“Sanito!”*

A18: *“Não é ‘Sanito’, é plástico!”*

A19: *“É ‘Insulfilm’!”* (película escurecedora de vidro de carros)

Na verdade, o objeto ao qual se referiam era um saco de lixo.

A tentativa de identificação dos objetos traz à tona uma discussão sobre o material do qual ele é feito ou a marca que dá nome a ele (é identificado por “Sanito” por aqueles que pensam ser um saco de lixo / por “Insulfilm” por aqueles que pensam ser parte de película escurecedora de vidro de carros / por “plástico” por aqueles que se referiam ao material do qual o objeto é feito).

³⁷ DVD imagens: Episódio 20

Ao analisar os vídeos gravados pelos alunos para levantar a lista padrão de objetos, a pesquisadora percebeu que alguns elementos relacionados por eles em seus relatórios não apareciam nas gravações e, por isso, voltou a observá-las juntamente com a gravação da câmera geral. Notou que quando alguns alunos verbalizavam suas interpretações sobre determinados materiais, os demais colegas se apropriavam delas, tomando-as como adequadas, e também anotavam em seus relatórios. Uma lista padrão de materiais foi levantada pela pesquisadora, tanto dos objetos que aparecem nas fitas quanto dos que os alunos anotaram em seus diários, e foi utilizado o programa de edição de tabelas e gráficos Excel para organizar estes dados. A lista padrão de materiais foi colocada na primeira coluna e as colunas subseqüentes apresentaram os materiais que cada aluno observou e anotou em sua lista.

A seguir são apresentadas as tabelas geradas a partir dos relatórios dos alunos. Nelas, as letras representam os alunos participantes da análise dos vídeos da pesquisa de campo e os que aparecem em destaque participaram também das gravações (13 dos 20 da Turma A e 12 dos 25 da Turma B).

Alunos da Turma A	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	Total por objetos	
Sacola Plástica (Supermercado)																					17	
Cano PVC																						17
Pedraço Papel																						12
Pedaços Cimento/Pedra/Concreto																						13
Tijolos																						9
Pedaços Madeira																						20
Garrafa PET																						20
Roupa/Pano																						19
Espuma/Esponja																						12
Telha																						14
Pedraço Borracha																						17
Plástico (Sanito)																						19
Papelão																						14
Yassoura																						19
Maçã																						15
Forma Plástica p/Bolo																						19
Tubo Produto Limpeza																						14
Caixa Ovo																						17
Pacote Bolacha																						2
Copo Plástico Descartável																						4
Vasilha Comida Cachorro																						3
Saco Cimento/Ração																						14
Casas Próximas ao Córrego																						8
Carro																						8
PET de Óleo Cozinha																						1
Bola																						13
Pedraço Pia																						18
Pneu																						17
Caixa Leite																						17
Caixa Massa de Tomate																						17
Casca Melão																						11
Chinelo																						16
Pote de Margarina																						18
Tapete de Carro																						13
Jornal																						10
Caco de Vidro																						18
Embalagem de Nescau																						3
Galão Plástico																						2
Papel de Bala																						13
Embalagem de Picolé																						4
Radiografia																						15
Maço de Cigarro																						19
Filha																						17
Pote de Yakult																						17
Bola de Gude																						15
Pacote de Tabonzinho																						8
Cabeça de Boneca																						2
Laranja																						16
Fezes																						1
Total de objetos																						49
Total por alunos	27	36	39	38	29	34	32	29	34	27	28	38	31	12	24	34	36	31	32	36		
Percentual por aluno	55,1	73,5	79,6	77,6	59,2	69,4	65,3	59,2	69,4	55,1	57,1	77,6	63,3	24,5	49	69,4	73,5	63,3	65,3	73,5		

Tabela 5

Alunos da Turma B	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Total por objetos	
Sacola Plástica (Supermercado)																										19	
Cano PVC																											19
Pedago Papel																											21
Pedaços Cimento/Pedra/Concreto																											24
Tijolos																											20
Pedaços Madeira																											21
Garrafa PET																											23
Roupa/Pano																											21
Espuma/Esponha																											8
Telha																											6
Pedago Borracha																											5
Plástico (Sanito)																											19
Papelão																											15
Vassoura																											23
Colher																											20
Maçã																											24
Forma Plástica pl Bolo																											3
Trem																											22
Caixa Ovo																											22
Pacote Bolação																											5
Copo Plástico Descartável																											3
Yacilina Comida Cachorro																											19
Gato Morto																											9
Pacote Salgadinho																											16
Casas Próximas ao Córrego																											18
Carro																											18
PET de Óleo Cozinha																											6
Bola																											2
Pedago Pia																											2
Pneu																											3
Caixa Leite																											15
Caixa Massa de Tomate																											14
Casca Melão																											3
Chinelo																											11
Pote de Margarina																											6
Jornal																											7
Caco de Vidro																											16
Embalagem de Nescau																											3
Fundo de Garrafa PET																											1
Galão Plástico																											1
Poça de Óleo na Margem do Córrego																											3
Papel de Bala																											5
Maço de Cigarro																											12
Pote de Yakult																											1
Cabeça de Boneca																											19
Laranja																											9
Mangueira																											13
Bilhete Loteria																											7
Lapiseira/Caneta																											15
Fezes																											17
Total de materiais																											50
Total por alunos	16	35	34	31	27	30	13	27	19	26	27	19	13	30	21	22	23	23	25	29	9	20	32	31	32		
Percentual por aluno	32	70	68	62	54	60	26	54	38	52	54	38	26	60	42	44	46	46	50	58	18	40	64	62	64		

Tabela 6

De acordo com as tabelas foi possível perceber também que a quantidade de materiais anotados na análise do vídeo em ambas as turmas foi semelhante (em torno de 50 objetos). Foi possível perceber também que os alunos de ambas as turmas que participaram de gravações notaram mais objetos do que os alunos que não participaram delas. Dentre os itens mais percebidos pela Turma A estão os pedaços de madeira e as garrafas PET, enquanto que na Turma B os mais percebidos foram as maçãs e os pedaços de concreto. De um modo geral, os alunos compreenderam o que deveriam fazer com o material coletado por eles em vídeo: foram capazes de realizar um relatório acerca do problema de pesquisa que tinham em mãos e os relatórios produzidos por eles merecem ser observados já que trazem informações relevantes a esta pesquisa.

Compreender a diferença entre a identificação por estes alunos de objetos a olho nu, através da lente da câmera ou das imagens gravadas, é fundamental para se resgatar os conceitos de realismo e de construção simbólica, fundamentais no momento que hoje vive a educação.

O realismo das imagens transmitidas através de modelos montados, de simulacros, como afirmam BELLONI (2001), FERRÉS (1998) e SODRÉ (1990), tira o foco da utilização desta ferramenta (vídeo) como complementar à educação, colocando-a como parte do processo, rotulando-a como instrumento de manobra. Assim como aconteceu com a difusão da imprensa, que permitiu a “transmissão do poder” dos cultos para a massa, o “poderio eletrônico” pode e deve ser absorvido na educação, pois carrega a carga da modernidade com a qual as gerações recentes tanto se identificam. A imagem “falsa” atribuída à TV pode ser transformada em real, levando-se em conta a democratização de seu uso e o foco na utilização dela como fonte de dados para a pesquisa na escola.

5.6. A relação entre os conteúdos programáticos e o uso do vídeo

Por ser uma máquina, esta ferramenta apresenta diversos elementos que podem ser trabalhados nas disciplinas exatas, como física por exemplo. Seria possível preparar uma aula sobre óptica utilizando como exemplos concretos os princípios aplicados na lente da câmera.

“Ângulo” é um conceito da matemática abordado apenas na 6^a. Série, porém foi possível utilizá-lo para os alunos da 5^a. Série participantes deste estudo, devido a ele também está presente no processo de gravação de imagens. No episódio descrito abaixo, antes de explicar ângulos de câmera, a pesquisadora solicitou à professora de matemática que explicasse ângulos aos alunos:

Episódio 21³⁸

Pesquisadora: *“Professora, explique ângulos para mim, por favor?”*

Professora: *“Vocês já viram ângulos nessa sala?”*

Alunos: *“Não!”*

Professora vai até a lousa e, desenhando, explica:

Professora: *“Aqui eu tenho duas semi-retas que se encontram. Aqui eu tenho o vértice do ângulo. Aqui eu tenho um ângulo. Essa região interna aqui é o ângulo,*

³⁸ DVD imagens: Episódio 21

que a gente mede em graus. (Alunos prestam atenção na explicação e ao término, muitos falam:)

Alunos: “Eu não entendi nada...”

Pesquisadora utiliza as retas da explicação na lousa e posiciona a câmera, mostrando como o ângulo funciona na prática:

Pesquisadora: “Estão vendo esta linha imaginária aqui? Ó o ângulo, olha aonde a câmera aponta (apontando a câmera para cima e depois para baixo), ou então, olha pra onde ela vai.”

A20: “Ah, assim é muito mais fácil!”

Dar sentido à teoria é uma busca constante na educação que não deve ser esquecida. Este exercício remete a FREIRE (1983), que reforça a idéia de que a tarefa do educador não é a discursar sobre as teorias aos seus educandos, cujo papel seria de arquivadores de comunicados. Educação não é a transferência de saber e sim comunicação, diálogo, encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. FREIRE (1996) ainda explica que estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência fundamental que eles têm como indivíduos é fundamental e, neste caso, foi a melhor forma de aproximar a ferramenta do cotidiano do aluno.

Pretendendo fazê-los entender como é o funcionamento do zoom (movimento de aproximação das lentes da câmera), o episódio 22 mostra o momento:

Episódio 22³⁹

Pesquisadora: “Quando vocês vão ao supermercado, a prateleira tem um monte de produtos, mas você vai escolher um. Então, você vai prestar atenção naquele que você quer. Você vê a prateleira inteira, mas você vai focalizar naquele que você quer. Com a câmera funciona do mesmo jeito, mas daí não é o que você tá querendo ver, mas o que ta querendo mostrar. A câmera deve funcionar como os olhos de vocês.”

³⁹ DVD imagens: Episódio 22

O foco da imagem, o objeto a ser gravado, deve ser bem definido, antes de se escolher o enquadramento. Por isso, a comparação utilizada (a escolha de um produto na prateleira do supermercado) por ser corriqueira, faz parte da realidade de crianças como estas e por isso torna simples uma teoria com a qual eles nunca haviam tido contato. Utilizar o córrego como exemplo deu a esses alunos a real noção do que seria o trabalho que realizariam:

Episódio 23⁴⁰

Pesquisadora: *“Vamos supor, eu quero ir lá ao córrego fazer uma gravação lá. Então, quando eu chego, vou pensar assim: primeiro eu quero mostrar onde eu “to”. Então que plano eu usaria? Plano mais aberto, plano geral. Para mostrar todo o córrego. (...)”*

A21: *“Aí se você vê alguma coisa lá dentro que você quer mostrar, aí você só filma ela.”*

Pesquisadora: *“Exatamente!”*

⁴⁰ DVD imagens: Episódio 23

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu verificar o uso do vídeo como ferramenta de pesquisa para alunos de 5^a série e, devido aos sujeitos terem sido escolhidos por critério de conveniência, a pesquisa foi caracterizada como um delineamento quase-experimental (CAMPBELL & STANLEY, 1979). Nela foi utilizada a abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), pois houve a preocupação em analisar o processo do tratamento aplicado aos sujeitos (a capacitação dos alunos na linguagem audiovisual) e também a influência dele sobre os participantes (com se dá a utilização da ferramenta por eles). Os dados em vídeo, gerados a partir das gravações das atividades e das imagens da pesquisa dos alunos, permitiram determinar a frequência relativa de fenômenos ocorridos durante a pesquisa e, analisando o conteúdo através da descrição dos episódios, foi possível fazer inferências aos mesmos. (BERELSON, 1971).

Primeiramente foi necessário entender qual era a maior influência para esses alunos no que se refere a imagens em movimento. A televisão foi o meio considerado mais influente, tanto no sentido estético quanto no técnico devido à assimilação de seus modelos e de seu padrão de qualidade de imagens. Além disso, a relação entre a televisão e a escola, nem sempre harmônica, também foi discutida, levando em conta que ambas podem e devem caminhar juntas, envolvendo professores e alunos, uma tirando proveito das qualidades da outra: a TV incrementando em sua programação produtos de cunho educativo e a escola utilizando a linguagem visual como apoio no currículo escolar.

A utilização do vídeo como ferramenta de coleta de dados por pesquisadores experientes, principalmente na área de humanidades, é bastante usual por permitir investigar de perto as interações entre os sujeitos das pesquisas, observar a complexidade do fenômeno, a vantagem da revisitação e a possibilidade de observação do dado bruto. (ERICKSON, 2006; FARBER, 1990; LÜDERS, 2004). Devido a isso e em função de experiências anteriores da pesquisadora ao utilizar a produção audiovisual com alunos de escolas públicas e perceber a facilidade e identificação deles com a linguagem, surgiu a proposta de utilização desta ferramenta também por alunos de 5^a. Série, para a documentação de suas pesquisas na escola.

Para isso, a escola, a professora e os alunos precisaram acolher a nova ferramenta, rompendo com o currículo disciplinar e tomando uma nova atitude frente aos saberes, distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa (Deleuze e Guatari, *In: DAMIN, 2004*). A atividade de pesquisa desses alunos, a forma como lidaram com a ferramenta, a rápida assimilação do conteúdo teórico e técnico, a percepção por eles próprios de como a deveriam utilizar e o interesse gerado pela novidade da ferramenta, promoveram sua emancipação através de um questionamento reconstrutivo dentro da escola. (DEMO, 2002).

Os dados levantados nesta pesquisa mostraram que, mesmo os alunos com acesso restrito aos modernos equipamentos audiovisuais, ao serem capacitados para sua utilização, apropriaram-se do conhecimento, articulando com conhecimentos anteriormente adquiridos e foram capazes de realizar as tarefas propostas baseadas na metodologia da pesquisa científica. Isso foi possível em virtude de a utilização da ferramenta apresentar um objetivo, um propósito, um problema a ser pesquisado por meio dela. Desta maneira, utilizaram as referências técnicas provindas do hábito de assistir televisão aplicando-as na coleta de dados por meio de imagens em movimento. A aplicação da rigorosidade metódica, não no sentido “bancário”, mas no sentido de aprender criticamente fez com que se desenvolvesse a curiosidade crítica dos alunos, tanto no que dizia respeito aos conhecimentos adquiridos na capacitação (que os permitiram manipular uma “nova” ferramenta), quanto na tentativa de buscar elementos para suas pesquisas. (FREIRE, 1996)

Utilizando o vídeo, as crianças foram capazes de captar imagens que retratassem o objeto de pesquisa e de analisá-las posteriormente levantando dados. Estes dados levantados pelos alunos a partir das imagens “veiculadas” na tela da TV mostraram, entre outros, elementos próprios de sua realidade infantil como bola, boneca, embalagem de sorvete e de bala. Quando a ferramenta não foi utilizada na coleta de dados, pode-se notar que os alunos realizaram exclusivamente a tarefa proposta, observando e anotando os objetos que não deveriam estar no córrego e em sua margem, o que pode ser interpretado como sendo esta uma tarefa próxima ao que estão habituados a realizar na escola. Ao inserir o vídeo como ferramenta para realização da mesma tarefa, nota-se que a visão dos alunos que realizaram as imagens e também dos que as analisaram se tornou mais ampliada, percebendo elementos além

do lixo jogado nas margens do córrego, como árvores, plantas, pessoas, casas. Dessa forma, os alunos se transformaram em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996).

Os efeitos observados nos sujeitos devido ao tratamento neles aplicado, mostraram que a visão da televisão como espetáculo incidiu sobre o uso do vídeo na escola em diversos momentos, por exemplo: o fascínio por apropriarem-se deste conhecimento, a reação de euforia ao verem-se nas imagens e ao tratarem a câmera como veículo que tem o poder de transmitir a imagem deles diretamente a um canal de TV. Em frente às câmeras a maioria quer parecer “bonito”, resquícios do “modelo ideal” difundido pela televisão. Isso mostra que a capacitação e utilização de tecnologias desse tipo são importantes para que as crianças percebam o meio em que vivem, as influências da mídia televisiva a que estão expostas, a sua capacidade de expressão por meio de uma ferramenta diferente das que estão acostumadas e que a escola também pode utilizar uma linguagem moderna e interessante para com elas. A função de pesquisa com vídeo contrasta com a função espetacular atribuída à televisão, pois são duas maneiras opostas de aproximação da realidade. (FERRÉS, 1996). Pesquisar sem utilizar o equipamento foi, para os alunos, uma atividade mais próxima às lições habitualmente vistas por eles na escola e, talvez por isso, realizaram a tarefa com mais foco.

A utilização do vídeo como instrumento de pesquisa, proposta por Frederick Erickson, é aplicável a crianças e jovens na escola, desde que sejam capacitados nas técnicas de videoprodução e que tenham um objetivo definido a ser atingido com o uso da ferramenta. Dessa forma, permitir ao aluno uma participação ativa e uma interação envolvente, desfazendo a noção de subalterno para poder formar nele uma autonomia crítica e criativa necessita de um trabalho interdisciplinar, dando ao aluno a oportunidade de pensar e de chegar a suas próprias conclusões. (DEMO, 2002).

POSFÁCIO

Discutir o uso desta ferramenta, seja por alunos de 5^a. Série ou por pesquisadores experientes, requer mostrar a noção que grande parte das pessoas tem acerca da linguagem audiovisual, difundida massivamente através da televisão, que há muito se instalou nos lares. Entretanto, esta é uma linguagem que pode e deve ser utilizada como ferramenta de estudo, como defende Joan Ferrés. Sua utilização depende apenas da aceitação dos professores, que necessitam abrir-se às novas tecnologias e trabalharem em parceria com seus alunos, numa posição adversa ao “estilo bancário”, como atenta Paulo Freire, e favorável à construção do conhecimento através da pesquisa na escola, como defende Pedro Demo.

Além disso, para ultrapassar os limites da academia e aplicar estes conhecimentos na educação básica, seguem alguns passos direcionadores para esta atividade:

Em primeiro lugar, os alunos necessitam entender os fundamentos da metodologia da pesquisa científica. Desta maneira poderão compreender os reais motivos de utilizar o vídeo como ferramenta de coleta de dados.

1. A leitura dos 3 primeiros capítulos deste estudo pode ser muito esclarecedora em relação à televisão e à forma como ela está integrada à vida moderna. É necessário lembrar também que este meio de comunicação não apresenta apenas características nocivas a quem o assiste. Há diversas formas de tirar proveito da linguagem audiovisual e uma delas é utilizando-a como ferramenta de pesquisa com os alunos na escola, conforme defendido neste estudo.
2. Uma maneira de entender as bases técnicas que orientam toda e qualquer produção audiovisual está explanada na apostila (Apêndice A). A aplicação destas orientações conferirá qualidade suficiente para se poder gerar boas imagens tanto para vídeos documentais quanto para documentários.
3. Apresentar estas “regras” aos alunos é de suma importância e o fascínio (como revelado neste trabalho) que a ferramenta exerce sobre eles pode ajudar em sua utilização, visto que ficam ávidos por entender o funcionamento da câmera. Uma leitura da apostila juntamente com eles pode parecer em vão (como até ocorreu em muitos momentos nesta experiência, quando os alunos pareciam cansados e

desatentos). Porém, como também foi explicado, os jovens estão habituados a ter vários estímulos diferentes ao mesmo tempo e consegue dividir sua atenção com todos eles.

4. Ao sair a campo para gravações, é mais proveitoso que seja com grupos de no máximo 15 alunos, para ser possível que todos manipulem a câmera. Uma gravação piloto auxilia na utilização do equipamento. Lembrar os alunos diversas vezes acerca de quais dados devem buscar com a gravação, para evitar que gravem imagens inadequadas.
5. Realizar cópias das fitas para evitar acidentes (como gravar sobre as fitas já utilizadas).
6. A análise dos vídeos pode ser realizada com a classe toda, de preferência em uma sala apropriada, com cadeiras para acomodar todos os alunos e com um aparelho de TV com tela grande o suficiente para permitir a identificação das imagens pelos alunos que estiverem realizando a atividade de análise. Utilizar os passos da análise de vídeo propostos por Erickson auxiliarão na tabulação dos dados.
7. Quanto mais contato os alunos tiverem com o equipamento, mais eles se habituarão a utilizá-lo, aperfeiçoando o uso das técnicas de gravação e se distanciando do caráter espetacular da televisão ao qual estão habituados, percebendo qual o verdadeiro sentido da utilização do vídeo como ferramenta de pesquisa na escola.
8. Um dia de “folga”, permitindo que gravem imagens dos colegas, eventos que acontecem na escola como apresentações de teatro, dança, música, feira de ciências também podem servir como “treinamento” para estas crianças, além de gerar material que pode ser armazenado na escola criando um arquivo em vídeo.

Com este estudo, espera-se ter contribuído para duas áreas que estão cada vez mais caminhando na mesma direção: a Educação e a Comunicação. Além disso, o professor que caminha para um entendimento das evoluções tecnológicas, curriculares e de hábitos, é o modelo real ideal no qual o aluno deve espelhar-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA-ORJUELA, Guilherme Maurício. **15 motivos para “ficar de olho” na televisão**. Campinas: Editora Alínea, 1999
- ALMEIDA, Milton José de. **As idades**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, 24, Caxambu. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 2001
- BACCEGA, Maria Aparecida. Apontamentos sobre a construção do campo Comunicação/Educação. In: **Comunicação Social e Ética**. São Paulo: Intercom, 2005
- _____. **O estereótipo e as diversidades** – In: Revista Comunicação & Educação. 1998
- BARROS NETTA, Maria da Anunciação Pinheiro. **A influência na educação de crianças e adolescentes**. Cuiabá: EdUFMT, 2001
- BASTOS, Laura. **A criança diante da TV: Um desafio para os pais**. Petrópolis: Vozes, 1988
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis
- BELLONI, Maria Luíza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994
- BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. New York, Hafner, 1971
- BERLO, David Kenneth. **O processo da comunicação: Introdução à teoria e a prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1979
- BODKER, Susanne. Applying activity theory to video analysis: How to make sense of video data in human-computer interaction. In: NARDI, Bonnie. **Context and Consciousness. Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: The MIT Press, 1997
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

- BUCKINGHAM, David. A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In: A criança e a mídia. Imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002
- CAMARGO, Eder Pires de. **O ensino de Física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas
- CAMPBELL, Donald; STANLEY, Julian. **Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa.** São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979
- CARNEIRO, Vânia L. Q. Programas educativos na TV. In: **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo, 1999
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem.** In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 9, 2004, Minas Gerais
- COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural. Leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações de opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1975
- CORDELIAN, W.; GAITAN, Juan Antonio e OROZCO, Guilherme. A televisão e as crianças. In: **Revista Comunicação e Educação.** São Paulo, 1996
- COSTA, Maria Cristina Castilho. Caminhos da Educomunicação. Educomunicador é preciso! In: **Cadernos de Educomunicação - Caminhos da Educomunicação.** São Paulo: Ed. Salesiana, 2001
- DAMIN, Maria A. da Silva. **Sobre o aprendizado na arte da modelagem matemática no projeto “Ciência na Escola”.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas
- DE FLEUR, Melvin. **Teorias da comunicação de massa.** Rio de Janeiro, Zahar, 1993
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo - Comentários sobre a sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro, Contraponto, 1997
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Ed. Autores Associados, 2002
- ECO, Humberto. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo: Perspectiva, 1986
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Elementos para uma teoria dos meios de comunicação.** São Paulo: Conrad, 2003

- ERICKSON, Frederick. Definitions and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. In: GREEN, Judith; CAMILLI, Gregory e ELMORE, Patricia B. **Handbook of complementary methods in education research**. Washington: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2006
- ESPERON, Tânia Maria. Televisão e escola: escolas paralelas. In: **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, 1995
- FARBER, Nira Granott. Through the camera's lens: Video as a research tool. In: **Constructionist Learning**. Cambridge: MIT Media Laboratory, 1990
- FERRÉZ, Joan. **Televisão Subliminar** – Socializando através de Comunicações Despercebidas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- _____. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- FILHO, Daniel. **O Circo Eletrônico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, 2002
- _____, Rosa M. B. Debate: Televisão e Educação. TVEscola – SEED – MEC, 2003. Disponível em www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/dte/index.htm. Acesso em 02/06/2008
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1983
- _____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- GARCIA, Maria de Fátima. **A produção do conhecimento na escola pública por meio da pesquisa: o projeto “Ciência na Escola”**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas
- GUIMARÃES, Glaucia. **TV e Escola. Discursos em Confronto**. São Paulo: Cortez, 2000
- GUIMARÃES, Iara Vieira. Escola e Televisão: Para além dos antagonismos. In: **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, 2001
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da Imagem**. Campinas: Papyrus, 1994
- KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: E.P.U.: EDUSP, 1980.

- LÜDERS, Valéria. **Aprendendo a analisar problemas e encaminhar soluções em atividade interativa: o aluno com dificuldade de aprendizagem e o jogo informatizado**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Cortez, 1986
- MCLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964
- MARTÍN-BARBERO, Jesús e REY, German. **Os exercícios do ver. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Ed. Senac, 2001
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Pré-textos**. Cali: Centro Editorial Universidad Del Valle, 1995.
- MARTINS, Maria Cecília. **Criança e Mídia: “Diversa-Mente” em ação em contextos educacionais**. Tese de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. José Armando Valente. Instituto de Artes – Unicamp. 2003
- MATTELART, Armand & MATTELART, Michèlle. **O carnaval das imagens**. São Paulo: Brasiliense, 1989
- MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, 1995
- MOTTER, Maria Lourdes. Telenovela: arte do cotidiano. In: **Revista Comunicação e Educação** . São Paulo, 1998
- MÜLLER, Maria Cândida. Ambientes virtuais e formação de professores. In: **Revista da Educação da Faculdade Comunitária de Campinas**. Campinas, 2007
- ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. São Paulo, Papirus, 1998.
- OROZCO, Guilherme. Comunicação, educação e novas tecnologias: Tríade do Século XXI. In: **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, 2002
- ORTIZ, Renato; BORELLI, Sílvia Helena S.; RAMOS, José Mário Ortiz. **Telenovela: história e produção**. São Paulo: Brasiliense, 1989
- PAULUCCI, Gisele e COSTA, Maria Salete da. **ALFABETIZANDO NA VIDA: Registro das Emoções, das Dificuldades e do Processo de Aquisição da Linguagem Escrita de Jovens e Adultos**, 2005
- PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Tv comunitária no Brasil: histórico e participação popular na gestão e na programação** In: III SOPCOM, IVLUSOCOM e II

- IBÉRICO, 2005, Covilhã. ACTAS DO III SOPCOM, IV LUSOCOM e II IBÉRICO. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005
- PFROMM NETO, Samuel. **Tecnologia da Educação e Comunicação de Massa**. São Paulo: Pioneira, 1976
- RAMOS, José Mário Ortiz. **Televisão, publicidade e cultura de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Televisão e educação: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain (Org.). **Mídia & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999
- RUBERTI, Isabela. **A linguagem da TV na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas
- SAMPAIO, Marisa N. & LEITE, Lúcia S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTAELLA, M. Lucia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1989
- SANTORO, Luiz Fernando. **A imagem nas mãos: o vídeo popular no Brasil**. São Paulo: Summus, 1989.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Tecnologias da Informação e novos atores sociais. In: **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, 1995
- _____. Gestão comunicativa e educação: Caminhos da educomunicação. In: **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, 2002
- SODRÉ, Muniz. **A máquina de Narciso**. São Paulo. Cortez, 1990
- SOUSA, Mauro Wilton de. A intrigante centralidade da comunicação mediática. In: **Cadernos de Educomunicação - Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Ed. Salesiana, 2001
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996
- WATTS, Harris. **Direção de câmera**. São Paulo: Summus, 1999
- WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público - uma teoria crítica da televisão**. São Paulo: Ática, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Apostila técnica

Oficina de imagens

Dizemos gravar e não filmar. Filmar é apenas para os filmes de cinema ou que forem produzidos em 35mm.

Antes de realizar qualquer gravação, verificar os principais itens da câmera

.**bateria** (Carregar por pelo menos 2h. Ela dura cerca de 117', ou seja, quase 1h 40min c/ o visor aberto. Fechado chega a durar 10 horas de acordo com o fabricante. Item 1 Pág 10 manual);

.**fita** (ela dura cerca de 2h na velocidade SP e 4h na LP. Dependendo de onde será a gravação, configuramos a câmera) Pág. 126 manual. Como Colocar: Item 2 pág 10)

Funções da Câmera:

.VCR: Para assistir ao que foi gravado. Funciona como um video-cassete. Pode ser ativado pela câmera, na parte superior, ou pelo controle remoto. Possui um cabo que, ligado à TV reproduz as imagens. Pode-se também assisti-las no próprio visor da câmera. Págs 39 e 45 do manual)

.**OFF (CHG):** Desliga a câmera. É neste ponto também que se carrega a bateria.

.**CAMERA:** A gravação propriamente dita de imagens. Aciona-se através do botão vermelho à direita da bateria. Verificar no visor se está aparecendo REC (em vermelho). O mesmo botão serve para parar a gravação.

.MEMORY: Tirar fotos. Ao lado direito da bateria encontra-se o cartão de memória onde as mesmas são gravadas. Acima existe um botão prateado PHOTO. É ele que as tira se acionado. Para ver o que foi fotografado, basta acionar a tecla PLAY localizada no painel lateral da câmera. Os botões + e - localizados logo acima do PLAY mostram as próximas e anteriores fotos, respectivamente.

Garantia de gravação:

Para não correr o risco de não gravar, é recomendável fazer um teste. Assim:

- .Coloque na posição CAMERA
- . Grave qualquer motivo
- . Passe para a posição VCR
- . Acione a tecla REV<< localizada no painel superior da câmera
- . Quando tiver voltado a fita, acione a tecla PLAY (também do painel superior)
- . Assista ao que foi gravado.

TÉCNICAS DE GRAVAÇÃO

1. Enquadramentos - Existem 7 tipos de enquadramentos diferentes para utilizarmos de acordo com o que queremos destacar na imagem que será gravada. São eles:

- Plano Geral (PG)

É o plano mais “aberto”, pega todo o ambiente onde está o objeto da filmagem.

Exemplo:



- Plano Conjunto (PC) (ou Plano Aberto)

Pega todo o objeto da filmagem, descartando parte do ambiente onde o objeto se encontra.

(Percebe-se que o barco e as pessoas estão na praia, mas não aparece toda a praia). Exemplos:



- Plano Americano (PA)

Mostra +ou- 2/3 do objeto. Se for uma pessoa, ela aparece dos joelhos para cima. (Os pés das pessoas não aparecem. A base do coqueiro também não). Exemplos:



- Plano Médio (PM)

Mostra meio objeto. Se for uma pessoa, mostra da cintura pra cima. Exemplos:



- Primeiro Plano (PP) (ou Plano Próximo)

Mostra 1/3 do objeto. Se for uma pessoa, pense no plano em que aparece o apresentador de telejornal. Exemplos:



- Close-up

Mostra parte significativa do objeto. (A flor faz parte de um arbusto maior, por isso é um close-up. Caso aparecesse apenas a pétala, seria plano detalhe). Exemplos:



- Plano Detalhe (PD) (ou Super Close)

Mostra detalhe de parte significativa do objeto. Exemplos:



2. Ângulos de câmera - Existem 2 ângulos diferentes para utilizarmos de acordo com o que queremos destacar na imagem que será gravada. São eles:

- Câmera alta – o objeto da gravação aparece de cima para baixo, ou seja, temos a impressão que ele é menor do que aparenta. Exemplo:

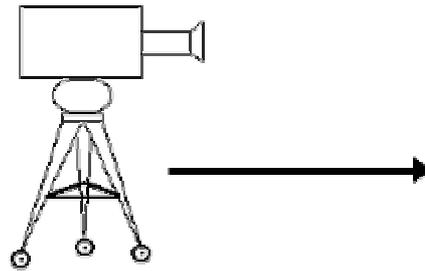


- Câmera baixa– o objeto da gravação aparece de baixo para cima, ou seja, temos a impressão que ele é maior do que aparenta. Exemplo:

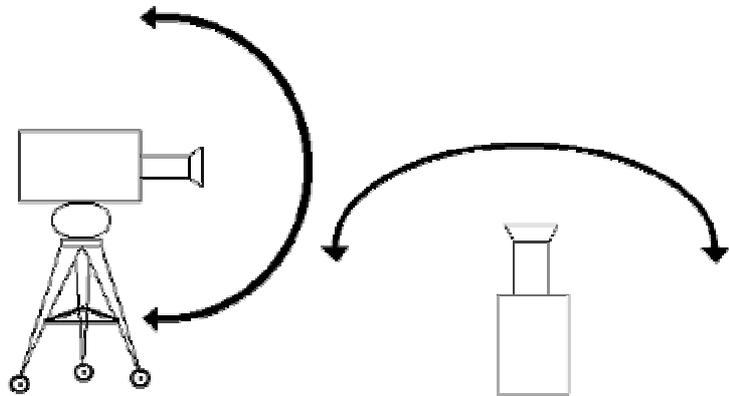


3. Movimentos de câmera - Existem 3 movimentos diferentes para utilizarmos de acordo com o que queremos destacar na imagem que será gravada. São eles:

- Travelling (horizontal, vertical, in ou out) – a câmera se movimenta juntamente com o objeto. Imagine um cavalo correndo e a câmera acompanhando – o, deslocando-se de seu eixo.



- Pan (Panorâmica – horizontal e vertical) – a câmera faz movimentos para cima/baixo e para direita/esquerda em seu próprio eixo.



- Zoom (in ou out) – movimento óptico. É a aproximação ou afastamento do objeto.

APÊNDICE B – Diários de campo da pesquisadora

COLETA DE DADOS

DATA: 18/09/2007

TURMAS: 5ª. A e 5ª. B

TEMA: Capacitação em vídeo – aula 1

DESCRIÇÃO DA AULA: Divisão da classe em 5 grupos para realizar as captações de imagens posteriores. O equipamento foi apresentado aos alunos, seu funcionamento, suas funções e foi entregue a cada um deles a primeira parte de uma apostila previamente desenvolvida com as informações teóricas e técnicas. Além disso, um aluno de cada grupo (escolhidos por eles próprios ou por sorte no caso de mais de um membro do grupo desejar participar) foi até a frente de classe e, sem qualquer conhecimento das técnicas de gravação, fez imagens dos colegas, utilizando claquete desenvolvida por eles a pedido da pesquisadora.

IMPRESSÕES DA PESQUISADORA:

Turma A – Alunos muito agitados, falam muito alto e todos ao mesmo tempo. No momento da divisão da classe em grupos foi perdido muito tempo pois todos se levantavam, gritavam, esbravejavam enquanto decidiam em qual grupo ficariam. Por esse motivo, não foi possível realizar em apenas uma aula (45 min.) toda a capacitação. A aula começou quando todos se acalmaram e se sentaram. A câmera geral, sempre ligada para gravar imagens que servirão de dados para a pesquisadora, foi ligada para que os alunos se adaptassem à presença do equipamento e pretendendo que os alunos percam o interesse nela (mesmo assim vários alunos foram olhá-la de perto quando descobriram em aula o visor de cristal líquido que reproduz as imagens que estão sendo feitas) . Os alunos se ofereceram para ler os itens da apostila e a pesquisadora permitiu e utilizou esta forma de interação para todas as demais funções da câmera a serem expostas. Ao final da explicação, um aluno de cada grupo foi chamado à frente para fazer imagens com a câmera, manipulando a mesma e utilizando o recurso da claquete para marcar o início de suas imagens na fita. Os alunos permaneceram

parados na frente da classe e fizeram imagens de um lado a outro da classe (usando o movimento de câmera PAN - panorâmica). Utilizaram o zoom in para focalizar as claquetes e zoom out para voltar à posição normal e iniciar sua seqüência de imagens.

Turma B – Alunos agitados, mas foi possível dividir da classe em 5 grupos com mais facilidade. Com os grupos formados, a câmera geral foi ligada para que os mesmos se habituassem com ela, já que se pretende que a mesma esteja sempre ligada para coletar dados para a pesquisa. Partindo do mesmo princípio utilizado na Turma A, a pesquisadora solicitou que alguns alunos lessem na apostila os itens das funções da câmera a serem apresentados, os quais atenderam. Os alunos estavam interessados em aprender como funciona a câmera e respondiam a todas as perguntas quando incentivados. O mesmo processo de escolha de um aluno de cada grupo para manipular o equipamento foi utilizado e os grupos que tinham mais de um aluno interessado também realizaram um sorteio entre os membros. Ao se posicionarem a frente da turma, os alunos recebiam o equipamento para, após a claquete, iniciar sua seqüência de imagens. Porém o primeiro aluno da fila, ao pegar a câmera, saiu andando com a mesma pela classe e só foi interrompido pela pesquisadora por questão de tempo já que mais quatro alunos deveriam fazer imagens para seus grupos. Em vista desta atitude, os demais alunos também realizaram suas imagens do mesmo modo, ou seja, caminhando entre as fileiras de carteiras. Ao final da aula, alguns alunos foram até a câmera geral para verificar seu funcionamento.

COLETA DE DADOS

DATA: 25/09/2007

TURMAS: 5^a. A e 5^a. B

TEMA: Capacitação em vídeo – aula 2

DESCRIÇÃO DA AULA: Os alunos receberam a segunda parte da apostila contendo imagens dos enquadramentos, ângulos e movimentos de câmera, além das explicações sobre cada um deles. A câmera geral foi posicionada no fundo da classe para registrar de um ângulo mais aberto que na primeira aula,

permitindo enquadrar toda a classe. No momento da explicação de ângulos de câmera, foi solicitado à professora (matemática) que fizesse uma breve explanação teórica acerca do tema, para que a parte prática fosse compreendida pelos alunos (mesmo sendo este um tópico abordado apenas na 6ª. Série).

IMPRESSÕES DA PESQUISADORA:

Turma A – Alunos calmos e interessados na explicação. Participativos, em vários momentos questionavam sobre dúvidas acerca dos termos apresentados ou contavam sobre situações pelas quais já haviam passado ou visto e que tivesse relação com o assunto abordado.

Obs.: Houve uma briga entre dois alunos no início da aula e a câmera geral, já ligada, registrou o acontecido. Os alunos foram apartados por colegas e pela professora.

Turma B – Alunos muito agitados, falando alto. Porém, interessaram-se pelo tema apresentado e entenderam do que se tratava a aula, buscando em filmes e na televisão as descrições para os tópicos abordados. No final da aula, houve tempo de passar a câmera aos alunos (os que já haviam manipulado a câmera na aula anterior) para que eles escolhessem um enquadramento, movimento ou ângulo de câmera para realizarem, tendo os colegas como objetos.

Obs.: Devido à intensa conversa a explicação foi realizada de diversos pontos da classe, objetivando atrair a atenção de todos os alunos. Caminhando por uma das fileiras, a pesquisadora percebeu que um aluno, sentado próximo à câmera geral, estendeu o braço em frente à lente, realizando gestos obscenos. A pesquisadora solicitou a ele que não mais tivesse tal atitude visto que era uma pesquisa séria e que não poderia permitir que este ato acontecesse novamente.

COLETA DE DADOS

TURMA: 5ª. B DATA: 04/10/2007

TURMA: 5ª. A DATA: 18/10/2007

TEMA: Análise da Gravação Córrego – em aula

DESCRIÇÃO: Com a câmera conectada à TV na sala de vídeo, foi apresentada aos alunos uma edição das imagens que sem o uso das técnicas (realizadas por eles) e solicitado a eles descrevessem qual era o tipo de inadequação quem podiam detectar. Enquanto as imagens eram mostradas e analisadas, os próprios alunos perceberam e destacaram os “erros” e os itens foram relacionados na lousa como “Não fazer”:

- . Correr com a câmera*
- . Usar o zoom sem propósito (apenas para mostrar objetos que estejam em locais onde não se pode chegar caminhando)*
- . Passar a câmera para o colega sem desligar o REC (botão que aciona a gravação)*
- . “Imagens pinceladas”*

Em seguida, foram exibidas imagens do mesmo local realizadas pela pesquisadora e consideradas como ideais, pois utilizavam as regras técnicas passadas aos alunos nos encontros teóricos. A Turma B, antes de ser informada por quem as imagens “corretas” tinham sido realizadas, procurava saber quem, dentre eles, teria realizado tal imagem.

Outra edição contendo as melhores cenas feitas por eles foi apresentada para que vissem que eram capazes de realizá-las. Mostradas às duas classes, os alunos se exaltaram muito buscando adivinhar quem seria o responsável por fazer determinada imagem. Foram alertados pela pesquisadora que não importava quem as teria feito, já que o trabalho era realizado em grupo e de forma colaborativa, portanto não deveriam se preocupar com tal informação. A Turma A aceitou a condição, porém a turma B persistiu várias vezes na mesma indagação, criando inclusive atrito entre alguns alunos.

Enquanto as imagens eram mostradas e analisadas, os próprios alunos perceberam e destacaram os “acertos” e os itens foram relacionados na lousa como “Fazer”:

- . Imagens com calma, sem afobação*

. Utilizar as regras aprendidas na aula teórica: Enquadramentos (Plano Geral – PG, Close) e Movimentos de câmera (Panorâmica – PAN, Zoom – In e Out).

. Imagens com começo e fim

IMPRESSÕES DA PESQUISADORA:

A análise pela Turma B foi realizada durante 2 aulas e a análise pela Turma A foi realizada durante 1 aula. Foi possível perceber uma atenção maior dos alunos da Turma A, mesmo os que não participaram das gravações em campo. Já na Turma B, alunos que não participaram da gravação, não se interessaram pelas discussões, atrapalhando o envolvimento da turma interessada com piadas e falando sobre assuntos paralelos em voz alta.

Obs.: Ao final da aula, percebeu-se que os alunos que não participaram das gravações foram os que mais tumultuaram a turma no momento da análise.

COLETA DE DADOS

TURMA: 5ª. B DATA: 18/10/2007

TURMA: 5ª. A DATA: 23/10/2007

TEMA: Gravação no córrego

DESCRIÇÃO: Os alunos foram encaminhados ao ponto atrás da escola para a gravação. Foram avisados de que deveriam lembrar-se das regras discutidas nas aulas nas quais observaram os erros e acertos da gravação anterior. Por causa de uma infestação de pulgas que estava ocorrendo no dia das duas gravações, fomos obrigados a mudar o sentido da visita (partindo do final para o começo) de modo a não passarmos no local citado. Isso, porém não afetou em nada na coleta de dados visto que por onde os alunos passaram havia muito material disponível para observação. Além disso cada grupo ganhou uma sacola e luvas para realizarem a coleta de amostras de entulho que será utilizado pela professora de Ciências numa pesquisa na Internet sobre quanto tempo cada material demora para se degradar na natureza.

IMPRESSÕES DA PESQUISADORA

A qualidade das imagens realizadas pelos alunos em campo foi significativamente maior do que na primeira visita. Todas as regras foram seguidas e houve uma maior atenção quanto ao conteúdo captado.

APÊNDICE C – Diários de campo e Relatórios dos alunos

- Pacotinho de Chamyto Big,
- Pacote de rações "Omega 3",
- mamilhas
- Passare
- tabua
- Placa de compensado
- Galho de trepadeira
- Canal de recolhimento de água
- Rato Branco - Hobra
- Cocorotão - Htc...
- O morador disse que havia aqui tem
esses 2 itens a cima.
- Preço unferujado
- Tênis
- Ventulho
- tecido
- Esquiro
- material pl construção
- Ferramentas unferujadas
- Tampa plástica
- Brinquedos
- pedaços de bolsas.
- Utensil
- Parvã
- Telhados
- Bolo
- mosca

FORONI

caso do canote
pedra
litoral de madeira
carranca
plástico
chumbeiro
madeira de construção
chiclete
leitor
leitor de bandeira
ferrões
pauzinhos
pauzinhos
tijolo
espuma
✓ espuma
rodas
marmadeira
pedra de lava
maglins
tornis
rodas de Almeida
papelão
ed
acupar
bola de lã x
canos
tampon de paradas
mopas
pauzinhos

FORONI

grupo 2

Lixo doméstico

saco plástico

madrinha

Sapato

espuma

cone

garrafa

Tapetes para cães

bola

saco de lã

calço de madeira

tomba de rosilha

cisco de osso

tempa de milho

teado (roupa)

fio para electricidade

mangueira

borracha de panela de pressão

super

tombo de madeira

CD

journal

sonete

tempa para madeira

lata

Boneca de pano

cabeça de pano

lengua de plástico

capota do pul-quin

balde

celulosa plástica

pan

copo






© Estrela 2004.



Videos 1

- Sacola	Vassoura de palha
Correio	Colher
Carro	Jornal
papel	Sombra
matô	1 hair
pedra (cimento)	pau
areia	cartela de erro
espuma	trem
Reman	pete de шампунь
pacote de algodão	garrafa de vidro
pedra de madeira	tijolo
Stella	telha
Carol	Douglas
Jabete	lata
poste	Vase quebrado (mirim)
Saca de suita	Vase
jornal	antena
manguira	classe
murô	plac
papelão	carro
Alan	estacionamento da
maca estragada	escala
arvore	
galho	
Caixa	
casas	
garrafa plastica	
tabua (pump muller)	

credeal

Papel	metal	plástico	organico	pedra
Papelão	carro	sacola	mato	Pedra
velo de papel	colher	guarda	Pedra (concreto)	de vidro
Carrack	trilim	tampão	água-duja	
Papel	cerca	cano	terra	
cassa de loto	fray	balde	Tijolo	
	mata	Dante	Telha	
		Porcel	Palha	
		bonita	variação	
		colo-	Fruta (maça)	
		curcubita	Ramo	
			galho	
			Poste	
			flor	
			tronco	
			Posta	
			Agua	
			mangueira	
			roupa	
			meia	
			caneta	
			safta (chínico)	
			esthuma	
			cora	
Papelão		Gravação 3	Mato	
	Ponte		Terra	
			Pedra	
			Tijolo	

credeal

Lista Filmagem

- | | |
|---------------------------|--|
| - sacola | - caixa de ovo |
| - garrafa | - tampa |
| - orgânicos | - cuei |
| - água | - cama |
| - trena | - balde iguarelado (vanilha com de outros) |
| - pedra (concreto) | - caixa |
| - tijolo | - flor |
| - papel | - gato |
| - folha de carvão | - passáros |
| - feijo de carabó | - pacote de salgadinho |
| - mate seco | - " id de belacha |
| - pedaço de pau | - bananexias |
| - case de vidro | - lata |
| - muro da escola | - boneca |
| - plástico | - lanterna |
| - papalão | - mangueira |
| - formiguário | - bol |
| - maça podre | - caixa da água |
| - casas | - caixa de leite |
| - pesto | - pote de margarina |
| - vidros | - caneta |
| - vidro | - bucha (esponja) |
| - lavrante | - caixa de massa de tomate |
| - lavas | - moto |
| - samite (dizão) | - pedaço de azulejo |
| - madeira (pedra madeira) | |
| - vasoura | geração 3 |
| - colher de pal | - pedra |
| - pedaço de pano | - trena |



lucra do corega

mato
 lata ✓
 pedra (concreto)
 Alvenaria
 liscama
 Simento (concreto)
 Plástico
 camelo
 Cimento
 Muro ✓
 madeira
 Alvenaria
 maça
 Casar
 arcos
 Carro
 Borracha para o carro
 Maça
 Sombra
 pegador
~~maçaneta~~
 rasoura
 Colher
 cana
 Batata
 Luana
 cartolina

trem
 Bananera
 Espigas
 Alvenaria
 Sapateiro (chinelos)
 Proteção ✓
 Cui
 etc
 Maçaneta
 mangueira
 Alum.
 Ladrão
 Cui
 Camarote
 Tomate (maça)
 bala
 tubulação ✓
 Alvenaria
 Onda
 Cartão

- Garrafa	- Parede
- água	- Pessoas
- Arca Arca	- Ré
- Barco	- Tênis
- Mate	- Poste
- pedra (cimento)	- árvores
- Sombra	- flor
- Mato seco	- folha
- Papel	- madeira
- Plástico	- Mangueira
- Riso	- Escada
- Formigueiro	- Alcan
- Corrego	- Rua
- Tijolo	- Ponte
- Sacca	- Casas
- Carro	- Balão de água
- Buena	- Arca cimento
- Sínito	- Pedraço de lona
- Mão de algum	- Ferro
- Ré de mamenci	Arca
- Vassoura	- maçã p.
- Cano	- Ceder
- Muro	- Dona - Cidaz
- Tchau	- Pano
- Trem	- Garrafa amassado
- Linha do Trem	- Caixa do Ar

Observação 1 Sisto

em si sabe de madeira, plástico dura madeira,
laca de madeira de calhara, pedra, soneto,
garrafa, tamari, padre, pote de margarina,
Ovalto, garrafa peti, cartão de ovo, bento,
Opat, de larvete, casa de leite, casa de
malha de tomate, casa de funeço, tapete de corredi
barraço, corredo, prata, lampada fluorescente,
produto de limpeza, elástico, rolo, tely, feno de
bola de pastas, em Julia, pulso de laranja
chinelos, vidro, cone de plástico, papel alumínio,
O tulleja, Tampa, valora, murcho, pulho,
O sapato, ferro, baracho, ginchino ou ligas
panela de bob, saia X, pello, patinho de iogurte (gkuit)
balinha de gude

Lucas Pereira de Firo 5º A n: 46 26/11/2004

Observação 2

pote de manteiga, rodinho, flor e papel,
laca de madeira, loper, telho, olho de seite,
laca de madeira, madeira, garrafa peti,
pulso, pedra, muro, pulho, bambu,
tupelo, oplo, garraço, nêdeza glicia, foimugeiro
Julia, plástico duro, telho, madeira, ferro,
DATAPEL

1- espereceu: plástico, matão, cangaço,
 Superfilm[Ⓢ], madeira, garrafa pet, plástico
 de raçóis, pedra, Sante, carro, laudois?
 temate, pedra, praada[Ⓢ], tapetes de
 montuqi chivoly, cumera, ovveru,
 pudora de puvado, garrafimho,
 cartela de ovo, hnuu, prete de
 Ⓢ servete, telha, caixinha de leite,
 Saculinho, terra, saquinho de leite,
 Boreo melão, Mostemote, papilo.
 2- espelha[Ⓢ] como de plástico, chinelo,
 Tapete ol' carro, papel, cachais velho[Ⓢ]
 Borracha, papel[Ⓢ] loto, Saculinho
 de Garrafimho[Ⓢ], pasta, detergente, Buxa
 de lavar louça, Calha, roupa,
 sacos, forma de plástico,
 entulho, garrafimho de alumínio,
 Caixa de macarrão, Saquinho de
 Ⓢ sacos, telha, tijolo, curo de
 vidro, Tijolo, laudo de água,
 nifolia, Mandioca[Ⓢ], tomate[Ⓢ],
 tubo de papel higiênico[Ⓢ], Saquinho de
 mercadorias, pil, madeira, Aremam,
 afulejo.

Primeira filmagem

saco de plástico, sanita, garrafa pet, pote plástico, maçã, fraude, pote de manteiga, pedaço de vaso sanitária, garrafa plástica, cartela de ovo, pneu, ~~caixa~~ de leite, pedaço de telha, pote de molho de tomate, papelão, madeira, saco de cimento, tapete de casa, chinelo, casca de mamão, ^{melão}

Segunda filmagem

Plástico, telha, ~~caixa~~ ^(exemplos) couro, borracha, lata, papelão, cano de construção, ~~caixa~~ garrafa plástica, madeira, roupa, maçã, forma de plástica, entulho, cartela de ovo, caixa de leite, pedaço de vidro, cano, pote, azulejo, inferior, tampa de plástico, casca de mamão, capa plástica de água mineral, varçosa, tampa de tinta.

terceira filmagem

Caixinha de cigarro, caixa de leite, vidra, ^(d) pacote, cabra de varçosa, borracha, papel de bala, maçã, saquinha de sernete, papelão, pilha, ~~roda~~ madeira, pote de danone, pacote de tabacozinha. ^(pkutt)

Casca, mo-mo, sacolinha patico, rato de pola,
 somito, saco de sacha, casca de leite,
 mater, casca da água, cavio, tomate
 peta, fada, petea de magarunha, pedazo
 de porrida, garrafa plastica, catelo de oro,
 filme, peti, garrafa peti, pedazo de tela,
 casca de molo de tomate, pedazo de madeira,
 pape, camizinha, saco de simeta, tapete
 de porrida, tapa de poeira, laranja,
 lata, madeira, itelhuio, cano de meta,
 garrafale tetegete, ipochia, roupa, varosa,
 foma plastica, casca de laranja, vidro
 chona, mifeia, tpa plastica, molo de pape,
 ichimico, cano de tibleho de igote, piche,
 chapato, pedazo de meta, pape de pala
 catetera, de cigarro, pila, peica de rusci,
 petimbo de igote, bolinha glegedi, peti de
 jarrete, pape
 Nom... 2 garrafas
 Cavio, casca da, mata, petes, casca
 de magarunha, sacola plastica itela,
 memo, peti, cano de simeta, pelho
 pape, saco, padle, pedazo telha, calia,
 feli, caso de simeta e de mado, garrafa
 pele, madeira, casa, petasa, gade, peda
 d'urore, indio, pape, terra, mata, quemada,
 seca, trola, tela, peti, peda, casca da água
 tapaua, saco plastica, cano de igote,
 camunhe, pisca, tela de aremba, camizinha
 foma, tenes, plapeo de pala.

Imagem 1

bracelas plásticas, plástico duro, telhas
papelão, vaso de plástico, maçãs,
fralda, qualis, caixinha de margarina,
burada, cartela de erro, ma-
deira, peneira, garrafa pet, vaso
de massa de tomate, casca de melão
formal, roupa, esponja, raspador
saco de cimento, chinelos, tapete
de cartão, lã, forma de plástico
tijolo, laranja, vidro, copo plástico
tubo de cola, vela furada, ca-
lça, papel, minifeis, apêndice, tam-
pa de serragem, capim, sapato
saco de estorada, minifeis,
casa, arrabi, muito, passo
sinho, poste, fio, caixinha
de sabão, caixinha de
óleo, cartão, Borracha,
papel de jornal,
pilha, descola, escada
yakut, Arma, farruca, Eneu
ola Bolinha de gude, pé
de mamona, benzinho, terra
61 palavras

Pensamento do dia...



FORONI

Outro lista gravação 2