

Organização **Josias Pereira**



# Novas Tecnologias de informação e comunicação em redes educativas

— diálogos entre praticantes da Educação —

Prefácio de

Nilda Alves • UERJ | Rose Fischer Bueno • UFRGS

Tania Maria Esperon Porto • UFPel

Rosalia Maria • PUC/Rio | Liraucio Girardi • Unesp

Texto de Abertura • Ismar de Oliveira Soares - USP

Editora ERD Filmes | 2008



# **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação em redes educativas.**

**diálogos entre praticantes da  
Educação**

Organização  
Josiás Pereira

1º Edição  
2008

ERD Filmes  
Editora

Copyright by  
Josias Pereira - 2008

Capa  
Willian Leite  
Revisão  
Disque Gramatica UEL

---

Pereira, Josias

Novas tecnologias de informação e comunicação em  
redes educativas – Londrina: ERD Filmes, 2008  
ISBN: 978-85-907414-2-8

1. Educação. 2. Mídia 3. Pesquisa

---

ERD Filmes  
Site: [www.erdfilmes.com.br](http://www.erdfilmes.com.br)  
e-mail: [erdfilmes@uol.com.br](mailto:erdfilmes@uol.com.br)

# **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação em redes educativas.**

**diálogos entre praticantes da  
Educação**



## Sumário

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Prefácio Nilda Alves                                                                                                  |     |
| Prefácio Rosa Maria Bueno Fischer                                                                                     |     |
| Prefácio Tânia Maria Esperon Porto                                                                                    |     |
| Prefácio Liraucio Girardi Jr                                                                                          |     |
| <br>                                                                                                                  |     |
| Sobre Educomunicação e seus procedimentos e metodologias<br>Ismar de Oliveira Soares .....                            | 21  |
| <br>                                                                                                                  |     |
| Uma Câmera na Mão, Um Microfone e Muitas Vozes<br>Cláudio Garcia .....                                                | 31  |
| <br>                                                                                                                  |     |
| Cinema e Criança: Elementos para uma mídia reflexiva<br>Mariana Lima .....                                            | 47  |
| <br>                                                                                                                  |     |
| Introdução (Ou “Como Surgiu Essa História...”)<br>Antonio Miranda .....                                               | 59  |
| <br>                                                                                                                  |     |
| A Identidade Brasileira a partir da inter-Relação entre<br>Cinema e Educação<br>Luis Cláudio Motta Lima .....         | 73  |
| <br>                                                                                                                  |     |
| Fotografia na Escola: Ampliando Olhares<br>Katyúscia Sosnowski .....                                                  | 81  |
| <br>                                                                                                                  |     |
| Crianças, Televisão e Identidades: A Grande Trama.<br>Qual é o Papel da Escola neste Contexto?<br>Marcos Tavares..... | 89  |
| <br>                                                                                                                  |     |
| Projeto Radio&Scola REP - Agentes De Comunicação Integrada<br>Jorge Moreno em Belo Horizonte - MG .....               | 101 |
| <br>                                                                                                                  |     |
| Programas De Rádio Como Complemento Educacional<br>Às Abordagens Dos Temas Transversais                               |     |

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Adriana Maria Domini .....                                                                                                                                                                | 109 |
| “Retratos Da História Do Nosso Jacarezinho”<br>Alessandra Barbosa P. Viana .....                                                                                                          | 119 |
| Imaginasons E Representasons Em Um Cotidiano<br>Educatonal Periférico.<br>Gustavo Rebelo Coelho De Oliveira .....                                                                         | 131 |
| Projeto Rádio Ccmusical Brasil e suas trilhas musicais<br>sons, ritmos e Cultura!<br>Gisele Santana Lemos .....                                                                           | 143 |
| Gravidez? Agora não. Obrigado<br>Josias Pereira .....                                                                                                                                     | 153 |
| Culturas Juveniles: El Desafío de los Formadores ante<br>los Nuevos Códigos De Comunicación<br>Romina.....                                                                                | 165 |
| Processo de Formação e a Mídia: Espaço para Reflexões,<br>Conflitos e Convergências<br>Sonia Cristina Vermelho .....                                                                      | 177 |
| Literatura e Televisão: Possibilidades de Leitura na Escola<br>a partir da Configuração, Na Televisão, Da Obra A Hora<br>Da Estrela, De Clarice Lispector<br>Fabiano Tadeu Grazioli ..... | 191 |



## Introdução

Prezados amigos, este livro é apenas uma pequena contribuição que fazemos para que a produção de mídia em escolas seja uma realidade, na verdade, já é fora dela. Nossos alunos dominam o orkut, o MSN, o you tube. Suas produções estão lá, seja com celular, câmera fotográfica ou filmadora. Não importa a qualidade, o que esta geração deseja é se comunicar, e para isso as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) estão contribuindo. Acredito que a escola pode utilizar deste interesse para educar.

Nosso objetivo com este livro é apenas um: incentivar professores e pesquisadores a verem a produção midiática com outros olhos, apoiar professores a produzir, fazê-los perder o medo e ver que outros professores estão produzindo mesmo sem grande conhecimento, muitos aprendem com os alunos. Assim, dividindo experiências podemos crescer neste meio e contribuir para uma educação mais sólida de nossos alunos em um futuro midiático.

Gostaria de agradecer a todos os pesquisadores e professores que contribuíram para que este livro fosse realidade. Como vivemos em um mundo imagético e tecnológico, entrei em contato com todos via E-mail, e via e-mail todos responderam. A tecnologia contribui para mudanças na sociedade, mudanças no nosso modo de agir, porém a escola ainda está centrada na escrita, centrada em um tipo de aquisição de conhecimento. Mas, professores como estes do livro, pesquisadores como os do prefácio estão contribuindo para uma mudança gradual no modo da escola ver a mídia e utilizá-la.

Antes de finalizar, agradeço às pessoas que contribuíram com este livro e aos mestres que sempre li e que agora estão nos honrando, fazendo parte do projeto com prefácios, seria impossível escolher só um para fazer o prefácio, por isso convidamos alguns que nos honram agora. E, modéstia parte, é um time de primeira. Outros ficaram de fora, mas teremos a segunda parte do livro e tenho certeza de que eles participarão em um futuro breve. Obrigado a Nilda Alves, UERJ, a Rose Fischer Bueno, UFRGS, a Rosalia Maria, PUC / Rio, a Tânia Maria Esperon Porto, UFPEL, ao Liraucio Girardi, UNESP. Faço uma pequena homenagem começando o livro com o texto do professor Ismar Xavier, USP, sempre atencioso.

Espero que o livro possa contribuir. Todos os autores doaram seus textos. Fazendo uma analogia a Don Quixote, acreditamos que podemos vencer o poder econômico, o poder político, as políticas educacionais e contribuir para uma escola melhor, mais agradável para alunos e professores, por isso que a venda é a preço de custo ou livre para download na Internet no site [www.erdfilmes.com.br](http://www.erdfilmes.com.br)

Nos veremos em outros projetos.

A erdfilmes, nasceu com um objetivo: fazer perguntas, questionar e não responder.

Atenciosamente,  
Josias Pereira

Londrina, 13 de Agosto de 2008

Em uma situação cada vez mais freqüente de nosso mundo contemporâneo, Josias Pereira, o organizador deste livro, procurou-me por e-mail, por e-mail respondi, por e-mail ele insistiu em que eu escrevesse este Prefácio, e por e-mail o recebeu.

Para fazê-lo e nos surpreender, seu autor, estabeleceu redes, do mesmo modo ativas, com os autores dos diversos artigos – todos eles jovens (meus 66 anos permitem assim chamá-los, sem que eles se zanguem) – para que nos pudessem apresentar ricas ações de ‘praticantes’ de redes educativas múltiplas, diversas e convergentes em suas preocupações com os jovens e com os professores, nas práticas que estes desenvolvem nas múltiplas redes de conhecimentos e significações em que estamos todos e todas inseridos e atuando, criando um novo mundo, que queremos melhor e muito além do simples ‘mundo do consumo’ a que os poderosos da Terra gostariam de nos ver confinados.

As ‘Novas Tecnologias’ estão sendo criadas, cotidianamente, pelos praticantes dessas redes em relação as quais vamos admitindo com o mestre Maturana que nossos tantos *eus* entram em contato com os tantos outros, devendo entendê-los como “legítimo OUTRO” em suas diferenças conosco, mas com suas necessidades humanas muito próximas às nossas.

Os interesses que os/as autores/autoras dos textos apresentam são variadíssimos e, certamente, não concordam nem em gênero, nem em número, nem em grau...Nem eu com eles, muitas vezes, provavelmente. Que bom! Nessas diferenças e no respeito a elas estão nossas condições de sobrevivência como humanos e, talvez, como espécie.

Quero muito discutir os textos reunidos neste livro com meus alunos e com os membros do grupo de pesquisa que coordeno.

Convido, também, os leitores a fazê-lo. E como seu organizador, a reunir em outros livros outros textos de novos autores, colocando à disposição de muitos a variedade de idéias que vamos tendo ao trabalhar com os artefatos tecnológicos contemporâneos, na variedade e velocidade com que nos são ‘apresentados’ e na prodigiosa ‘criação tecnológica’ cotidiana que praticamos ao usá-los.

---

<sup>1\*</sup> Professora titular da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), onde coordena o Laboratório Educação e Imagem ([www.lab-eduimagem.pro.br](http://www.lab-eduimagem.pro.br)), do ProPEd (Programa de Pós-graduação em Educação)/ Faculdade de Educação.



A complexa rede de produção, veiculação, consumo e apropriação de imagens, textos e sons, através da experiência cotidiana com os diferentes meios de comunicação, é responsável hoje por um imenso volume de trocas simbólicas e materiais entre sociedades, nações, grupos sociais e indivíduos. Pode-se dizer que em nosso tempo, a mídia tornou-se um espaço privilegiado na construção social dos sujeitos. Os espaços tradicionais de doação de identidade, como a escola e a família, parecem tornar-se frágeis, na medida em que a formação dos sujeitos também ocorre com a decisiva participação da televisão, do rádio, das revistas, dos jornais – onde também aprendemos, todos os dias, modos de ser e estar neste mundo.

Ora, incluir a mídia no currículo escolar torna-se uma exigência política e social da maior importância. E é disto que trata este livro, organizado por Josias Pereira, e que conta com a participação de diversos professores, que ousaram trabalhar, das mais diferentes formas, com a complexa rede de mídias de nosso tempo, junto com seus alunos. Se queremos saber mais sobre nosso tempo, sobre a cultura em que vivemos, sobre os modos de vida que produzimos e que nos produzem, é preciso lembrar que os meios de comunicação existem não apenas para informar, divertir, ocupar nosso tempo, vender produtos. A mídia traz, junto com tudo isso, formas de comunicação, modos de contar histórias, de usar a linguagem, de descrever como são ou devem ser crianças, jovens, adultos, pobres e ricos, mulheres e homens, negros, brancos, grupos de todas as etnias e condições sociais. E os professores que escrevem neste livro mostram exatamente isto.

Integrar a TV, o rádio, as revistas e os jornais ao currículo escolar significa transformar a mídia em objeto de estudo. Significa trazer seus produtos para a sala de aula com o objetivo de fazer leituras cotidianas do social veiculado na mídia. Significa estabelecer com os alunos relações entre as narrativas da mídia sobre nós mesmos, nosso País, o mundo, e aquilo que nós pensamos, sentimos e entendemos sobre aqueles mesmos temas, aqueles personagens, aquelas vidas. Significa também aprender formas de expressão, de linguagem, como é o caso da linguagem publicitária, da linguagem ficcional de telenovelas, da linguagem informativa

<sup>1</sup> Rosa Maria Bueno Fischer: Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pesquisadora do CNPq.

Autora, dentre outros textos, do livro *Televisão & Educação – Fruir e Pensar a TV*, da Autêntica Editora.

dos telejornais.

Só resta parabenizar Josias, os professores e todos os alunos envolvidos nas diversas situações de aprendizagem aqui relatadas. Meu desejo é que muitos outros educadores se dediquem a essa tarefa tão importante em nossos dias, para que se faça um aprendizado cotidiano de apreensão de outras linguagens e modos de comunicar, com o objetivo de reelaborar e incorporar criticamente na escola todas essas informações e imagens. Realizando um trabalho como esse, vamos compreendendo que as “verdades” são sempre construídas e que as lutas pelo poder tornam-se, cada vez mais, lutas simbólicas. Dominar símbolos e signos das diferentes mídias é tarefa urgente, para a qual estamos todos convidados.

Tânia Maria Esperon Porto<sup>1</sup>

O que escrever na abertura de um livro sobre mídias?

Há alguns anos, eu escreveria sobre as propriedades das mídias.

Diria que elas servem para nos distrair (de nós mesmos, será?). Diria que elas são sedutoras e envolventes, e que combinam diferentes linguagens. Diria que elas englobam todo tipo de público, independentemente de idade, sexo, classe social, raça ou religião, além de constituírem-se na principal fonte de entretenimento dos cidadãos brasileiros. Diria também que o poder de penetração, a rapidez, o dinamismo e a atualização das mensagens e imagens que difundem, exercem um papel socializador de amplo alcance.

Bem, mas tudo isto, vocês que estão lendo este livro, já devem saber.

Agora, o que talvez vocês não saibam ou não pararam para pensar é: *por que as mídias, com todo este potencial, ainda não estão incorporadas ao cotidiano escolar?*

Elas fazem parte da vida de todos os indivíduos, mas poucos as vêem como geradoras de práticas pedagógicas nos espaços escolares.

“As mídias, por serem envolventes, respondem às necessidades de quem as vê, explorando a imaginação, os sentimentos e a emoção na dualidade ficção-realidade” (PORTO, 2000).

Elas estão presentes na maioria dos lares brasileiros, mas não fazem parte, com a mesma intensidade, das escolas brasileiras. Dito de outra forma, elas até estão nas escolas, mas na forma de recursos/ferramentas adquiridas pelos governos com o objetivo de “auxiliar” os professores/as. Nossas escolas têm laboratórios, TV, DVD, internet, som, que, na maioria das vezes, são sub-utilizados. Por outro lado, tanto professores/as quanto alunos/as são *mediáticos*, ou seja, têm consigo temas e culturas *mediáticas*, interagindo com elas e aproximando-se de outras pessoas através delas. Mas, quando na escola, muitos deles/as não valorizam esta realidade.

Mas, por que trago tudo isto num livro que propõe um trabalho com mídias?

Porque acredito que Josias Pereira pesquisou, estudou e se organizou para auxiliar aqueles/as que estão em busca de idéias sobre o trabalho pedagógico com mídias. Não um trabalho qualquer, até porque as mídias como recursos auxiliares das aulas já estão presentes em nossas realidades há décadas.

O professor, organizador deste livro, traz outras possibilidades de trabalhar com as mídias. As possibilidades por ele apresentadas evidenciam

1 Tânia Maria Esperon Porto (profª e pesquisadora junto ao PPGE da FaE/UFPel)

a realidade maior onde as mídias se inserem: no cotidiano de todos nós. Este professor evidencia, por dentro da escola, um olhar sobre o trabalho pedagógico com as mídias, trazendo à tona seu potencial de propiciar atividades criativas, prazerosas e interessantes envolvendo professor/a, alunos/as e conhecimentos.

Assim, pesquisas e estudos sobre estudantes, mídias e escolas possibilitam adentrar um pouco mais nos processos comunicacionais presentes nesta instituição educativa, por meio das diferentes formas de expressão que compõem o universo sociocultural de professores e alunos (PORTO, 2006). As relações **com** as mídias, o potencial de análise de suas mensagens/imagens e as possibilidades de trabalho, principalmente **com** elas, é uma oportunidade para que você – professor – perceba o potencial educativo das mídias descoberto por este pesquisador e, assim como ele, vá em busca de novas possibilidades de trabalhar, integrando-as ao cotidiano da escola, tendo os/as alunos/as como parceiros/as e construtores/as dos conhecimentos.

Boa leitura a todos/as; que possam desfrutar, com os autores, suas descobertas.

Pelotas, 08/08/08

#### Referências

PORTO, Tania Maria E. **A TV na escola, afinal que pedagogia é esta?** Araraquara: JM, 2000.

\_\_\_\_\_. As tecnologias de comunicação e informação na escola – relações possíveis... relações construídas In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abril, p. 43-57, 2006.



## **A formiguinha, a estrela-do-mar e a doxa**

Liráucio Girardi Jr.

Com o nascimento do meu filho mais velho, acabei por desenvolver um “interesse” enorme por desenhos animados e um deles, o primeiro que marcou muito essa nova situação, foi *Vida de Inseto*.

Uma formiguinha inteligente, atrapalhada e criativa vê-se, inesperadamente, envolvida em um drama coletivo. Seu formigueiro era explorado por gafanhotos que exigiam um sobre-trabalho das formigas todos os anos. Um excedente da coleta de grãos era apropriado por esses “malvados”. Essa formiguinha, em suas boas intenções, acaba por criar um grave problema para seus companheiros e tenta consertá-lo. Um grupo de artistas insetos circenses, em uma grande confusão, acabam por se transformar na esperança do formigueiro e todos acabam por descobrir coisas que nunca tinham imaginado sobre si mesmos. Trata-se de um enredo muito comum nesses tipos de desenhos em que estão em jogo a superação, a luta pelo reconhecimento, o respeito à diferença, união, a tomada de consciência da injustiça, etc.

Entretanto, algo chamou minha atenção de um modo particular: a formiguinha-protagonista tinha desenvolvido uma máquina, uma tecnologia para maximizar a coleta de grãos, aumentando a produtividade do formigueiro. Assunto interessante para ser trabalhado em sala de aula, não?! Qual é a nossa relação com as tecnologias que criamos? Qual seria o impacto social desse novo modo de produção no formigueiro e na ilha das formigas? Qual seria o impacto ambiental?

O final de *Mogli* é, também, muito interessante. Se o menino-lobo viveu totalmente isolado dos humanos, como poderia ter desenvolvido a capacidade de passar da selva para a aldeia sem o recurso da linguagem e das categorias sociais daquela tribo que o acolheu? Como entender o que era aquela menina retirando água do rio, suas roupas, o que eram as cercas e todas aquelas pessoas? Qual seria o sentido daquilo tudo que não era “a selva”? Essa é uma grande questão levantada pelo cineasta Werner Herzog em *O Enigma de Kaspar Hauser*.

Por outro lado, Shrek é um grande exemplo de desenho animado pós-moderno, que se volta para o próprio gênero, por meio da paródia, sempre trabalhando com a auto-referência. Um desenho sobre desenhos, para adultos e crianças. Irônico. Boa discussão sobre o ato de contar uma história, sobre os gêneros do discurso.

Os alunos do curso superior em que leciono acham graça quando falo disso. Ironizam, dizendo que são crianças e que aquilo é só um desenho. Deixe-as em paz! - devem pensar.

Concordo. Sigo meu caminho e dou algumas risadas sobre isso,

também.

Mas...

Não seria interessante pensar que esses insetos são humanizados e que isso passa necessariamente pela sua capacidade de produção de instrumentos de trabalho e pela aquisição da linguagem, dos valores morais, instituições etc. Não seria um bom início de conversa para um exercício antropológico e sociológico sobre a relação Natureza x Cultura.

Os desenhos não precisam ser políticos ou sociologicamente corretos, mas as discussões políticas e sociológicas podem e devem ser feitas. Damos boas risadas, choramos, ficamos indignados, mas pensamos em outros possíveis significados para tudo aquilo que vimos.

Vejo que as crianças estabelecem uma complexa intertextualidade em suas conversas cotidianas, em uma reelaboração do que ouviram no final de semana, o bordão do seu herói preferido, as tramas do Big Brother etc. A partir disso, compõem novas histórias, sustentam seus “argumentos” para enfrentar os pais, fazem brincadeiras entre si. Vejo como os jingles são reproduzidos nas horas mais inesperadas sem que se dêem conta da relação entre o seu tema e a situação em que estão inseridos. Parece divertida a certeza e segurança que essa simples peça musical causa.

Bem... do jeito que descrevi, parece tudo bacana, mas, no fundo, a relação das crianças com os meios de comunicação dependem sempre da nossa rotina familiar, da nossa atenção e acompanhamento. Gosto de criticar certos desenhos e elogiar outros, embora não proíba necessariamente nenhum deles. Com isso, descubro, muitas vezes, perplexo, que a expressão que utilizaram e que me chateou, veio de um deles e me preocupa. Chamo a atenção das crianças para esse fato e espero uma mudança de atitude. Antes de tudo, é preciso não esquecer que fomos crianças (e estou falando daquelas que gostavam de ver TV).

Não devemos ignorar a existência desse universo e sim incorporá-lo aos nossos exemplos, às nossas brincadeiras com essas “novas crianças”. Devemos conhecê-los, mudar seu sinal, deslocá-los e mostrar a elas um jeito de se colocar diante da TV. Muitas vezes, sou convidado para ver Tom & Jerry, porque meu filho mais novo sabe que eu gostava desse desenho quando era criança. Então? Sobre o que este convite está falando? Sobre o desenho em si?

Para finalizar, gostaria de destacar uma situação engraçada. Esse meu filho mais novo, um dia, na praia, achou uma estrela do mar “morta” e resolveu “enterrá-la”. Cavou um buraco, colocou-a na pequena cova (sem muita ritualização), tapou o buraco, deu uns tapinhas do tipo “descanse em paz” e finalmente desenhou o sinal da cruz no montinho de areia.

Meio sem intenção, comentei: “E se ela não for cristã?”

Quando conto isso aos meus alunos, todos riem e zombam de alguma forma. Eu não devo esconder que também acho engraçado e absurdo o que disse.

Mas...

Eu estava falando da “doxa”, desse senso de evidência do mundo que começa desde muito cedo e que a família, a televisão, a escola etc. contribuem com uma força impressionante. Acho que uma reflexão sobre isso deve ser levada, também, aos criadores, produtores e diretores de televisão e não só aos professores e alunos nas escolas.



# **Sobre educomunicação, seus procedimentos e metodologias**

Ismar de Oliveira Soares<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Coordenador do NCE/USP. [www.usp.br/nce](http://www.usp.br/nce) - [ismarolive@yahoo.com](mailto:ismarolive@yahoo.com)



Tenho grande apreciação pelo trabalho dos membros das diversas equipes que trabalharam ou trabalham com o NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, assim como pelos jovens que participaram de nossos projetos ou implementam, de alguma forma, ações educacionais. Muitas dessas pessoas têm me solicitado uma palavra sobre as “metodologias” da educação e sobre quem as criou.

Na tentativa de dar resposta a esta questão, apresento o presente esboço:

1. Tenho afirmado, repetidamente, que não existem “metodologias” da Educação. Como não existem “metodologias” da Educação ou da Comunicação. Estamos falando de campos de conhecimento, definidos por concepções filosóficas e por paradigmas que contextualizam sua presença no espaço das intervenções dos grupos humanos. Podemos dizer, sim, que existem “Filosofias da Educação”, “Teorias da Comunicação” e de uma emergente “Teoria da Educação”.
2. O que caracteriza a ação educacional é, na verdade, um conjunto de princípios, adotados ao longo dos últimos 40 anos, pelos grupos preocupados com o exercício da cidadania a partir da universalização do direito à expressão, mediante o uso alternativo dos recursos da comunicação. São elas, em síntese:
  1. A visão da essencialidade da comunicação nas relações educativas (comunicação não é “recurso” nem “ferramenta” a serviço da didática, mas condição essencial e inerente a um autêntico processo educativo);
  2. O reconhecimento do direito universal (dos agentes sociais, professores, alunos, membros da comunidade educativa) ao acesso e ao uso dos recursos da informação;
  3. A gestão democrática dos procedimentos e dos recursos tecnológicos inerentes ao processo comunicativo (democratizando as relações no interior do sistema educativo);
  4. A disposição de colocar toda prática comunicativa, antes, a serviço, da promoção à cidadania, do que dos processos persuasórios ou da promoção do marketing.
  5. A eleição de procedimentos participativos em toda ação coletiva destinada a ampliar as formas de expressão de pessoas e grupos humanos.

3. Tais princípios se confrontam com a visão iluminista da educação tradicional, bem como com a tradição funcionalista das práticas comunicativas, optando por uma perspectiva dialética de construção do conhecimento.
4. Diante deste painel de princípios, os projetos que se definem como educacionais devem avaliar rigorosamente a coerência epistemológica de suas práticas, ou de suas “metodologias”, para evitar incoerências, incongruências e desajustes.
5. Já os projetos concretos que possibilitam a vigência das ações educacionais desenvolvem “didáticas” particulares que possibilitam sua implementação, por alguns, identificadas como “metodologia”.

### **Sobre o Educom.rádio e suas “metodologias”**

Para discutir a relação entre a educação e seus procedimentos é interessante tomar como referências projetos específicos, como é o caso, inicialmente, do Educom.rádio (Educomunicação pelas ondas do rádio), implementado, entre 2001 e 2004, em 455 escolas da rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo, mediante o atendimento a aproximadamente 11 mil pessoas (entre professores, alunos e membros das comunidades educativas).

No caso deste projeto, o que importou não foi, exatamente, o “uso da mídia” ou o “modo de se fazer rádio” com o uso de um gravador de mão, de um estúdio radiofônico analógico sofisticado, ou mesmo, de um laboratório analógico com acesso à Internet. Antes, foi a estrutura criada para dar suporte a um complexo processo de ações e inter-relações que previa, basicamente, que as comunidades educativas descobrissem a importância da comunicação e a experimentassem, na prática, sob a perspectiva da gestão democrática e participativa dos recursos da informação no interior do ecossistema escolar.

Foi o que garantiu a implementação da proposta, ao longo de três anos e meio, tendo-se o cuidado de definir os objetivos de forma a se manter o foco da ação: a redução das manifestações de violência no espaço da escola, com ganhos extras, como a melhoria das habilidades de ler, escrever e analisar a realidade. Em coerência com a meta, criou-se critérios para a constituição e formação acadêmica de uma equipe com saberes específicos, no campo do uso da comunicação na solução de conflitos e que chegou a reunir mais de 450 integrantes, trabalhando simultaneamente. Estabeleceu-se uma estratégia de atendimento em sete fases, reunindo, cada uma delas, em sete semestres consecutivos, grupos de escolas (cada



uma com 25 representantes entre professores, alunos e membros da comunidade). No início, o grupo foi formado por 26 unidades escolares; já na sexta fase estavam inscritas 135 escolas, atendidas simultaneamente em pólos; definiu-se seqüências dos conteúdos com orientações, palestras e oficinas práticas. Promoveu-se um diálogo intenso com as Coordenadorias de Educação das várias regiões da cidade, assim como com as próprias comunidades: para tanto, os simpósios promovidos nos pólos, aproximavam da escola pública especialistas em comunicação, moradores nos arredores, compartilhando saberes (alcançou-se, em outubro de 2004, a realizar num mesmo sábado, 17 simpósios de educomunicação, em 17 bairros diferentes da cidade); Priorizou-se a produção radiofônica, elaborada por professores e alunos, conjuntamente (parte deste material está disponibilizado no site [www.eca.usp.br/educomradio](http://www.eca.usp.br/educomradio)). E, finalmente, concentrou-se atenção nos exercícios de planejamentos da educomunicação, a serem aplicados nas escolas, sempre pensados a partir de um processo de planejamento participativo.

Era, na verdade, na etapa do planejamento que mais se prestava atenção ao princípio da gestão participativa do conhecimento: os professores, alunos e membros da comunidade eram solicitados a se debruçar sobre a realidade de suas próprias escolas (examinando o plano político-pedagógico), desenhando seu projeto sobre como introduzir a educomunicação no cotidiano da escola. No caso, já não era exatamente o rádio o que interessava, mas o “processo educ comunicativo”. O que importava, na verdade, era garantir que os cursistas, ao final do trabalho formativo, tivessem clareza sobre os objetivos da educomunicação e dominassem os procedimentos necessários para confrontar a educação tradicional com um programa de gestão democrática da comunicação, construído, conjuntamente, pela comunidade escolar.

Vale frisar que esta dinâmica foi mantida durante todas as sete fases do projeto, ganhando a prática com a experiência adquirida. Na preparação das ações, ouvia-se muito as vozes de quem estava em campo, o denominado “mediador” - um estudante universitário que recebia um total de 60 horas de formação (para as 100 horas que ministrava aos inscritos no curso) - seja por e-mails, seja por relatórios e reuniões, ou, ainda, por conversas individualizadas.

O desenho de um projeto para 455 escolas foi montado com certa rapidez devido a uma experiência acumulada desde os inícios dos anos 70, consolidada no trabalho de organizações do movimento popular, como foi o caso do projeto LCC - Leitura Crítica da Comunicação mantido pela UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação, ao que se somaram cursos voltados para a produção midiática (jornal, vídeo e programação radiofônica), ao longo dos anos 80, todos baseados

na metodologia freiriana da problematização da realidade, do aprender fazendo, da gestão participativa da comunicação. Contribuições vindas dos membros da equipe contribuíram para adaptar os conhecimentos amadurecidos ao longo de 30 anos de atividades a uma realidade concreta representada pelo desafio de atender a um número grande de unidades escolares, simultaneamente.

Pelo que acabamos de descrever, não se pode confundir procedimentos educacionais do projeto Educom.rádio com a didática própria da produção de programas de rádio com o uso de gravadores de mão. Seria reducionismo pensarmos que só a oficina (produção de programas com gravadores, em estúdios ou via Internet) representa o projeto na sua integridade.

É justamente devido ao fato da educomunicação apresentar-se como uma filosofia de trabalho mais do que como uma metodologia de ação específica, que o projeto permanece na rede, apesar da desconcontinuidade no processo de formação. Hoje, apenas um professor da rede concentra toda a oferta de coordenação e de capacitação, garantido pela Lei Educom, um dispositivo aprovado pela Câmara Municipal de São Paulo, em dezembro de 2004 e regulamentado em agosto de 2005, que determina que a educomunicação seja mantida na rede municipal como política pública.

### **A educomunicação na FUNDHAS**

Ao longo dos últimos anos, o NCE/USP foi ampliando sua ação, sempre de forma coletiva, contando com a contribuição de auxiliares extremamente competentes. Assim foi com o *Educom.TV* (2002), um projeto de educação a distância para 2 mil professores da rede estadual de educação, voltado para o uso do audiovisual em sala de aula que – graças a um procedimento educacional dos tutores - contou com a adesão de 89% dos dois mil cursistas, quando a média de perseverança não chega a 30% em programas desta natureza. Já no *Educomrádio. centro-oeste* (2005-2006), outro curso a distância, agora atendendo desde escolas urbanas até comunidades indígenas dos três estados da Região Centro Oeste, o NCE/USP aprendeu a trabalhar em condições muito precárias, em termos tecnológicos. Mas o resultado foi igualmente excelente, permitindo que as mulheres Xavantes que na presença do sexo masculino se mantinham sempre caladas e de cabeça baixa passassem a se expressar publicamente, através do rádio. No *Educom.São Luís* (2004-2005), atendendo a uma escola de classe média da Avenida Paulista, a equipe passou a usar o Audacity, permitindo aos jovens o domínio da edição digital, possibilitando que alunos de escolas privadas se associassem a estudantes de escolas públicas para realizar 26 horas de cobertura ao vivo, através da web-rádio, de um

evento internacional que reuniu jornalistas da África e do Brasil para discutir o tema da igualdade racial como desafio para mídia. Em Embu das Artes, o projeto *Educom.Geração* (2006-2007) permitiu ao NCE/USP a experiência de associar o rádio e a Internet, através da produção de 250 Blogs e 400 programas de rádio, elaborados por um grupo de dois mil adolescentes, entre quais muitos portadores de deficiência física (cegueira, surdez e síndrome de down). Tem sido, contudo, no projeto Educom.FUNDHAS (2005 até o presente) que a proposta educacional tem alcançado um resultado significativo em termos de atendimento a uma estrutura complexa de relacionamento entre o mundo adulto e o universo de crianças e adolescentes.

A Fundação Hélio Augusto de Sousa é uma autarquia da Prefeitura de São José dos Campos que atende a oito mil, entre crianças, adolescentes e jovens de famílias de baixíssima renda. Sua incumbência é trabalhar o chamado *contraturno escolar*: os alunos são atendidos nos períodos opostos ao tempo em que se encontram na escola regular. Inicialmente, a FUNDHAS havia optado pelo denominado *reforço escolar*: repetia num dado período do dia o que os alunos haviam tido no outro, na escola de origem. Depois, aos poucos, a instituição foi diversificando sua oferta de assistência até se tornar um pólo de formação profissional. Mas a pergunta por conteúdos e metodologias continuou a preocupar os responsáveis pela Fundação, quando o assunto eram as crianças e adolescentes ainda distantes do período em que se supunha que deveriam se preocupar com a preparação imediata para o mercado de trabalho. O que fazer com eles? Criou-se, então, uma área encarregada de trabalhar com a arte-educação. E foi justamente a partir desta área que se estabeleceu, a partir de 2005, um diálogo com o NCE/USP para se inserir a formação para a prática educacional na FUNDHAS.

Inicialmente, trabalhou-se com a formação de um grupo de 17 especialistas (2005), ampliando-se o trabalho com a oferta de capacitação para outro grupo de professores, agora na companhia de 80 crianças e adolescentes (2006). No ano seguinte foram desenhados e criados projetos nas várias unidades da FUNDHAS, com a socialização dos resultados num simpósio de educação aberto à sociedade e aos interessados (2007). Hoje, das 21 unidades da Fundação, 16 delas trabalham com projetos educacionais, a partir do uso das mais diferentes linguagens (produção radiofônica e audiovisual, fotografia, dança, cobertura jornalística de eventos, trabalhos comunicativos a partir de temas como o meio ambiente, entre tantos outros), sempre a partir de programas de gestão compartilhada entre os adultos e os adolescentes.

Na verdade, o procedimento básico da formação que o NCE/USP oferece é

o diálogo permanente com os educadores e os alunos (independentemente do nível de escolaridade) para que, juntos, todos apliquem os princípios da educomunicação no seu fazer coletivo.

Fazer rádio e vídeo de forma participativa ou empregar as tecnologias da comunicação para melhorar as relações no espaço escolar têm produzido resultados que despertam a atenção dos avaliadores, como ocorreu tanto nas escolas do Educom.rádio quanto nas unidades do Educom.FUNDHAS: jovens mais desinibidos, mas responsáveis e mais estudiosos.

São efeitos de uma ação que legitima a prática educomunicativa como a “pedagogia do século XXI”, como afirmou a Diretora da FUNDHAS, Rosane Ferreira Faria, no V Simpósio Brasileiro de Educomunicação, celebrado em abril de 2007, em São José dos Campos. Uma pedagogia formada não exatamente por “metodologias” de oficinas pontuais que singularizam as ações, uniformizando os procedimentos, mas pela criatividade de se dar asas à imaginação, em trabalhos colaborativos, cuja meta é o pleno exercício do direito à expressão.

### **A educomunicação na Mídia e no Terceiro Setor**

A Educomunicação chega hoje à escola, depois de ter vicejado no espaço do Movimento Social ao longo das últimas cinco décadas. O Ministério do Meio Ambiente, por exemplo, já dispõe de uma linha de trabalho identificada como “educomunicação socioambiental”. Recentemente, um grupo de organizações não governamentais decidiu assumir o conceito como constitutivo de uma associação que passaram a articular a Rede CEP ([www.redecep.org.br](http://www.redecep.org.br)).

Hoje, o conceito está também na prática da mídia, como ocorreu com a página “Pais & Mestres” que o NCE/USP manteve no *Jornal da Tarde*, do Grupo Estado (80 reportagens, publicadas entre abril de 2006 e novembro de 2007 e que podem ser acessadas através do site ([www.usp.br/nce](http://www.usp.br/nce))). No caso da programação do Futura, como afirmou a diretora Lúcia Araújo, a educomunicação não é uma metodologia ou uma linha da programação, mas a razão de ser do próprio canal.

A universalização e legitimação do conceito e dos procedimentos inerentes à sua prática permitem afirmar que um campo emergente de conhecimento e de intervenção social ganha força, uma força renovadora, que vem trazendo muitos resultados positivos para as ações educativas, mesmo em ambientes mais conservadores, como costumam se apresentar, muitas vezes, os ambientes escolares.

## Bibliografia

- ACIOLI**, Socorro. “A prática da Educomunicação na Fundação Casa Grande” <http://www.educomradio.com.br/cafe/cafe.asp?editoria=TSUPH&cod=393>
- ANDI**, *Remoto Controle*, UNICEF, Cortez, 2004 (<http://www.andi.org.br/>)
- BRAGA**, José Luiz e **CALAZANS**, Regina, *Comunicação & Educação, Questões delicadas na interface*. São Paulo, Hacker editores, 2001.
- KAPLUN**, Mario. “Processos educativos e canais de comunicação”, in *Comunicação e Educação*, jan./abr. 1999, p. 68-75.
- MARQUES DE MELO**, J. & **SATTTLER**, L. *Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação*, SBC, UMESP, 2005, p. 65-102.
- ROSSETTI**, Fernando. “Projetos de Educação, Comunicação & Participação - Perspectivas para Políticas Públicas”, (<http://rossetti.sites.uol.com.br>)
- SOARES**, Ismar de Oliveira. “Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”, in *Contato*, Brasília, Ano 1, N 1, jan/mar. 1999, p. 19-74
- SOARES**, Ismar de Oliveira. “Educomunicação: um campo de mediações. In *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, set/dez. 2000, no. 19, pg. 12-24.
- SOARES**, Ismar de Oliveira. “Gestão da Comunicação no espaço educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional”, in *BACCEGA*, M. Ap. *Gestão de Processos Comunicacionais*, SP, Atlas, 2002.
- SOARES**, Ismar de Oliveira. *Sociedade da informação ou da comunicação?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.

**Midiativa** ([www.midiativa.tv](http://www.midiativa.tv)), **Multirio** ([www.multirio.rj.gov.br](http://www.multirio.rj.gov.br))

“

## **UMA CÂMERA NA MÃO, UM MICROFONE E MUITAS VOZES”**

Cláudio Garcia

Ator formado pela UniRio e professor da Prefeitura do Rio





## O INÍCIO

Quando entrei para o Município do Rio, em 1999, tinha uma idéia bem diferente do que encontraria pela frente. Um ano antes, quase terminando meu curso de Licenciatura em Artes Cênicas - na Uni-Rio, fiz 6 meses de estágio num colégio de classe média alta da zona sul, formei, dois meses depois, fiz um concurso municipal poucos meses depois tomava posse numa escola em Ilha de Guaratiba, zona oeste da cidade.

Assumi em dezembro e fiquei apenas quatro dias no trabalho. A escola entrou em recesso e não deu tempo de perceber como seria com os alunos, pois não cheguei a entrar numa sala. No período de férias arrumei trabalho num colégio particular, no qual eu havia estudado em fevereiro, iniciava minha carreira de educador de artes cênicas em duas escolas.

Minha idéia inicial, era trabalhar usando principalmente, os jogos dramáticos de Viola Spolin e outros autores. No colégio particular em Botafogo, tive uma boa aceitação dos alunos, (tinha apenas uma turma de oitava série). Já em Ilha de Guaratiba, (com turmas de quinta à sétima séries) foi um pouco mais difícil.

Só para situar, Ilha de Guaratiba (*não é uma ilha, geograficamente falando*<sup>1</sup>) é um bairro rural onde; predomina o verde, a venda de plantas, muitas chácaras e sítios. Não há cinema, teatro, casa de shows e nem mesmo shopping center(coisa tão comum hoje em dia).

No primeiro dia de aula em Guaratiba, pedi aos alunos que fizessem uma pequena redação, respondendo em poucas linhas a pergunta: “O que é teatro?”. As respostas me surpreenderam: “*Um lugar onde tem cobra, jacaré, elefante e as pessoas vão lá ver*”, “*Tem muita gente correndo*”, “*Uma coisa onde tem um palhaço engraçado*”. A resposta que me pareceu mais interessante foi: “*Igual ao Sai de Baixo*<sup>2</sup>, *que passa domingo*”. Confesso, não havia gostado da última resposta. Era um programa gravado e regravado para acertar os erros, não tinha a natureza efêmera do teatro, etc. Mas logo me dei conta que era teatro, se visto pela artística daquele aluno, tinha palco, platéia, cortina (que era usada no encerramento do programa). Fiquei feliz por ele ter, pelo menos, uma noção. Na aula seguinte, expliquei o que era teatro e fiz as devidas observações sobre o *Sai de Baixo*.

---

1 Tem esse **nome** porque pertencia a um senhor inglês de nome William, mas no trato popular era chamado de Seu Ilha, que resultou em Ilha.

2 Antigo programa da Tv Globo, que era gravado num teatro com a presença do público, com muitos improvisos.

Esta resposta foi fundamental para o início de meu trabalho com vídeo na escola de Guaratiba. Ela ficou martelando durante muito tempo em minha cabeça sobre a influência da tv na vida dos jovens, principalmente os de Guaratiba.

Em agosto daquele ano, os alunos do colégio particular, me pediram que fizéssemos algo para apresentar no final do ano. Como nosso tempo de aula era muito curto não tínhamos um espaço adequado, um dos alunos sugeriu que fizéssemos um “filme”, todos amaram a idéia. Só que havia um problema: nem a escola nem eu dispunha de uma filmadora. Depois de muita conversa eles me propuseram que fosse feito um vídeo de ficção no gênero terror. Dois alunos seriam os roteiristas, alguns atores e o restante se dividiria nas funções técnicas. Consegui uma câmera “Vídeo 8” emprestada com um primo.

Depois de algumas semanas, começamos as gravações, duraram 6 semanas, e em dezembro o vídeo foi exibido na escola. Um outro primo que trabalhava numa produtora de tv editou o vídeo pra mim. Passei 30 horas dentro de uma ilha de edição montando o vídeo com ele e o resultado ficou surpreendente. Tinha noção que este vídeo poderia me causar problemas, mas achei importante todos assistirem o trabalho realizado pelos alunos. O título era “Recuperação” e tratava de um *serial killer*, que matava os alunos em recuperação. Não deu outra. Após a exibição em uma das turmas, fui chamado pela direção para uma conversa. Me questionaram: “Como você faz um vídeo sobre assassinatos dentro da escola? Você está incentivando a violência!” – afirmou a diretora. Na verdade me preocupei com isso desde que li o roteiro, mas quis dar um crédito aos alunos que haviam dedicado um bom tempo escrevendo o roteiro. Não haveria tempo para que uma nova história fosse escrita, então arrisquei. Na edição, tive a preocupação de colocar um texto que falava sobre a paz e não violência, antes do vídeo, já pensando em usá-lo para discutir a questão da violência com os alunos. E o fiz com minhas turmas. Mas como uma cópia do vídeo estava na secretaria do colégio, a coordenadora, achou interessante passar para uma outra turma, com crianças de 10 anos, Num dia em que eu não estava presente, foi exibido para uma turma muito jovem e não houve a discussão sobre o tema no final, e ficou parecendo apenas um vídeo sobre violência, onde, um aluno adolescente assassinava seus colegas. Somou-se a isso minha falta de experiência como professor. Hoje, teria feito diferente, mesmo achando que o resultado foi positivo para os alunos que o realizaram. Talvez tivesse negociado com eles umas mudanças no roteiro, ou um outro gênero. No ano seguinte persistia o efeito negativo, gerado pela experiência conturbada

e desisti de trabalhar com vídeo no colégio particular.

Já adaptado ao Município apesar da grande dificuldade que enfrentava por não ter um espaço adequado. Minhas turmas tinham em média, 45 alunos e suas respectivas mesas e cadeiras. Em algumas turmas tinha apenas 50 minutos para trabalhar. Isso correspondia a um minuto por aluno se quisesse fazer algo individualmente. Com a chamada e a arrumação da sala, no início e no final, perdia metade desse tempo. O Jeito era trabalhar sem mexer nas mesas o que me deixava a sala com um espaço de 5 metros de largura por 1 metro de profundidade para o “palco”. Era difícil. Sofria para inventar exercícios.

O que me salvou foi o fato de ministrar aula, para cinco turmas, e completava dois tempos num formato de oficina onde apenas alunos interessados participavam e eu tinha uma sala só pra essa aula, sem mesas e cadeiras, e com 20 alunos. Então montei, com esses alunos, uma pequena peça, escrita por mim: “Um dia na tv” - uma sátira a diversos programas de televisão.

## **A SALA DE AULA NA TV E A TV NA SALA DE AULA**

A vida seguiu. No município, montava todo ano uma peça com a turma da oficina e com as outras quebrava a cabeça para sempre levar coisas novas e estimulantes. Adolescentes querem sempre novidades.

Dois anos depois, em 2002, fiz um teste e fui selecionado para apresentar a série de tv “Abrindo o Verbo”, produzida pela Mulírio – Empresa de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro. No programa eu recebia num estúdio, alunos de diversas escolas municipais da Cidade, para um debate sobre determinado tema de interesse dos adolescentes. Toda semana mudava o tema e os alunos convidados. O objetivo principal do programa era dar voz aos estudantes da Rede Municipal, para que eles tivessem um espaço na tv aberta( programa exibido na Net e na Band Rio) para colocarem suas opiniões sobre os temas abordados. Passada a tensão da estréia e dos primeiros programas, me ocorreu a seguinte questão: “Por que não dar voz aos meu alunos também?”.

Depois de algumas tentativas, eu já havia conseguido convidar três alunos para participarem do programa em duas ocasiões distintas. Mas pelo fato das gravações ocorrerem no Humaitá – a 45 quilômetros da escola, muitas vezes era complicado levá-los, pois chegavam em suas casas muito tarde da noite.

Um dia liguei para o meu primo, que havia me emprestado a câmera

dois anos antes, e pedi novamente que me emprestasse, só que agora, por um pouco mais de tempo.

Comecei a exibir o programa para os alunos das turmas regulares, e tentava com eles, ampliar a discussão surgida no estúdio, adoraram. Até que levei a câmera e propus que gravássemos um programa exatamente como fazia na Multirio, foi uma experiência muito interessante. Comecei então a mostrar diversos programas de diferentes formatos e solicitava que criassem os seus próprios. Assim trabalhamos boa parte do ano. E a turma da oficina mantinha-se fiel, e no final do ano mais uma peça era encenada.

### **“FALANDO DE GUARATIBA”**

Em 2003, sai do colégio particular e tomei posse em uma nova matrícula no Município, na escola Monteiro Lobato, também em Guaratiba. Lá havia outra professora de artes cênicas e decidi, trabalhar apenas com vídeo, já que ela dava aula de teatro e montava suas peças. Todas as minhas aulas seriam ministradas com a câmera Hi-8, da própria escola e no final de cada mês assistiríamos os exercícios realizados.

Na Narcisa Amália, a turma de oficina cresceu e logo começaríamos a ensaiar duas peças. Mas antes sugeri aos 27 alunos( grande maioria estava em seu terceiro ano de oficina) que fizéssemos um vídeo e eles aceitaram prontamente. Logo surgiu a idéia de fazer um programa documentário, que falasse sobre a história do bairro em que viviam. Pesquisaram bastante e cada aluno ficou responsável por escrever uma “matéria jornalística” dentro do tema. Depois de um mês e meio de pesquisas, e confecção dos textos individuais, o roteiro estava pronto e o resultado me motivou tanto, que pela primeira vez resolvi editar o programa. Até então, os trabalhos que eram feitos em sala de aula eram gravados na ordem das cenas, e eram exibidos sem edição. Dessa vez gravaríamos em ordem aleatória e faria mais uma edição utilizando o modo linear com dois videocassetes. Convidei um dos alunos para fazer a direção junto comigo, e logo iniciamos as gravações.

Os alunos ficaram maravilhados com o resultado. Assim como o professor que aparecia na televisão entrevistando, agora, eles também eram apresentadores e repórteres de seu próprio programa. O vídeo foi inúmeras vezes exibido na escola, e para a comunidade, em suas festividades. Os alunos tornaram-se figuras assediadas na instituição. Não se falava em outra coisa. A auto-estima deles foi aos céus. Além disso muitos alunos que assistiram ao programa de aproximadamente 30 minutos,

se mostraram surpresos com as histórias do bairro. Muitos não acreditavam que os portugueses haviam chegado lá em 1579. Durante algumas semanas o vídeo foi o assunto entre os estudantes.

Foi gratificante. O trabalho foi emocionante. Pela primeira vez tinha em mãos um produto pesquisado, escrito e realizado pelos alunos, sem recursos, sem experiência, deles e minha, mas todos com muita vontade. Tínhamos uma câmera na mão, um microfone e muitas vozes. Algumas vozes eram apenas o eco de vozes adultas que eles reproduziam ali, ou mesmo vozes de algum historiador, ou pesquisador, que eles deviam ter coletado nos livros pesquisados e sites. Mas eles haviam escolhido que vozes seriam essas, e mesmo sabendo que alguns estivessem apenas reproduzindo algo que ouviram, percebi que havia um grande potencial a ser desenvolvido. Minha edição se limitou a organizar as cenas, mostrar mapas da região, e músicas de fundo, tudo bem simples. Mas, posso dizer que meu trabalho com vídeo na escola é dividido em: antes e depois de “Falando de Guaratiba”.

## **“SEXO NA ADOLESCÊNCIA”**

No segundo semestre de 2003, na oficina da Narcisa Amália começamos a ensaiar as duas peças, uma infantil e uma voltada para o público adolescente.

Na Monteiro Lobato, exibi o “Falando de Guaratiba”, os alunos adoraram e resolvi propor a eles que fizéssemos um vídeo também, os alunos toparam na hora. Criaram o programa DETONAÇÃO, que pretendia abordar um assunto a cada edição.

Discutimos sobre vários temas e formatos, e venceu a idéia de falarmos sobre reciclagem e coleta seletiva, porque a escola tinha acabado de receber quatro lixeiras coloridas para separação dos materiais. Os alunos pesquisaram e seguindo a fórmula anterior da outra escola, escreveram o roteiro que se chamou “Os 3 Rs – reduzir, reutilizar e reciclar”. Gravamos tudo em dois meses.

Eu havia ficado tão empolgado que pouco antes do segundo semestre começar, passei a freqüentar uma produtora de vídeo de um amigo, a fim de aprender a editar no sistema não linear, utilizando um computador. Passava os dias lá, olhando e perguntando. Logo que terminamos as gravações do “Os 3 Rs” pedi ao dono da produtora para tentar montá-lo, fui fazendo, sempre nas horas que a ilha de edição ficava desocupada, lá estava eu me desdobrando para editar. Depois de um mês consegui terminá-lo. O

resultado ficou bem interessante. Os alunos realizadores adoraram, os colegas também. Mas percebi que o tema escolhido deixava o vídeo com cara de aula, que ensinava a usar as lixeiras, a separar o lixo e etc. O vídeo de 19 minutos nem sempre conseguia prender a atenção dos alunos que o assistiam. Sentei com os estudantes e fizemos uma avaliação do resultado. Eles próprios haviam escrito e realizado o programa acabaram por assumir o tema, ou a maneira como era conduzido o assunto, que deixava o programa chato. Muita falação e pouca ação. Uma aluna então sugeriu: “Temos que falar sobre coisas que gostamos, que conversamos no nosso dia-a-dia.”

Na semana seguinte, começávamos o segundo Detonação, desta vez o tema seria “Sexo na Adolescência”. Adorei a idéia, com certo receio, lembrando da experiência mal sucedida no colégio particular. Teria que ficar atento para que não se transformasse num material de incentivo ao sexo na adolescência.

Começamos a pesquisa em outubro, e em novembro, começamos a gravar. O programa teve uma entrevista com uma ginecologista, depoimentos, de uma mãe adolescente, de professores e funcionários. O ano acabou, vieram férias e quando retornamos em 2004, todos estavam loucos para retomarmos as gravações. Mais de 20 alunos estavam envolvidos no projeto. Gravamos tudo, com a participação deles em todas as etapas do programa. Em abril, o vídeo estava pronto, desta vez, caprichei um pouco mais na edição e pela primeira vez senti que suas vozes não estavam sendo somente deles. A edição era feita por mim, selecionei os melhores trechos das entrevistas e montei o vídeo seguindo minhas idéias, que surgiam na ilha de edição. Não houve nenhuma participação dos alunos nesta etapa. Tinha que optar entre não editar o vídeo, ou editar dando a minha visão sobre o que eles gostariam de falar. Levá-los para edição era impossível, pois era feita a 55 quilômetros de distância da escola, que não dispunha de equipamentos para isso. Apesar de tudo, tentei ser o mais fiel possível a idéia deles. O resultado foi maravilhoso. Exibimos em toda escola, meus colegas pediram cópias para exibir em outros colégios. Quando me dei conta, já havia mais de 25 cópias do vídeo circulando pelo Rio de Janeiro.

No segundo semestre de 2004, estava produzindo uma peça em que também atuava. Não consegui realizar outro vídeo em nenhuma das duas escolas. Estava com foco em outro lugar. Seguimos com nossas aulas com câmera fazendo exercícios e pequenos programas.

## JORGE, O FAZ TUDO

Em 2005, na escola Monteiro Lobato fiz com as turmas de sexta série, um programa com quatro episódios para falar sobre a importância dos funcionários da escola. Uma das propostas do projeto político da instituição de ensino naquele ano, era falar a respeito ao próximo. Cada episódio falava, respectivamente, sobre a importância e valorização das merendeiras, dos funcionários da limpeza, dos inspetores e da agente de pessoal. Foram feitos programas de aproximadamente 10 minutos cada. A série foi exibida para todas as turmas do estabelecimento desde a educação infantil até a oitava série. Várias atividades em outras disciplinas foram realizadas a partir destes vídeos.

Na Narcisa, Jorge, um dos alunos da oficina, sugeriu fazer uma história de ficção. Seria sobre clonagem de seres humanos. “Brincando de Ser Deus”, foi dos mais difíceis vídeos que realizei com eles. Somente os alunos discutiram e sugeriram cenas que eram anotadas pelo Jorge, em casa ele escrevia as falas dos personagens. Levamos dois

meses escrevendo o roteiro. Antes havia explicado como um roteiro deveria ser escrito, sua divisão por cenas, indicando os locais e tempos da ação. Jorge foi primoroso e escreveu o roteiro exatamente dentro dos padrões, a história era difícil e tinha um aplicador: efeitos especiais para realizar as cenas de clonagem. A princípio o personagem principal seria representado por outro aluno, mas quando começamos a ensaiar as cenas achei melhor dar ao Jorge este papel, pois ele havia me dito que escrevera imaginando ele fazendo. Solicitei que alguém se oferecesse pra dirigir o filme. Todos foram categóricos e indicaram o Jorge. Resolvi apostar nele. Roteiro, direção e protagonista nas mãos de um aluno que fazia minha aula pela primeira vez. Não errei, após três meses de gravações (nos dois primeiros uma vez por semana, no terceiro quase todos os dias), concluímos as gravações e pedi ao Jorge que assistisse o material gravado junto comigo fomos decupando e ele apontando idéias para edição, que novamente seria feita por mim.

O vídeo ficou com 28 minutos. E foi um sucesso na escola. No elenco além dos alunos, 4 professores. Foi uma experiência muito interessante. Professores e alunos juntos em cena. Foi um vídeo que envolveu a todos, porque várias cenas eram gravadas nas dependências da escola. Gravávamos na hora do recreio, interrompíamos algumas aulas para podermos gravar determinada cena com um ou outro professor.

Gravávamos na secretaria, no banheiro, no pátio, na rua em frente. Foram muitas locações e muitos figurantes. Não era uma vídeo de uma turma, e sim da escola, pois eram alunos da sexta, sétima e oitava série.

Depois de algumas exibições sentamos para avaliar o trabalho, conversamos e gravei com cada aluno uma entrevista sobre a importância de participar, percebi pelas respostas, que eles sentiam que estavam realizando algo inédito. Não que o tema escolhido fosse novo. Um deles disse que havia feito uma história totalmente criada por eles, para que seus colegas vissem e gostassem, e que haviam conseguido. Outro usou estas palavras: “Quando a gente vê *Malhação*, algumas histórias até tem coisas legais pros jovens. Mas esses jovens são mais velhos que nós. E quem escreve a história é adulto. Como é que um adulto pode falar de coisas que jovem gosta se ele não é jovem?” Senti então que tinha alcançado meu objetivo principal, aqueles alunos, naquele vídeo, tinham conseguido mostrar a sua voz e falar sobre coisas que interessavam a eles. Tudo tinha sido criado por um grupo de adolescentes de 12 a 16 anos, eram jovens produzindo mídia para jovens.

## **“OS DOIS LADOS DA MOEDA” - UMA GRATA SURPRESA**

O ano de 2006, começou e não sabia o que mais poderia me surpreender em minhas aulas de vídeo. Achava difícil conseguir manter o bom nível alcançado no “Brincando de Ser Deus”, ou no “Sexo na Adolescência”. Minha idéia era realizar um bom trabalho com eles, mas sem esperar grandes resultados. O processo deveria ser bom, criativo e o resultado não precisava ser o mais importante. Gostaria que continuassem produzindo e tentando colocar suas idéias. Nas duas escolas, perdi muitos alunos envolvidos nos trabalhos anteriores, já era esperado, pois muitos deles da oitava série e deixavam a escola, e todo início de ano havia uma grande renovação.

Na Narcisa Amália, a oficina começou com muitos alunos novos. Começávamos do zero, explicando processo de produção de um vídeo, com suas etapas e funções. Senti que teria dificuldades, percebi que não havia no grupo um aluno como Jorge havia sido no ano anterior. Apesar dele não ter saído da escola, pois havia passado para oitava série, não poderia participar da oficina naquele ano. Fiz várias tentativas, mas ninguém se apresentou para escrever o roteiro, sugeri que tivéssemos um grupo de pessoas para escrevermos a história e mesmo assim, nada surgiu

Já na Monteiro Lobato, começamos com o roteiro para um programa



de documentário sobre moda. Mas não seria exatamente moda ligada a roupas, e sim de “O que é moda na escola”. Músicas, gírias, roupas e acessórios, cabelos, brincadeiras, etc. Começamos bem. Mas desta vez fizemos diferente. Os alunos começaram a trazer sugestões escritas, pequenas matérias, cada um falava sobre um tipo de moda. A medida que os alunos traziam suas partes, fomos gravando. Chegamos a gravar com 5 alunos.

Por algum motivo, o horário da escola precisou ser alterado e nessa alteração perdi uma de minhas turmas, que passou para a outra professora de artes cênicas, sendo justamente a do programa de moda, tentei continuar com eles fora do meu horário de aula, mas não conseguimos avançar e o projeto parou. O primeiro semestre terminou sem nenhum vídeo produzido.

Entramos no segundo semestre e “Brincando de Ser Deus”, foi selecionado para o Vídeo Fórum da Mostra Geração do Festival do Rio 2006. Foi uma experiência incrível, pois a maioria dos alunos envolvidos jamais havia estado num cinema. Guaratiba não tem nenhum. O Vídeo foi exibido no Espaço Unibanco de Cinema, em Botafogo, e os alunos tiveram a oportunidade de assistirem seu próprio filme na primeira vez que estavam num cinema. Depois participaram de um debate com os outros realizadores de filmes estudantis. Muitos me confessaram que nunca haviam sentido uma emoção tão forte em suas vidas. Foi de arrepiar.

Após o Festival, na Narcisa, comecei a realizar um trabalho em sala de aula com uma turma do sétimo ano, sobre identidade, sexualidade e mídia. Fizemos várias dinâmicas, assistimos a vídeos da série Abrindo o Verbo da Multirio, na qual eu havia participado. Preparei uma fita de vídeo com 40 minutos de diversas imagens de comerciais de tv, programas dos mais diversos formatos, clipes, noticiários e tudo que encontramos na tv aberta e paga. Cada trecho tinha no máximo 1 minuto. Assistíamos e depois conversávamos sobre qual programação era adequada aos adolescentes e como era feita. Utilizei alguns textos e sugestões do site Século XXI (<http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/>). Culminância este momento sugeri que criassem roteiros de programas ou filmes que gostariam de ver na mídia que assuntos realmente tinham a ver com eles. Produziram oito roteiros bem pequenos. Alguns muito simples, mal estruturados, outros bacaninhas, mas quase todos em forma de documentários, jornais ou ligados a realidade, apenas um era de ficção “Os Dois Lados Da Moeda”, escrito por seis alunos.

Seis desses filmes gravados, mas só o de ficção foi completo. Havia pensado em tudo, como aconteceriam as cenas, haviam ensaiado e sabiam

exatamente com e onde queriam que ficasse a câmera, o resultado foi um vídeo sobre preconceito de forma leve e divertida, que em apenas 3:45 minutos consegue passar bem seu recado.

Na turma de oficina, levei o texto da peça, que havia sido montada, por mim, logo que entrei: “Um dia na TV”, sugeri que poderíamos adaptá-la para transformá-la num vídeo. Todos gostaram. A maioria não conhecia a peça, pois nem estudava na escola quando foi apresentada. Começamos a adaptação. Pedi a uma professora, que trabalhava com trabalhos manuais com outros alunos, que fizesse junto com os alunos dela todo cenário do vídeo, Eram nove quadros e cada um se referia a um programa diferente e cenário específico.

Assim que os painéis de fundo ficavam prontos, gravávamos as cenas. Gravamos somente duas cenas das nove previstas. Meu primo precisou de sua câmera filmadora por isso paramos quase um mês, nas gravações. Nesse meio tempo o cenário ficou pronto. Quando peguei a câmera emprestada novamente, nos deparamos com um novo problema: o cenário das sete cenas restantes havia sido jogado fora por engano. Era feito de recortes e retalhos, alguns com tampas de refrigerantes, outros com plásticos de garrafas PETs. Estava dobrado em cima de um armário na sala de leitura, e numa faxina geral, alguém com pouca sensibilidade achou que era lixo e jogou fora. Como se não bastasse a falta de equipamentos, tínhamos que conviver com obstáculos desta natureza. Aquilo foi um balde de água fria em todos. Depois de um mês, sem câmera, agora sem cenário, foi desmotivante, desanimador, o trabalho foi interrompido e o ano acabou.

## **DAYANE, A LUZ NO FIM DO TÚNEL**

Na Monteiro Lobato, Dayane havia participado dos vídeos sobre os funcionários em 2005. Desta vez propôs escrever uma história verídica. Contaria o drama de uma aluna apaixonada por seu professor. A questão era, ela era “a aluna” e eu o “professor” por quem se apaixonou. De cara, tive receio. Mas ela insistiu e os alunos de sua turma fizeram pressão. Uma semana depois me trouxe o roteiro pronto. Na ficção, ao contrário da realidade, a personagem representada por ela terminava namorando o professor. Após uma leitura com o elenco, sugeri que mudasse o final. Achei que desta forma estaria passando uma mensagem errada aos alunos que assistissem, pois além de anti-ético o professor estaria comentendo um crime, namorando com uma menor de idade. Isso poderia gerar uma confusão na cabeça das alunas que passariam achar que tal fato seria possível e aceitável. Todos concordaram com meu questionamento e ela

modificou o final da história, colocando a personagem desistindo deste amor platônico e descobrindo um novo amor, da sua idade.

Roteiro resolvido, faltava encontrar o ator para o papel do professor, pois a idéia dela era que eu fizesse, mas de cara aleguei impossibilidade pois estaria supervisionando as gravações e orientando a aluna Paula que faria a direção do vídeo. Com muito esforço convenceram o professor de matemática a atuar.

As gravações começaram, a equipe estava bem estruturada, com diretora, cinegrafista, operador de microfone, contra regra, continuísta, etc. As primeiras cenas gravadas não envolviam o professor de matemática. Depois de dois meses de gravação, o professor mudou de idéia e disse que não gostaria de participar, pois era tímido, e não conseguiria se sair bem. Não tive escolha. Acabei por fazer o papel do professor, e três semanas, e alguns dias concluímos as gravações. Reuni com Dayane e com a aluna-diretora Paula para decupar o material gravado e então comecei a edição.

Depois de um mês “Dias de Chuva”, ficou pronto. O resultado ficou muito bom. Um vídeo de quinze minutos, bonito, romântico e que agradou a todos que participaram. O processo foi muito tranquilo e bem aproveitado por todos, Dayane, foi a luz no fim do túnel que brilhou em 2006. Mas não foi o único vídeo, também foi feito, com roteiro escrito em conjunto pelos alunos, um vídeo chamado “Histórias da Escola Monteiro Lobato”, um documentário para comemorar os 15 anos do prédio, onde os alunos entrevistaram, colegas, ex-alunos que estudaram na década de 30 no antigo prédio, funcionários e ex-funcionários. Um vídeo com 25 minutos de duração e apesar de bem feito agradou mais aos professores e funcionários, do que aos alunos, a não ser aos que participaram das gravações.

## **MAIS VOZES SURGINDO**

Em 2007, a 10ª Coordenadoria Regional de Educação, aprovou um projeto chamado Laboratório de Talentos, sugerido por um professor de artes cênicas, onde professores de artes poderiam trabalhar num sistema de oficinas em quatro tempos, permanecendo os oito restantes em sala de aula com a turma.

Na primeira semana de aula, na Monteiro Lobato: “Dias de Chuva” foi exibido para todas as turmas. Dayane ficou tão empolgada que externou seu desejo de escrever, um novo roteiro. Em virtude do Laboratório de Talentos, a procura foi muito grande, todos queriam participar dos vídeos.

Em uma das turmas da oficina, havia um grande número de alunos que no ano anterior tinham sido meus alunos, turmas que não realizaram

vídeos, mas que durante todo o ano tiveram aula sobre roteiro, produções de tv, cinema, curtas. Vimos, diversas questões de identidade e sexualidade utilizando alguns programas da série Abrindo o Verbo, da Multirio, e utilizamos também como suporte, além dos vídeos, textos e sugestões de atividades do site Século XXI (<http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/>).

Quando resolvemos que faríamos um vídeo, uma aluna do nono ano, disse que gostaria de escrever um roteiro, pois tinha lido numa revista para meninas, uma história de uma adolescente que nunca tinha beijado e queria dicas de como fazê-lo. Achei a idéia boa, e disse que ela poderia escrever uma história baseada em fatos reais, assim como havia acontecido no ano anterior com o vídeo da Dayane. Na aula seguinte trouxe o roteiro pronto. Precisava de umas pequenas alterações, mas estava muito bem escrito.

Utilizando uma nova câmera mini DV, com 3 CCDs, que eu acabara de comprar, gravamos em um único dia, com os treze alunos do elenco. A aluna que escreveu foi quem dirigiu os colegas. Na hora de editar ela me trouxe as músicas, e sugeriu praticamente tudo que usei para obter o produto final: “Loucos Pra Beijar”, com sete minutos.

Dayane também não deixou por menos e escreveu durante as aulas, com colaboração direta de seus colegas o vídeo, “Será?”. Que narra a história de dois alunos que são muito amigos, e de tanto andarem juntos acabaram levantando suspeita se eram ou não gays. A história se desenrola, mostrando várias situações com ambos, envolvendo meninas que se interessavam por eles, segredos e no final descobrimos se eram ou não homossexuais. Foi um tema sugerido por um dos alunos, pois achava importante levantar um assunto pouco debatido na sala de aula. Com este vídeo pudemos discutir várias questões sobre identidade, sexualidade, preconceito e o resultado final foi muito satisfatório. Com 19 minutos, “Será?” levou 3 meses para ser gravado. Quase todas as cenas foram rodadas na escola. A equipe envolvida foi basicamente a mesma de “Dias de Chuva”, com a aluna Paula Renata na direção, Dayane também atuou, e o elenco contou com 14 alunos.

As outras turmas continuavam empolgadas. Os roteiros continuavam a aparecer. Na Monteiro Lobato foram: 3 documentários(sobre alimentação, sobre família e sobre o amor, chamado “O Que é o amor?”) e 3 ficções (“Será?” e “Corredor Assombrado”, além do “Loucos Pra Beijar”.

“O Que é o amor?” começou a ser escrito em 2006, chegou a ter algumas cenas gravadas, mas por falta de tempo para edição e finalização foi engavetado e concluído em 2007. Fala sobre as diversas formas de amor. O de alimentos, fala sobre a importância de uma boa alimentação

e como evitar o desperdício de alimentos, principalmente na escola. O de Família trata dos diversos modelos que temos hoje em dia, dos problemas de diálogo entre pais e filhos, Estes dois últimos e o “Corredor Assombrado”, que narra a história de um misterioso corredor do terceiro andar da escola, ainda serão finalizados em 2008. Estão gravados, mas aguardam a edição. Minha grande luta, é pela compra de um computador para as escolas, para que eu possa colocar os alunos para editarem os vídeos.

Em 2007, na Narcisa Amália, foram realizados dois vídeos: “Conhecendo o Nosso Bairro – Guaratiba” e “Manual Prático Para se Relacionar na Adolescência”. O primeiro foi fruto de um trabalho dos professores de Educação Física e Geografia, que fizeram algumas caminhadas ecológicas, conhecendo as divisas do bairro de Guaratiba, numa dessas saídas fizemos o vídeo que tem 35 minutos e mostra como o bairro vem sofrendo com a degradação ambiental.

O “Manual Prático...,” foi uma adaptação feita por mim, do livro “Nossa! Garotas são de Saturno, garotos são de Júpiter..”, de Kathryn Lamb, da editora Melhoramentos. É um vídeo que fala das dificuldades de se relacionar com o sexo oposto na adolescência. Além de adaptar o roteiro também fiz a direção, fugindo um pouco da proposta de dar voz a eles. Na verdade, como não houve interesse em nenhum aluno de escrever, resolvi assumir estas funções para que não ficassemos sem vídeo na turma de oficina. Os alunos curtiram muito fazer e se identificaram bastante com o tema.

## RECONHECIMENTO E FALTA DE APOIO

No segundo semestre de 2007, “Os Dois Lados da Moeda” e Loucos Pra Beijar” foram selecionados para o Festival do Rio 2007, e também foram exibidos na Mostra Geração, dentro do Vídeo Fórum, no mesmo local do ano anterior. Novamente, foi maravilhoso. Impressionante como isso, levantou a auto-estima da garotada. Eles realmente se sentiram importantes e com voz, perante seus pares, outras instituições, principalmente quando perceberam que são tão capaz, tanto quanto os alunos de colégios particulares.

Além do Festival do Rio participamos de dois festivais promovidos por colégios particulares, participamos da Mostra de Talentos na Cidade as Crianças em Santa Cruz, envolvendo todas as escolas da cidade Santa Cruz, Paciência e Guaratiba. Em 2007, também participamos do III Encontro Internacional Rio Mídia.

Em outubro, recebemos a visita da TVE e do jornal O Dia, que foram

conhecer nosso trabalho e entrevistar os alunos. Foi muito gratificante perceber que a idéia de dar voz a meus alunos começou a realmente se concretizar. São festivais no Brasil, Festival na Argentina que estamos nos inscrevendo, matérias em jornais e televisão, homenagem que recebi da 10ª Coordenadoria Regional de Educação em 2007, pelos trabalhos em vídeo., enfim, a voz dos alunos se propagou.

Meu desejo é que essas vozes se multipliquem, e, quem sabe um dia, a minha voz possa chegar às pessoas certas para que possa trabalhar com todas as condições necessárias, sem ter que utilizar minha câmera, meu microfone ou meu computador para edição. Porque apesar do reconhecimento do trabalho, falta apoio, Mas esse livro pode ser um grande passo.

CLAUDIO FERREIRA GARCIA

[cfg1973@yahoo.com.br](mailto:cfg1973@yahoo.com.br)

LINKS PARA VÍDEOS NA INTERNET:

BRINCANDO DE SER DEUS

<http://video.google.com/videoplay?docid=-699945817285491605>

DIAS DE CHUVA

<http://video.google.com/videoplay?docid=-2692493680038520862>

SERÁ?

<http://video.google.com/videoplay?docid=-2025314181117441477&hl=en>

OS DOIS LADOS DA MOEDA

<http://www.youtube.com/watch?v=rjhs92KUleA>

## **Cinema e Criança: elementos para uma mídia reflexiva**

Mariana Lima

Diretora de TV, pós graduada em Educação Infantil pela PUC-

Rio





Cinema é imagem em movimento. Mais precisamente são 24 imagens por segundo. Para simplificar, podemos imaginar o filme que usamos para fotografia que é feito do mesmo material do filme de cinema: acetato. Se para termos a sensação de movimento precisamos de 24 fotos por segundo, significa que um filme de 2 horas é composto de 172.800 fotos que por serem fotos parecidas e se apresentarem em seqüência nos dão impressão de movimento já que a retina possui uma breve “memória”.

Na história da invenção do cinema temos nomes conhecidos como Leonardo Da Vinci que inventou a câmara escura – que inspirou a criação da câmera fotográfica – e Thomas Edson que inventou a lâmpada incandescente e que criou com Muybrigde o Kinetoscópio (uma espécie de máquina que o espectador rodava uma manivela e via um filme de curta duração) .Cada sessão só podia ser vista por um de cada vez.

Em dezembro de 1895 os irmãos Lumière - Auguste (químico) e Louis (físico) - mostraram em Paris o filme “A Saída da Fábrica”. No ano anterior, os irmãos haviam inventado o cinematógrafo, com a dupla capacidade de captar e projetar imagens. Até então o cinema se resumia a uma máquina que mostrava imagens em movimento. Nem por isso menos impactante – o filme “A Chegada do Trem na Estação” provocou pânico no público ao ver o trem se aproximar. Em 1902 o mágico George Méliès foi o primeiro a usar o cinema como expressão dramática no filme “Viagem à Lua” que conta uma história mas é um teatro filmado. A câmera registrava tudo do mesmo lugar.

O americano David W Griffith contribuiu significativamente para linguagem cinematográfica apesar do conteúdo racista de “O Nascimento de uma Nação” de 1915 que divulga positivamente a Ku Klux Klan. Griffith consolidou uma nova narrativa no cinema. O filme tem duas horas e 45 minutos (muito acima da duração usual), milhares de figurantes e movimentos de câmera pioneiros como o close-up, travelling e panorâmicas.

“Suas técnicas de montagem podem ter aberto novas perspectivas estéticas e culturais, fizeram evoluir a linguagem transformando o cinematógrafo dos irmãos Lumière em cinema. Mas hoje os seus processos de simultaneidade e descontinuidade, a maneira de propor, pela alternância da montagem, as várias fases da humanidade, tudo isso virou o feijão-com -arroz da linguagem. Não causa mais impacto. A técnica já evoluiu do mecânico para o eletrônico e Griffith virou peça de museu”. *Cinema: um zapping de Lumière a Tarantino*, página 27.

Noventa e um anos depois do filme de Griffith, em 2006, assisti o documentário “Nascidos em Bórdeis” e achei a iniciativa dos diretores, incrível. Trata-se de um registro de aulas de fotografia ministradas por uma

fotógrafa inglesa para filhos de prostitutas na Índia. A produção das crianças é de qualidade surpreendente. A linguagem cinematográfica pode ser suporte de obras que colocam crianças num local de destaque, de protagonismo por mérito delas. Pode mostrar crianças fazendo arte e questionando o mundo de forma independente do universo dos adultos.

Quando me inscrevi em 2005 para cursar uma especialização em Educação Infantil, meu objetivo era obter conhecimento teórico a respeito das crianças para produzir programas audiovisuais para o público infantil. Pensadores como Vigotski, Benjamin ou Freinet prezam pela autonomia da criança e pela concepção de infância em que elas aparecem como sujeitos e como criadoras de cultura. No início eu pensava nas crianças como espectadoras mas percebi que seria muito mais interessante se elas fossem co-autoras. Desta premissa surgiu o documentário, “Uma Pitada de Cinema” que mostra o processo de criação coletiva de um filme inventado, gravado e editado com crianças de 4 a 9 anos.

De uma forma geral percebe-se pouca preocupação com “os dois lados”, na produção destinada às crianças. Não há troca entre quem produz e quem assiste. Parece que neste caso os espectadores são vistos fundamentalmente no que se refere ao consumo. Não se estimula uma linguagem polifônica, democrática em que as crianças se sintam aptas para se expressar e principalmente, que encontrem um espaço de escuta.

Como poderemos ter uma produção e uma visão de mundo menos controladora por parte dos adultos? Como seria compreender a criança sem julgar, sem ironizar ou considerar sua fala fantasiosa ou motivo de graça? Uma das maiores dificuldades desta proposta é aceitar o universo infantil com tudo que faz parte dele: a agitação, o caos, a falação, a arbitrariedade. Acredito que quando há espaço para todas estas situações que incomodam o adulto; também encontramos espaço para a ordem e para o “um de cada vez”.

Até que ponto o que as crianças assistem interfere na forma como elas se expressam? Será que os produtos audiovisuais estimulam a expressão ou o diálogo? Cito um trecho do livro de Consuelo Lins que nos instiga esta reflexão – *“Falar e ouvir não são atividades independentes e integrais, fazemos as duas coisas ao mesmo tempo, e isso não acontece apenas no cinema documental. Integra a vida, o mundo, as relações entre as pessoas(...)*

Essas indagações estão presentes na reflexão de Marianna Waltz sobre a Indústria Cultural: *“Não apenas a economia é dominada pela lógica de mercado, mas todos os aspectos da vida humana, entre eles a reflexão crítica e filosófica. Ou seja, também o pensamento se converte em mercadoria. Tudo segue a dinâmica do mercado e da produtividade; a otimização do lucro e da*

*produção transformam-se no objetivo geral da sociedade.”*

Durante muito tempo se relegou às crianças um papel passivo na história. Questiono este papel destinado à elas. O que aconteceu no Brasil em relação a concepção de infância é um reflexo do que aconteceu no mundo. Antes da colonização, as crianças indígenas aprendiam com seus familiares e mestres através da tradição oral os conhecimentos: científicos, culturais - medicamentos, instrumentos de caça e pesca, utensílios e cultural - danças, lendas, músicas, religião. Os portugueses invadiram o espaço dos índios e os curumins foram o alvo para imposição dos costumes e da religião dos invasores. Os jesuítas os seqüestravam de suas famílias ensinavam “boas maneiras” e catequizavam as crianças na esperança que iriam disseminar aquele aprendizado. Tempos depois, quando voltavam para suas famílias, os curumins resgatavam os hábitos de índio.

As crianças podem e participam de forma ativa da vida, junto com os adultos. Essa tese já vem sendo explicitada pelo cinema. Além do filme “Nascidos em Bordéus”, no documentário “Promessas de um Novo Mundo” cuja sinopse é a seguinte: *“Crianças em Jerusalém. Vizinhas e inimigas. Essa é a história de algumas delas que ousaram se encontrar”* Essa é uma demonstração de posicionamento político das crianças que apesar de terem sido ensinadas a sentir ódio uns pelos outros (palestinos e judeus) desde que nasceram, mostram para o mundo que o diálogo e a predisposição para conhecer o outro é uma atitude louvável.

Sempre tive a impressão que as crianças têm uma importância fundamental no mundo que nunca foi devidamente reconhecida. Criança é produtora de cultura. São sujeitos que trazem para o mundo renovação de pensamento, criatividade, alegria, vitalidade, sinceridade, bagunça, liberdade, cores, sons, brincadeiras, verdade, sol, leveza e simplicidade para citar algumas características.

Segundo o filósofo Henri Wallon *“a maneira como a criança assimila esse mundo pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o adulto, por sua vez o utiliza. Se o adulto ultrapassa a criança, a criança à sua maneira, ultrapassa o adulto”*. Seria fundamental que o adulto “herdasse” de sua fase como criança a capacidade de ousar, de lidar com a diferença, de criar, de ser autêntico.

De acordo com a escritora Adriana Falcão *“Artista é uma espécie de gente que nunca vai deixar de ser criança”*. Será que isto não significa que toda criança é artista?

Quando se pensa em arte, que imagens e conceitos vêm à mente? Como poderíamos fazer uma definição livre para arte assim como Adriana fez para artista. *“Arte é pintura, teatro, dança, música, fotografia, cinema, literatura”*

ou então “*arte é uma leve infração*” ou “*arte é transgressão*”, “*arte é pôr em prática uma idéia*”. Qual dessas está mais de acordo com o seu imaginário? Acredita que alguma dessas definições esteja no dicionário?

Arte e criança são dois conceitos fundamentais para minha prática profissional. A minha proposta é criar possibilidades práticas para que crianças criem obras de arte da forma mais autônoma possível, de forma que o processo seja mais importante que o resultado. Pois durante a criação coletiva temos como fortalecer a integridade de corpo-espírito-razão-emoção. Podemos perceber a importância da cooperação, de respeitar e revelar sentimentos, de se abrir para o diferente. Teremos oportunidade de exercitar os sentidos e de silenciar vários outros valores que considero preciosos os quais se encontram adormecidos em nosso subconsciente já que estes valores não combinam com o perfil de consumidores vorazes tão almejados em nosso mundo desajustado.

Como formar cidadãos críticos desde cedo? Um pensamento de Maria Tereza Freitas diz o seguinte: “*A humanização do processo educativo se realiza em contextos interativos, nos quais as pessoas que rodeiam a criança não são objetos passivos ou simples juízes de seu desenvolvimento, mas companheiros ativos*”.

Na tentativa de ser uma companheira ativa, faço um trabalho pessoal voltado à infância nos últimos 10 anos de minha experiência profissional na área audiovisual. Antes de “*Uma Pitada de Cinema*” vou descrever com mais detalhes o que realizei: *TVendo*, que foi exibido em 1997 na TV Comunitária e questionava o papel prioritário da televisão como diversa, foi gravado com crianças do abrigo Teresa de Jesus, na Tijuca. *Navegar é Preciso*, foi meu projeto no final de curso de graduação em comunicação social na UFRJ, em 1998, e mostra a internet como um estímulo inicial para pesquisa que duas crianças fazem sobre a Itália.

Meu desafio é produzir imagens e conceitos audiovisuais que sejam um contraponto às imagens que massificam, que estimulam crianças ao consumo. Quero veicular, através do mesmo suporte midiático, idéias que sejam um convite a reflexão, a singularidade e a vontade de vivenciar a oportunidade de sermos únicos.

## **Uma Pitada de Cinema**

Uma das primeiras iniciativas para viabilização do documentário foi encontrar parcerias. Convidei Clarisse Rivera; que ministrava aulas de vídeo para crianças, porque também tinha interesse por este tema. Ela elaborou as oficinas de cinema comigo e co-dirigiu o documentário. Consegui o apoio do Departamento de Comunicação da PUC-Rio para editar, a produtora

Filmes do Serro cedeu equipamento de som e luz e o CECIERJ emprestou equipamentos como o zootroscópio para explicação de como surgiu o cinema.

Disponibilizei um espaço em minha casa, definimos 3 finais de semana em julho, (sábado e domingo) e combinamos ficar 3 horas por dia com as crianças. Uma das questões polêmicas que surgiu foi em relação a faixa etária dos participantes. Como iríamos abordar o mesmo tema para crianças de 4 e de 9 anos ao mesmo tempo ? Apesar deste questionamento optei por variar as idades, tivemos 3 crianças de 4 anos, 4 de cinco, uma de 8 e 2 de nove anos, num total de 10 crianças. Valeu a pena, a experiência com idades variadas foi ótima. Tivemos um total de 11 horas de gravação que se reduziu aos 22 minutos de duração de “Uma Pitada de Cinema”.

O documentário é dividido em segmentos de acordo com os temas abordados na oficina: Exercícios do Olhar, Imagem em Movimento, Como Tudo Começou, Perto / longe, Fotografia, Cenário, Personagens, Roteiro, O Bebê Chorão e Making of.

Logo no primeiro dia as crianças aprenderam a manusear a câmera. Para mostrar sobre as possibilidades na hora de escolher onde a câmera ficaria na hora da gravação do filme deles, fizemos a seguinte dinâmica: cada participante inclusive eu e Clarisse, nos posicionamos em um local do espaço como por exemplo debaixo da mesa, em cima de uma escada e cada um gravava e relatava que elementos do espaço visualizavam daquele determinado ponto. Na edição, optei colocar esta dinâmica no início do documentário, pois além de mostrar “**o exercício do olhar**”, era uma forma de apresentar os participantes. Flaviane -que estava em cima da escada- explicou o que ela via: - A Clarisse, a “tauba” e a Mariana.

Para mostrar a técnica do cinema que na realidade são imagens estáticas que por um efeito óptico nos parece em movimento fizemos uma série de atividades: a primeira chamamos de “palitinho”. Trata-se de pegar dois papéis do mesmo tamanho, presos por durex em uma das extremidades. Nos quais as crianças desenhasssem em cada papel com alguma diferença entre os desenhos. Manuela, por exemplo, desenhou uma moça gorda e uma magra . A técnica é pegar um palito –pode ser um lápis comprido - e enrolar o primeiro papel e friccioná-lo para cima e para baixo dando a sensação de movimento. (foto1) Depois usamos o praxiscópio (foto 2) que é um aparelho feito com espelho que roda nos dando a impressão que a sequência dos 6 desenhos estão em movimento. Apresentamos o zootroscópio que é outro tipo de brinquedo de animação e finalmente fizemos uma experiência de “stop motion”. As crianças fizeram “polichinelos”, e um fotógrafo fez várias fotos simultâneas. Em seguida as crianças viram na televisão as fotos em

movimento. O nome deste quadro é **imagem em movimento**.

**Como tudo começou**, é o título da sequência sobre o início do cinema em si. Apresentei para as crianças imagens dos irmãos Lumièrè e do mágico cineasta Méliès.

Outra proposta da oficina foi ensinar a diferença entre plano geral e plano fechado, quadro que chamamos de **perto / longe**. Uma das atividades foi mostrar o livro Zoom, de Istvan Banyai, que começa com um desenho abstrato de algo que se parece com uma estrela do mar vermelha. Eu perguntei o que as crianças estavam vendo e obtive as seguintes respostas: uma folha, um cabelo, um amarelo, um olho. Quando virei a página vimos um galo e o que estávamos vendo era sua crista. O livro é composto de várias janelas sempre indo do detalhe para a situação mais ampla. O galo fazia parte de uma fazendinha de criança que era capa de uma revista de um menino, o qual fazia parte de um cartaz de ônibus, que era um programa de televisão e assim em diante. A medida que eu virava a página fazia perguntas como: – Onde está o galo? Estamos vendo mais de perto ou mais de longe? Esta atividade foi uma introdução para pedirmos que as crianças selecionassem nas revistas, planos fechados e planos abertos. Nos deparamos com uma situação interessante que está no documentário em que nós adultos não conseguimos explicar o que queríamos. Falamos que um plano geral era quando a pessoa era vista por inteiro e fechado, era quando a gente via só uma parte como a cabeça, por exemplo. Porém uma das crianças, recortou um tênis da revista e quando perguntei se era plano geral ou fechado ele respondeu – é geral porque o tênis está inteiro. Na verdade era um plano fechado, mas ele tinha toda razão. Outro erro que cometemos foi usar várias denominações diferentes para a mesma coisa: plano geral, também era chamado de aberto e plano fechado de close ou detalhe. É para confundir qualquer um. O desfecho desta situação, é que a gente simplesmente não tinha como resolver. Explicamos o conceito de planos de forma confusa e não sabíamos explicar de outra forma. Esta situação foi oportuna pois sentimos na pele que os adultos sabem tudo. Acabei gostando muito deste ocorrido já que vivenciamos na prática uma experiência democrática, e fora da convenção, “o adulto sabe mais.”

Para ensinar sobre **fotografia**, utilizei uma câmera Polaroid, cada participante podia tirar uma foto. Na hora de explicar o funcionamento esqueci de mostrar “onde coloca o olho”. Apenas uma criança perguntou. Algumas descobriram sozinhas e outras tiraram a foto sem olhar. Só percebi, quando vi o material bruto. As crianças ficaram deslumbradas, com a mágica que fazia a foto ser revelada instantaneamente. Um dos momentos mais marcantes de “Uma Pitada de Cinema”, foi a reação de Manu. Ela reuniu todos para a foto

e quando a foto estava aparecendo, ela disse : Espera, tá chegando. Espera, tá chegando!

Revendo minhas anotações durante a preparação da oficina, achei um texto com o título de “desabafo” o qual reproduzo uma parte: “...temos que dar liberdade para que elas elaborem com autonomia o filme delas. Preocupação – adultos tendem a comandar crianças, a não tolerar bagunça, caos, falação ou que a coisa não funcione de imediato. Estou pensando que esse vai ser o diferencial desta proposta”. A minha intenção era ótima mas quando vivenciamos na prática foi bem complicado. Selecionamos trechos de filmes para mostrar o que é uma “subjativa” – trata-se de enquadramentos em que o ponto de vista é do próprio personagem como por exemplo, um garoto olhando seus próprios pés. Apenas uma criança se interessou pelo que estávamos mostrando. Todos os outros estavam brincando de papai e mamãe com um carrinho de bebê. Eu e Clarice, ficamos impacientes e insistimos para que todos prestassem atenção no que estávamos mostrando, queríamos o clássico, “todos fazendo a mesma coisa o tempo todo”. Foi um embate entre teoria e prática. A proposta de uma oficina livre onde cada um estivesse fazendo o que queria, foi colocada em cheque, pois nós adultos, não conseguimos admitir a rejeição de uma atividade planejada. Aquela brincadeira “extra-oficial” com o carrinho de bebê passou a fazer parte dos encontros e eu não sabia que seria fundamental para elaboração do produto final desta proposta.

Outro momento que considero significativo na aprendizagem sobre fotografia é durante uma entrevista com Pedro, de 4 anos, o fotógrafo que nos auxiliava, pediu que ele segurasse uma folha de isopor, ele estranhou e o fotógrafo explicou: - Você sabe que isso é uma das coisas que a gente faz no cinema? A gente pega o sol que vem da janela, ele bate aqui (isopor) e ilumina seu resto. Se eu tiro Ô! Ficou escuro. Ah! Moleque. Viu? A reação de Pedro foi incrível, pois ele percebeu claramente a diferença da luminosidade no momento que o fotógrafo tirou o rebatedor.

Falamos sobre **cenário** através do desenho dos Flinstones. Perguntamos sobre a janela, a poltrona para mostrar que cenário era o lugar da cena, mas queríamos que eles chegassem a esta conclusão por conta própria. Enquanto as crianças assistiam o desenho aconteceu uma situação interessante, o nome do Barney veio a tona e Pedro, de 4 anos, falou: - Barney é um moço desse tamanho (abrindo os braços) que tem uma criancinha dele que canta “eu você...você me ama” e Gabriel, de 9 anos, corrigiu – É. Só que esse Barney, que você tá falando não é desse desenho aí. Pedro se referia ao Barney, dinossauro cor-de-rosa. A diferença de idades trouxe um momento de aprendizagem. Gabriel, que era mais velho, conhecia ambos os



Barneys, e disse para Pedro que aquele era outro, diferente do desenho dos Flinstones.

As crianças concluíram que cenário se referia a lugar e eu propus, que elas inventassem um cenário. Pensei que seria um ótimo gancho para invenção da história do filme. Para minha decepção cada um fez o seu mini cenário particular – uma fazendinha, uma caverna, um castelo – todos para bonecos.

Fizemos uma proposta de entrevistas com as crianças, cada uma ficava com a câmera e fazia perguntas livres. Chamamos este quadro de personagens, pois durante a entrevista as crianças falaram que **personagens** seriam e porquê.

Chegamos no último dia de gravação e ainda não tínhamos nem sinal do filme feito pelas crianças. Minha última esperança foi me inspirar na brincadeira que eles tanto gostavam. Eu montei um quarto de bebê com elementos a mais e de menos e fizemos uma brincadeira; em que cada criança tinha que tirar um objeto e colocar outro, no cenário. Quando finalmente tínhamos um cenário coletivo, eu perguntei: - Quem mora neste quarto? Responderam: - ninguém! Com cara de pânico, perguntei: -Ninguém? Para um alívio total obtive uma resposta: - um bebê. E foi assim que as crianças fizeram um **roteiro** coletivo para o filme : **O Bebê Chorão**.

Fizemos um rodízio: ora as crianças faziam personagens, ora integravam a equipe técnica. Durante a filmagem, Manuela me alertou que Flaviane estava fazendo 2 personagens, e ela, nenhum. Eu estava tão compenetrada para que conseguíssemos chegar ao final da proposta que acabei não entendendo o que Manuela estava me dizendo. Quando assisti o filme das crianças, fiquei muito triste pois eu havia cometido uma injustiça e mais uma vez não dei para uma criança o lugar de igualdade que ela merecia, como co-autora da proposta. Minha autoridade como adulta prevaleceu apesar das minhas intenções.

A história que as crianças inventaram é o Peter Pan ao contrário: um bebê é beijado por uma fada, vira “homem grande” e ganha o beijo de uma mulher. Em seguida mostramos as crianças em ação no quadro **Making of** – dirigindo, gravando, marcando a cena ou nos corrigindo como ocorre durante a gravação dos offs. Eu pedi para as meninas falarem “Fotografia”, elas falaram errado e eu repeti : FO-TO-GRA-FIA. Manuela achou aquilo muito chato e disse logo: - Essa é muito difícil pra gente! Como quem diz – Vamos para a próxima. E dessa vez eu entendi a mensagem, fui para próxima. Agora, que tenho um olhar distante de quando aconteceu a gravação, percebo que o momento do making of nem sempre está sendo uma curtição para as crianças, considero este um bom exemplo de esforço para cumprimos



a proposta inicial, de fazermos um filme coletivo. Se compararmos com as cenas iniciais que chamo de momento “caos” sentimos que a entrega é plena e que todos estão muito felizes.

Para minha grande satisfação, conseguimos fazer um filme com crianças de 4 a 9 anos, mas a primeira pergunta do documentário é - Você acham que a gente vai conseguir fazer um filme? a resposta é justamente o caos. Momentos de lambança com tinta, de guerra de almofada, luta de espada etc. Momentos deliciosos de se ver. Na verdade tive vontade de largar a câmera e participar daquela bagunça.

Minha sugestão para uma relação mais fluida e democrática com as crianças é que os adultos possam esquecer o papel controlador e aproveitar plenamente a liberdade de brincar, sem limites físicos ou mentais.

### **Bibliografia**

BENJAMIN, Walter Experiência In: BENJAMIN, Walter Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus,1994

BONAMINO, Alicia e LEITE FILHO, Aristeo. *Elementos para uma reconstrução da gênese das políticas sociais e das políticas de educação infantil*.Rio de Janeiro, 1995.(mimeo)

BULLARA,Bete e MONTEIRO,Marialva.*Cinema:Uma Janela Mágica* .Memórias Futuras Edições.

CIVILETTI, Maria Vittoria P . O Cuidado às crianças pequenas no Brasil Escravista.

da criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal,1997

*definindo conceitos, delimitando o campo*”. In PINTO, M e SARMENTO DIDONET, Vital . A Importância da Educação nos primeiros anos de vida. In: *Simpósio Educação Infantil : Construindo o Presente*. Anais. UNESCO.2003  
EARP, Maria de Lourdes S. e BAZÍLIO, Luiz C. e SANTOS, Tarcísio. Políticas públicas de atendimento a infância: uma política da não-política? In: *Infância Tutelada e Educação: história , política e legislação*.Rio de Janeiro.1998 pp. 117-132

FALCÃO, Adriana “*Pequeno dicionário de palavras ao vento*” São Paulo: Ed.

FREITAS, Maria Tereza.Vygotsky:um século depois.Juiz de Fora: EDUFJF,1998

GARCIA, Cláudia Amorim, CASTRO,Lucia Rabello, JOBIM E SOUZA, Solange (org) *Infância,Cinema e Sociedade*.Rio de Janeiro, Ravil 1997

GUEDES e BARREIROS. Cartas sobre leitura e escrita na pré-escola  
GUIMARÃES, Daniela.As Manifestações infantis e práticas pedagógicas. Criciúma –SC.Fevereiro de 2004, mimeo.

In: *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.76,p.31-

40, fev 1991

In: KRAMER e outros(org). *Infância e educação infantil*. Campinas, KRAMER, Sônia. “*Infância e educação: o necessário caminho de* KUHLMANM, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.78,p.17-26,ago 1991

LINS, Consuelo.O *Documentário de Eduardo Coutinho: televisão,cinema e vídeo*. Rio de Janeiro:Jorge Zahar , 2004.

M.F. & Guimarães,D. *Infância e Educação Infantil*. São Paulo:

Manuel (coord). *As crianças: contextos de identidades*. Centro de Estudos

MERTEN, Luiz Carlos.*Cinema: um zapping de Lumièrè a Tarantino* –Porto Alegre:artes e Ofícios Ed. 1995

Papirus,1999

PEREIRA, Rita Maria Ribes ,CERDEIRA,Adriana, ANDREIULO, Beatriz e JOBIM E SOUZA, Solange. *Ladrões de Sonhos e Sabonetes.Considerações sobre os modos de subjetivação da infância na cultura de consumo*

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. “*As crianças e a infância:*

Planeta do Brasil,2003

psicológica da criança. Portugal: Edições 70,2005.

SILVA, Marianna Waltz Moreira. *Teoria Crítica na Era da Indústria Cultura. Ou: Uma Análise da Derrota do Esclarecimento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006

SP: Papirus, 1999.15-48

TIRIBA, Lea. *Anotações sobre educação escolar e ecologias*”.In ANDRADE, M.s et all.*Temporalidade Humanas e Currículo*.Anais do terceiro Congresso Nacional de reorientação Curricular.Blumenau,SEMED,2002.

*trabalhar contra a barbárie*, In: Kramer, S Leite, M. I.; Nunes

WALLON, Henri *A criança e o adulto* IN: WALLON Henri A evolução

## **INTRODUÇÃO (ou “como surgiu essa história...”)**

Antonio Miranda

Mestre em Tecnologia da Educação para as Ciências e da Saúde  
pelo NUTES/UFRJ



Meu nome é Antonio Miranda, sou brasileiro, professor de Ciências e natural do Rio de Janeiro. Estudei meu ensino fundamental e médio na época da ditadura militar quando falar era algo que deveria ser bastante pensado. E pesado! Era a época do milagre econômico (que depois virou um pesadelo...), quando importamos um modelo de educação no qual, informar era mais importante do que formar. Logo as “máquinas de ensinar” estavam a todo vapor cumprindo esse papel. Junto com o fim da ditadura militar e a volta das eleições diretas, terminei minha faculdade de Biologia, iniciando minha vida profissional tanto no magistério, quanto na Biologia. No magistério tinha (e ainda as trago!) inquietações, pois achava o processo de sala de aula bastante desigual. Afinal, fui formado em uma educação na qual o professor, parafraseando o personagem HE-MAN, agia como se dissesse a todo o momento “*Eu tenho a força*” e eu, certamente reproduzia esse comportamento. Buscando aplacar essas inquietações, participei de um curso de Especialização em Ensino de Ciências oferecido pela Universidade Federal Fluminense, UFF, tendo concluído em 1996. Certamente muitas das minhas inquietações foram sanadas. Mas outras não! E surgiram novas!

Em um desses dias rotineiros em uma escola que trabalhava desde 1998, a Escola Oga Mitá, dois estudantes conversavam e explicitavam a sua curiosidade quanto ao sexo feminino. Essa explicitação era, ao mesmo tempo, recheada de medos e preconceitos que os impedia de satisfazer as suas curiosidades. Tal situação gerou-me a inquietação (mais uma!) de saber qual era a dificuldade em realizar tal pergunta. Partindo desse fato e, encurtando a história, realizei um vídeo com a turma da qual esses estudantes faziam parte no qual puderam trocar perguntas e respostas sobre sexualidade. No entanto, percebi que muito mais do que sanar as suas questões (e parte das minhas inquietações), o processo de produção desse vídeo permitiu que os estudantes mergulhassem no tema já que estavam motivados com a idéia de produzir um vídeo de sua autoria, como diziam “*um vídeo para adolescentes feito por adolescentes*”, e interessados em responder as suas dúvidas e as de seus companheiros, muitas vezes indo além do proposto. Percebi então que o vídeo, uma tecnologia já utilizada na escola desde fins dos anos 70, poderia ser uma efetiva ferramenta didática para o processo de aprendizagem se também fosse utilizada colocando os estudantes detrás e na frente da câmera, no papel de produtores, atores e criadores desse vídeo, sem que necessariamente fosse alterada a rotina da escola ou fosse preciso fugir ao conteúdo programático a ser estudado pela série. Logo, todo este trabalho era norteador pelo objetivo central de investigar as condições sociais

de produção de vídeos didáticos de Ciências como criadora de situação didática<sup>1</sup>, realizada por estudantes em um determinado contexto escolar, no caso, a Escola Oga Mitá.

### **O percurso realizado**

A pesquisa iniciou-se no momento em que fiz o convite aos estudantes da turma para que participassem dela e produzissem o vídeo didático. Estes estudantes têm por característica uma grande produtividade de trabalhos e eventos sempre com muita propriedade e qualidade, além de disposição e disponibilidade para novos projetos, o que facilitou muito todo esse processo de trabalho. Como era um grupo que não havia tido contato com uma produção de vídeo nesses moldes, facilitou investigar também o Capital Cultural<sup>2</sup> que foi adquirido como resultado dessa pesquisa.

Ao levar a proposta aos estudantes, eles mostraram bastante satisfação e interesse em participar da pesquisa, comprando de pronto a idéia. Combinamos que o vídeo deveria ser totalmente elaborado, produzido e finalizado durante os tempos de aula de Ciências, de modo que a rotina escolar da turma fosse pouco alterada. Ou seja, estávamos com isso descartando a impertinência de “tomar” aulas do outro professor, perder horários de almoço ou de intervalo, evitando a todo custo grandes alterações na rotina, muito embora estivéssemos em um espaço escolar que prima pela falta de rotina, daquilo que é considerado rotina dentro da maioria dos espaços escolares. Os únicos momentos que fugiram a essa regra por nós acordada foi o da realização das gravações, que duraram dois dias, e a ida à ilha de edição, que foi feita depois do término do horário escolar.

---

Essas regras, discutidas, colocadas e cumpridas, muito além de

1 Segundo Brousseau (1986), formulador da Teoria das Situações, a situação didática pode ser definida como um conjunto de relações estabelecidas explícita ou implicitamente entre um aluno ou um conjunto de alunos, um certo meio, compreendendo eventualmente os instrumentos e objetos e um sistema educativo (o professor), com a finalidade de possibilitar a esses alunos um saber constituído ou em vias de constituição.

2 Para Bourdieu, a noção de Capital Cultural é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos. Refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas.

atenderem ao cumprimento do cronograma e minimizar a alteração da dita rotina, visavam também à participação e à inclusão dos estudantes dentro do processo de organização, colocando-os no papel também de autores e criadores, atendendo assim a um dos objetivos da escola, que é a produção de autores, bem como a um dos princípios básicos que orienta o trabalho daquela escola: a cooperação.

Após o estabelecimento das regras que norteariam o trabalho, iniciamos a discussão sobre o tipo de vídeo que iríamos realizar, tendo sempre em vista que deveria ser um vídeo didático. Como desconheciam o conceito de material didático, partimos então para uma discussão sobre o tipo de vídeo, ou seja, o vídeo didático. Foi preciso que eu explicasse a eles o que seria material didático e, nessa categoria, o vídeo se incluiria como mais um. Em verdade, fui colocando a eles exemplos de diferentes materiais até que surgisse a fala de que *vídeo didático é um tipo de vídeo que ensina a quem assiste*, deixando assim a clara noção da natureza do trabalho a ser realizado e, por conseguinte, colocando limites e conseqüentemente deixando claro o nosso objetivo final.

Em um outro momento, discutimos quais as funções existentes dentro de uma produção de vídeo, o que exatamente realiza cada um dos participantes e em quais momentos do projeto iriam participar. Tal dinâmica permitiu que verificasse qual o conhecimento que esses estudantes trazem de uma produção de vídeo, ou melhor, dos componentes que estão envolvidos nela, bem como sobre o modo de atuação desses componentes. Com isso buscava verificar qual era o Capital Cultural desses estudantes, tendo em vista que, muito embora estivéssemos em um espaço escolar privilegiado, essa discussão ultrapassava este espaço, ainda que, em meu entendimento, fizesse parte dele como uma das condições diferenciadas de aquisição cultural.

Tinha como expectativa que os papéis não passassem dos atores, diretores e roteiristas, além do cenógrafo. Para minha surpresa, surgiu o papel do figurinista, do sonoplasta e do continuista, assim definidos por eles:

**Sonoplasta:** *é o responsável pelas músicas. Essas músicas podem ser a trilha sonora ou aquela que dá o clima do filme ou da cena.*

**Continuista:** *é o cara que faz a junção de uma cena com a outra, tipo, ninguém faz um filme num dia só, não é mesmo? Então, para filmar no*

*dia seguinte, é preciso que esteja tudo no mesmo lugar, com a mesma roupa. Por aí.*

**Figurinista:** *É o que faz o figurino, desenha as roupas de acordo com os personagens ou com o filme. Ele deve saber bem o perfil dos personagens para poder desenhar as roupas. Já pensou um mauricinho vestido de metalero? Ia ser fora total...*

Por outro lado, desconheciam o papel da edição das imagens e da produção, mostrando que deveria ser um tema a ser abordado posteriormente com eles. Assim, momentaneamente, essas funções ficaram em aberto, ou melhor, não foram trazidas para a discussão com o grupo.

O ato de escolha dos papéis a serem executados para a produção foi bastante tranquilo, pois somente, um pequeno número, três estudantes, em um universo de 22, ficaram realmente fora das funções escolhidas. Os demais ficaram entre a primeira ou a segunda opção, havendo um predomínio na primeira opção (precisamente, 12 estudantes na primeira e 7 na segunda). O interessante que as indicações dos colegas foram quase todas coincidentes com os desejos dos próprios, o que permite elaborar dois tipos de raciocínio:

- Por ser uma turma que tem um núcleo que convive junto há muito tempo, existe um conhecimento grande entre eles e que esse conhecimento leva a uma percepção das habilidades e preferências do colega;

- Existiu uma consulta do tipo “*fulano, o que você gostaria que eu te indicasse?*”, atendendo aos desejos do colega. Embora não tenha visto de forma explícita esse tipo de movimento no grupo, acredito que não invalida o processo já que atende a uma premissa básica: cada um estar fazendo aquilo que mais gosta dentro do possível. Logo, de qualquer modo, atende aos interesses deste projeto.

É interessante dizer que as escolhas realizadas refletem um pouco do perfil destes estudantes. Os mais tímidos optaram por funções nas quais ficariam menos expostos. Já os mais extrovertidos, optaram por ser atores. Os mais curiosos e aparentemente desinteressados, por mexer com o equipamento e os que escreviam com maior fluidez, os roteiristas. Por “coincidência” o estudante responsável pela trilha gosta bastante de música e tem vasto conhecimento. Vale clarear também que isto demonstra o processo



de redes de conhecimento<sup>3</sup> dentro desse específico grupo não é pequeno já que, a partir do momento que optam e indicam colegas para determinadas funções e ocorre um enquadramento no qual o indicado fica bastante à vontade, é um indicativo que existem fortes ligações entre os membros do grupo, entre o grupo e o processo de trabalho, explicita duas das premissas básicas dessa escola: a afetividade e a cooperação.

A discussão sobre o tipo de vídeo a ser produzido foi proveitosa e trouxe alguns indícios de quanto o Capital Cultural destes estudantes é formado e influenciado pela televisão, além de ser um modo de averiguar como eles estudantes percebem a linguagem midiática e até que ponto têm acesso aos diferentes formatos e modelos dessa linguagem, caso expressassem exemplos que fugissem ao modelo apresentado pelas emissoras de televisão como teledramaturgia, jornalismo, documentário, etc. Este processo contou com pouquíssima interferência do professor, permitindo que as idéias fossem surgindo, desde que justificadas, listadas na lousa e discutidas.

Os estudantes apresentaram as seguintes sugestões com as respectivas justificativas:

- Documentário – *é a forma mais simples. No entanto, todo mundo faz.*
- Entrevista - *podemos dar um formato diferente, mais descontraído, sei lá. O problema é quem seria o entrevistado.*
- Telejornal – *Além de chato, é pouco criativo.*
- Dramaturgia - *Dinâmico e participativo. O problema é como vamos desenvolver o tema*
- Um formato diferente – *não sabemos muito bem como, mas seria diferente de tudo o que está na TV.*
- Globo Ciência – *é um programa que passa na TVE e é maior barato. É um grupo de pessoas que sai atrás das matérias.*

A opção foi por esse tipo de programa que era diferente do que

---

<sup>3</sup> As Redes de conhecimento foram definidas por Norbert Elias como espaços onde ocorre a troca de informações e experiências entre diversas áreas, pertencentes ou não a uma mesma organização. Surgem a partir da necessidade de conhecer novos temas ou aprofundarem-se naqueles temas em que têm conhecimento, motivadas pela realidade multidisciplinar e multicultural vivenciada atualmente, e que demanda o domínio de diversas disciplinas e das interações existentes entre as mesmas.

estava sendo apresentado na grade das emissoras que tinham hábito de assistir. Além de permitir que fosse educativo, teria uma vantagem: daria asas à imaginação do grupo, podendo colocar suas propostas na apresentação das informações obtidas, já que não estavam presos a um formato pré-concebido. Essa postura reflete em muito o processo de autoria inerente a esse grupo de estudantes como também a presença de um Capital Cultural tão próprio que os permite ousar, já que possuem conhecimentos para partirem para uma produção considerada por eles como inédita.

O formato proposto por um dos estudantes, uma situação na qual um grupo de profissionais de uma produtora deveria realizar um programa de televisão e tem a idéia de realizar sobre velocidade e aceleração, tendo no programa a inclusão de entrevistas com pessoas comuns e com profissionais, tomadas de rua e um quadro explicando e demonstrando o conceito mostra esse desejo e o entendimento que é possível articular diferentes idéias e formatos, chegando a um formato próprio. Seria o próprio construir de uma rede de conhecimentos a partir de seu capital cultural, já que o produto final, o vídeo didático, inclui diferentes formatos articulados e associados, explorando assim a possibilidade de realizar algo novo, *“ainda que fosse uma releitura do Globo Ciência.”*

Definido o tipo de vídeo, restava escolher o tema a ser desenvolvido pelos estudantes. Para isto, a turma foi dividida em grupos e cada um consultou o livro didático. Dos cinco grupos formados, três grupos optaram por um tema ligado à mecânica, precisamente dois velocidade e aceleração e o terceiro sobre inércia e movimento, um dos grupos não conseguiu realizar a tarefa e um outro optou por calor e temperatura. Dada a notória preferência, a turma Aweti<sup>4</sup>, após considerar as facilidades e dificuldades, prontificou-se a trabalhar a velocidade e a aceleração como temas do vídeo didático.

No passo seguinte, levantamos o que eles, os Aweti, sabiam sobre velocidade e aceleração. O levantamento foi realizado após a tempestade de idéias na qual deveriam procurar responder o que sabiam, imaginavam ou achavam que fosse velocidade e aceleração. Foi importante que fizéssemos esse exercício sem consultar material de qualquer natureza, de modo que pudesse perceber quais os conhecimentos que traziam e a que estes eram associados. Em essência, buscava-se verificar qual a ligação desses fenômenos com o cotidiano desses estudantes, ou em que cordas de sua

4 Na escola Oga Mitá as turmas recebem um nome na educação infantil e este nome os acompanha até o término do Ensino Fundamental. Esta é uma forma de criar uma identidade própria e única aquela turma de estudantes.

rede de conhecimentos estavam esses fenômenos ligados, além do modo este conhecimento estava refletido em suas vidas. Para isto, levantamos também onde esses conceitos eram utilizados no cotidiano, ou melhor, em que situações eles conseguiam enxergar o uso da velocidade e da aceleração.

A partir desse momento, os estudantes, já divididos em grupos, iniciaram os trabalhos a serem executados na produção do vídeo. Os estudantes responsáveis pela filmagem dedicaram-se com afinco a entender os planos utilizados nas tomadas cinematográficas de modo a “entender” um pouco mais o que estavam realizando. Já os roteiristas acatavam as idéias e reescreviam as sugestões apresentadas, tentando não só agradar a todos, mas principalmente dar real sentido à palavra autoria. Os responsáveis pelo cenário e pelos figurinos buscavam os melhores lugares e roupas para viabilizar as soluções. Os atores, de posse de suas falas, estudavam a melhor forma de apresentar-se em consonância com os diretores. Foi uma semana de intenso trabalho para eles. A esta semana, seguiu-se o período das filmagens que, mesmo sendo feita de forma simples, exigiram trabalhos e algumas repetições principalmente, improvisações.

### **Assistindo ao vídeo**

Vídeo pronto e acabado, trabalho realizado, concluído e finalizado. Não foi tão simples assim. Após a edição das imagens, gravação do vídeo em mídia digital e em fita VHS feito no estúdio, restava agora assistirmos juntos ao produto final. Marcamos uma sessão no início de uma quinta feira no segundo tempo de modo que todos pudessem estar presentes. Cada um traria algo para o café da manhã coletivo e assim, partilharíamos nossa alegria e juntos, riríamos, ficaríamos atentos, nos abraçaríamos e até choraríamos quando subissem os créditos em meio as típicas onomatopéias de “UHU” e de “Valeu”. Mas o mais importante disso era, naquele momento, deixar de ser o professor e assumir o papel de pesquisador e colher as falas, impressões e depoimentos sobre o trabalho que ainda estava “fresquinho” em nossas mentes.

Após o café, sentamos em círculo e iniciamos uma rodada de impressões sobre o que acharam do vídeo pronto. As respostas variavam desde o simples “Legal” e “Maneiro” até a críticas de que alguma cena poderia ter sido feita de outra maneira. Enfim, era uma profusão de idéias e falas, às vezes tão simples mas que traduziam o quanto foi prazeroso ver o vídeo pronto e acabado.

Iniciamos então, reunidos em grupos de cinco tomando por base o critério de proximidade, uma discussão de aproximadamente vinte minutos

sobre o porquê desse ter vídeo foi importante, o que aprenderam com o ato de fazê-lo. Toda a discussão deveria ser registrada em papel e depois socializada com os demais grupos.

As falas obtidas nesta etapa refletem uma diversidade de idéias. Algumas bastante simples e outras, mais elaboradas. Mas todas recheadas de bastante emoção e satisfação pela conclusão do trabalho.

As mais simples retratavam como “*maneiro*”, “*bom de fazer*” e “*Legal*”. Dessa forma, externavam a sua satisfação de ter participado do “*projeto de mestrado*”, o que pode ser compreendido como tendo grande significado para esses estudantes, pois exerceram a possibilidade da autoria, da criação, embora essas sejam possibilidades comuns ao seu cotidiano escolar.

As mais elaboradas, falavam da “*importância de aprender daquela forma, diferente da sala de aula*”, da “*possibilidade de exercer a sua criatividade*”, do ver “*o quanto é difícil fazer um vídeo*”. Traduziam um pouco do universo abordado nessa pesquisa, mostrando o que esse tipo de situação didática pode vir a favorecer além do aprendizado dos conceitos de Física por nós escolhidos. Como já dito pelos estudantes, permite o exercício da criatividade e gera interesse já que foge à rotina da sala de aula dos modelos de aula mais padronizados. Um outro aspecto que pode ser compreendido como a dificuldade de preparar uma atividade, tendo em vista uma fala que cita a dificuldade de executar o vídeo.

Todas traduzem um universo de elementos presentes na escola, que muitas vezes passam despercebidos, mas que para a formação daqueles cidadãos é de grande importância, haja vista que amplia o seu universo de conhecimentos e permite associações que vão além do simples conteúdo apresentado.

Um outro grupo escreve que “*foi importante para pensarmos como passar com imagens aquilo que aprendemos sobre velocidade e aceleração*”. Essa fala mostra que, ainda que inconsciente, há uma preocupação desses estudantes em transitar entre os diferentes gêneros discursivos<sup>5</sup> presentes

5. Resultante dessa produção humana, cada esfera de utilização da língua elaborava tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que é denominado por Bakhtin de gêneros do discurso. E, como os gêneros textuais, os gêneros discursivos são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social. Logo, sofrem influências da cultura na qual estão inseridos. Por essa razão existe uma multiplicidade de gêneros discursivos, que nem sempre se realizam da mesma forma, com denominações variadas de região para região. A essa diversidade, Bakhtin justifica como A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

nessa pesquisa, a partir do instante que trazem ao relatório essa preocupação. Portanto, muito além do mero fazer o vídeo bem feito, existe uma preocupação com a mensagem a ser passada, de transmitir bem o conceito, já que este é o propósito do vídeo didático. Então, podemos notar que existe a clara noção da natureza do trabalho que estavam fazendo, já que este deve transmitir um conceito de forma acessível a todos que assistam.

Em um outro relatório produzido por um dos grupos, os estudantes escreveram sobre *“como foi importante fazer o vídeo para mostrar a sua marca, a sua identidade para as outras turmas que virão”*. Isso mostra que a produção reflete o universo dos componentes da turma Aweti. Nos papéis exercidos durante a pesquisa, esses estudantes escolheram aquilo que tinham maior aptidão, fosse para a escrita, fosse para o manuseio de equipamentos ou atuando na frente das câmeras. Era uma maneira clara de demonstrar o que um pouco do que foram capazes de produzir naquele contexto escolar, deixando um legado, além de “afetuosos” e “graciosos”, também de competência, de qualidade em suas produções e, mais que isso, do que conseguiram aprender e também produzir de conhecimento, mostrando que essa situação didática é capaz de proporcionar o desafio e a possibilidade de deixar o seu registro para a história da Oga Mitá.

*“A possibilidade de ter que pensar quais as cenas que melhor explicam os conceitos”* foi uma outra frase citada em um dos relatórios. Isso mostra que o aumento do Capital Cultural inclui também a leitura crítica de imagens como uma das possibilidades alcançadas a partir dessa situação didática. Essa possibilidade, segundo Kellner (2005), implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas.

Sem dúvida, os estudantes investiram na seleção de imagens. Para tal, investigaram diferentes imagens, selecionando as que, em seu entendimento, melhor relatavam os conceitos a serem exibidos no vídeo, demonstrando um entendimento que existe uma correlação não só entre a imagem e a mensagem, mas também qual é a melhor imagem para traduzir a mensagem. Este processo demonstra que há a compreensão por parte desses estudantes que existe a necessidade de trânsito e de tradução entre diferentes linguagens utilizadas.

Nos relatórios produzidos pelos estudantes, além das já citadas falas, um grupo de estudantes relata que foi *“um momento para guardar para sempre”*, mostrando aí o carinho com que conduziram o trabalho. Mesmo típico da turma Aweti, é um importante indicativo, pois junto com ele vêm a seriedade, o compromisso e o mais importante: o desejo de fazê-lo da melhor

forma possível.

### **Conclusões**

A partir desta situação didática, a discussão sobre a linguagem do vídeo tornou-se algo familiar para os estudantes, permitindo que houvesse um aumento em seus conhecimentos sobre esta linguagem e as suas especificidades, e ainda de que modo puderam fazer uso dela, já que vivenciaram o papel de criadores. Nesse papel, toda a autoria e responsabilidade ficaram creditadas a estes estudantes que, de posse de suas ferramentas e conhecimentos sobre essa linguagem, buscaram novas ferramentas e novos conhecimentos para poder dar conta do que estavam propostos a realizar, compreendendo que havia limitações para a realização desta situação didática, tanto de ordem física quanto de ordem material, mas que a busca de soluções era viável e, por que não, imprescindível.

Esta situação didática reflete o universo e o cotidiano dos estudantes da turma Aweti, sendo então reproduzidos os seus comportamentos, vocabulários, vestimentas, dentre outros aspectos que caracterizam estes estudantes. No entanto, esta experiência é inovadora pelo fato de tratar-se de uma ação educativa em que um determinado conteúdo da disciplina de Ciências Naturais foi ali explorado, discutido e aprofundado. Isto permite aventar a possibilidade de que uma situação didática semelhante possa ser realizada em qualquer outra disciplina que componha o currículo escolar.

Com essa situação didática, revertem o uso do equipamento e da linguagem vídeo dentro da escola, já que realizaram uma produção, deixando a posição de simples expectadores o que, na maioria das vezes, exige uma posição de passividade e de recepção e passam para o papel ativo, ou seja, passam a adquirir seu conhecimento a partir da produção de uma ferramenta didática. Tornaram-se então protagonistas e autores de uma história, mas sem deixar de conservar a principal finalidade do vídeo didático em sala de aula, que é a de ferramenta de ensino.

É bem verdade que o vídeo traduz em muito o universo destes estudantes, tanto em seu vocabulário como em seu comportamento. Também muito das características das personalidades dos componentes da turma Aweti está presente nos personagens. Ainda assim, não foge aos trabalhos exibidos na mídia a qual tem acesso, já que tentam produzir uma “história dentro de outra história”, mostrando que houve uma inspiração no Globo Ciência. No entanto, este fato não invalida em nada a iniciativa, já que o fato de passarem do papel de expectadores para o de autores é o grande diferencial dessa ação didática.

Além do conhecimento do formato do programa, estes estudantes

possuíam uma bagagem a respeito dos profissionais que atuam em uma produção de vídeo, seja educativo ou não, bastante consistente, além das expectativas mais comuns. Certamente este conhecimento foi ampliado em muito, tanto pela descoberta de novas funções como pela possibilidade de descobrir novas atribuições às funções que já conheciam. Com certeza, depois desta experiência, estes estudantes irão enxergar uma produção videográfica com um olhar mais crítico ou mais complacente. Mas certamente não será mais o mesmo.

Fica aqui evidente o quão positivo foi para o conjunto de estudantes da turma Aweti viver esta situação didática. Com ela, muito além de aprenderem os conteúdos de Ciências Naturais e de compreender as peculiaridades de uma linguagem midiática tão presente em seu cotidiano, tiveram a oportunidade de criar, de serem autores e, por que não, produzir o seu próprio conhecimento. Tudo isso exigiu do grupo a cooperação em diversos momentos, a comunicação constante, o registro de cada uma de suas descobertas, proposições e sugestões. Sendo essas três premissas sempre permeadas por afeto, que é a marca que traduz o compromisso e a seriedade desse grupo. Enfim, puderam exercer os princípios existentes e que regem aquela escola.

Com toda essa situação didática, puderam aprender. Nesse contexto, aprender significa Aprender em um processo colaborativo é planejar, desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca do conhecimento. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas segundo as necessidades e interesses momentâneos do grupo, permitindo estabelecer múltiplas e mútuas relações e *recursões*, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual.

É evidente que o fato de efetuar dois papéis dentro de toda essa pesquisa me autoriza a narrar e interpretar essa história de um lugar minimamente diferenciado e, por que não, privilegiado. Por esse motivo, fiz aqui uma interpretação de toda essa situação didática. Logo, os conceitos que destaquei ao longo desta narrativa, considero de relevância, já que atendem aos interesses dessa pesquisa. Certamente, em outras situações de pesquisa acadêmica, outros pesquisadores iriam ater-se a outros textos e conceitos diferentes dos aqui utilizados. Isto sem dúvida não é uma limitação, mas sim uma consideração a ser feita por se tratar de uma pesquisa com cunho de subjetividade.

Com toda esta gama de dificuldades misturadas a prazeres, alegrias e algumas frustrações, descobertas, parcerias feitas e solidificadas, me permitem avaliar esta situação didática como bastante eficaz, tendo em vista tudo que ela é capaz de proporcionar, sendo um pouco deste tudo explicitado aqui nesta pequena contribuição.

### **Referências bibliográficas**

BAKTHIN – M. – **A estética da criação verbal** – ed. Martins Fontes – 1ª ed. 1979, São Paulo, SP.

BELLONI, M. L. – **A formação da sociedade do espetáculo**. Ed. Loyola, São Paulo, SP. 2002.

BOURDIEU, P – **Escritos de educação**. 5ª ed. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2003.

\_\_\_\_\_ - **Sociologia**. Ed. Ática, São Paulo, SP. 1ª ed. 1983.

BROSSEAU, G – **Os diferentes papéis do professor**. In, PARRA, C. ; SAIZ, I. **Didática da Matemática: Reflexões pedagógicas**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, RS, !996.

ELIAS , N. - **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

KELLNER, D. – **Lendo imagens criticamente: Em direção de uma pedagogia pós-moderna**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1995.



## A IDENTIDADE BRASILEIRA A PARTIR DA INTER-RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Luiz Claudio Motta Lima

Msc. Pesquisa: Geografia e Cinema (UERJ). Diretor, Produtor e Roteirista de vídeo; Orientador da Oficina de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia.



## Introdução

Nos dias atuais, com a influência dos meios de comunicação e informacional, torna-se substancial a utilização dos recursos audiovisuais pelo professor em sala de aula para uma reflexão crítica sobre sua ação. Portanto, o debate com os alunos sobre estes recursos é fundamental, pois diariamente eles são, de uma forma direta ou indireta, expostos por imagens, sons e sensações que muitas vezes trazem uma idéia de mundo que convém a uma ideologia dominante, que estimula o individualismo e o consumismo. Este fato não deve ser tratado de uma forma demagógica e muito menos de uma forma que menospreze estes meios.

Assim, recorrendo aos PCNs podemos afirmar: “Num mundo marcado por um forte apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem é garantia de participação ativa na vida social”. Para a professora Nilda Alves “O professor não pode se restringir a olhar o que outros produziram. Ele, como seus alunos, também tem histórias para contar”. Então, ainda segundo a professora, só produzindo o professor e também o aluno se tornarão de fato usuários críticos.

*“Hoje oferece-se à escola a televisão, o vídeo pronto, mas não se dá aos professores uma máquina de fazer vídeos. É preciso fazer o professor se descobrir capaz de criar um vídeo. A TV Pinel, por exemplo, tem feito isso. Torna pessoas produtoras de conhecimento.(...) A produção local capta da realidade aspectos que grandes produções não captariam. Quando você domina a tecnologia, tem condições de melhor compreender aquela linguagem, aquela formulação (ALVES: 2000).*

Desta forma, seguindo estas orientações, foram realizadas produções de animações sobre a identidade brasileira com os alunos. Esta foi uma das formas de se entender melhor as contradições espaciais no lugar onde se localiza o Núcleo de Arte e a Escola Municipal Grécia (Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro), bem como a realidade nacional em um contexto internacional. Este trabalho, que apresentou em sua essência uma forma de contato entre os vários conhecimentos e saberes, já que desenvolveu nos alunos várias outras habilidades (linguagem, história), buscou também a produção de textos produzidos pelos próprios alunos na elaboração do roteiro.

Torna-se necessário ressaltar, que por meio do projeto os alunos

pesquisaram sobre o tema identidade e logo começaram a correlacionar este assunto com os problemas causados pela falta de informação, que de uma certa maneira, contribui para uma desagregação e conseqüente falta de identidade de um grupo. Então, os próprios alunos chegaram à conclusão que deveria haver a conscientização dos moradores do bairro onde se localiza a escola. O registro audiovisual foi a forma escolhida para realizar a tarefa de conscientizar e divulgar os problemas da comunidade, já que através deste meio, segundo os alunos, seria mais fácil a comunicação com a população.

A partir deste projeto podem surgir outros, pois segundo Alves (2001)

*“é preciso potencializar o professor em vez de pensar, aqui de fora, coisas fantásticas para ele. É preciso que nós nos submetamos a compreender o que eles são, como são, de que maneira agem, o que já estão fazendo. Isso é que vai dar força ao que já está na escola”.*

## **Identidade Brasil**

O projeto *Identidade Brasil* partiu de um trabalho direcionado para estimular uma visão crítica dos acontecimentos atuais. Para tanto os alunos produziram três animações com a pergunta chave: existe uma identidade brasileira? Então, como resultado da pergunta-estímulo foram produzidas três animações no ano de 2006: *Cenas do Cotidiano*; *O pequeno Cordel do sapato voador* e *Um lugar chamado Quitungo*. Desta forma cada animação mostrou uma questão sobre o Brasil. *Cenas do Cotidiano* aborda a vida numa grande cidade, a violência, o consumismo, e a velocidade do tempo. *O Pequeno Cordel do Sapato Voador* recupera a narrativa do cordel nordestino para contar a história daqueles que são diferentes. *Um lugar chamado Quitungo* é a história da comunidade próxima da escola, que no passado foi um Quilombo. Além destas animações, no ano de 2007 continuamos o projeto, abordando a nossa identidade americana, a partir de textos de Eduardo Galeano, tirados dos livros “As Veias Abertas da América Latina e o Livro dos Abraços. Juntamente com *Um lugar chamado Quitungo*, que só foi concluído recentemente, os alunos puderam relacionar a identidade afro-americana presente no Brasil.

A partir deste projeto podemos fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica com relação aos alunos que, de uma maneira geral estão expostos à influência da televisão e suas imagens frenéticas. Muitas vezes, o olhar brilhante destas crianças diante da televisão é passivo, pois não dão oportunidades a estas mentes criativas de perceberem este mundo de ilusão.

Este projeto pedagógico permitiu que os próprios alunos pudessem criar suas histórias e juntamente com a orientação dos professores<sup>1</sup> se mostrassem ativos no processo de criação e pudessem estabelecer relações, críticas e desenvolver uma linguagem estética que expressasse seus sentimentos e idéias sobre a nossa realidade. As animações oriundas deste projeto foram exibidas em diversos festivais de cinema, tais como: Anima Mundi; Festival do Rio; Challenges; Animarte, entre outros. A animação *O pequeno cordel do sapato voador* foi premiada no festival de vídeo educativo de Challenges, em Braga, Portugal, em 2007. Esta mesma animação recebeu o prêmio de melhor roteiro do festival Mostramundo em Recife no ano de 2006.

Podemos afirmar que o desenvolvimento de projetos na área do audiovisual, seja ele, animação, documentários, ficção, curtas e até longas-metragens<sup>2</sup>, é essencial para a prática pedagógica da comunidade escolar. Assim, quando alunos e professores forem entendidos como produtores, realizadores e parceiros de um projeto que visa discutir a sua realidade, estaremos diante de uma educação crítica, que deixa de lado a reprodução de um modelo ultrapassado e individualista da sociedade, passando a interagir com esta realidade para modificá-la, buscando a igualdade socioeconômica.

Mídias utilizadas – Vídeo; Fotografia; Jornais; Internet.

## **Objetivos**

**Geral** – Estimular, por meio do registro audiovisual, o debate sobre a identidade brasileira, principalmente no que diz respeito a nossa História.

## **Específicos**

- Aproximar os alunos da linguagem audiovisual e mostrar sua importância na denúncia social;
- Através de pesquisas nas mais diversas fontes bibliográficas, além de entrevistas com moradores locais, buscar o entendimento do local onde os alunos moram;

---

1 Participaram do Projeto os seguintes professores: Eliane Rosa da Mota Silva (Português e Artes Literárias); Laurentina Gomes de Barros Silva (Arte Visuais); Maria Emília Resende Dornellas (Música).

2 Durante o segundo semestre de 2007 iniciou-se a produção do documentário de longa-metragem *Alma suburbana*. Esta produção que foi finalizada no início do mês de dezembro já está sendo exibida para os alunos que participaram da produção, bem como para a população que poderá conferir no filme a valorização da cultura dos bairros suburbanos, que muitas vezes são esquecidos pelo poder público.

- Entender a linguagem audiovisual;
- Compreender a realidade nacional e internacional;
- Promover um trabalho em conjunto com as outras áreas de conhecimento;
- Disponibilizar na escola materiais sobre o bairro da Vila da Penha onde se localiza o Núcleo de Arte Grécia;
- Produção de textos por parte dos alunos.

### **Metodologia**

Como procedimento metodológico se propõe a coleta bibliográfica de obras que relatam os problemas relacionados à falta de informação sobre o nosso país. O projeto estimulou a pesquisa sobre o tema Identidade. Juntamente com os trabalhos práticos os alunos produziram um vídeo, contendo os resultados da pesquisa.

### **Justificativa**

A realização desta pesquisa fundamenta-se, essencialmente, na relação entre sociedade e a sua identidade. As fontes pesquisadas foram jornais antigos e atuais que mostram a desigualdade social, a guerra, o racismo, os problemas relacionados com o trabalho e a educação, o continente americano, entre outros.

O material (vídeo, fotografias e textos) será exibido e disponibilizado para a comunidade, com o intuito de alertar para os principais problemas socioeconômicos da atualidade.

### **Mídias utilizadas**

- Vídeo;
- Fotografias;
- Internet;
- Jornais.

### **Recursos**

- Câmera de vídeo;
- Ilha de edição não linear;
- Câmeras fotográficas;
- Transporte;
- Computador.

### **Atividades**

1. Pesquisa na Internet – Os alunos pesquisaram e debateram sobre a questão do que nos faz brasileiros.
2. Pesquisa Bibliográfica – Os alunos coletaram fontes bibliográficas sobre o assunto para a elaboração do texto que serviria de base para o roteiro final do vídeo.
3. Pesquisa e entrevistas na comunidade – Os alunos entrevistaram diversos moradores antes da filmagem do vídeo. Entre eles, pode-se destacar o Senhor Evando dos Santos, pedreiro e fundador da Biblioteca Tobias Barreto. Além das entrevistas, Evando cedeu uma farta bibliografia sobre a comunidade Do Quitungo.
4. Produção do vídeo – Depois de terminada toda a pesquisa os alunos realizaram as gravações do vídeo.
5. Edição do vídeo – O vídeo foi editado com a participação pelos alunos, que puderam acompanhar todas as etapas de produção do vídeo.
6. Exibição e Exposição de fotografias – As fotografias registradas durante as diversas etapas de produção do vídeo foram exibidas pelos próprios alunos no mesmo dia de exibição do vídeo. Os vídeos foram exibidos para pais, alunos e comunidade na escola Municipal Grécia.

## Considerações Finais

Atualmente, vivemos a incerteza de uma era em transição marcada por grandes desigualdades sociais nas escalas local, regional e global, gerando um quadro de agravamento dos problemas sociais. Diante desse quadro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social.

Por isso, seguindo os ideais de Paulo Freire<sup>3</sup>, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubimissão”. Foi esse ponto de vista que ajudou a nortear a orientação deste trabalho que visa contextualizar para o aluno o espaço onde ele vive e apreende as contradições da sociedade. Este espaço é a Cidade

Ainda segundo Freire<sup>4</sup>, “enquanto educadora a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho e a Utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fizemos”.

---

Para nós torna-se de suma importância procurar entender a cidade,

3 Pedagogia da Autonomia (2001:28)

4 Política e Educação (2001:23)

pois nela vivemos, mas não temos tempo para decifrar os seus códigos. Desta forma, a pesquisa e a realização de um vídeo não é apenas um mero exercício escolar e sim uma prática que visa contribuir para o aluno se formar um cidadão pleno de direitos e deveres, podendo reivindicar melhorias em sua comunidade.

Para tanto, torna-se indispensável a participação e a responsabilidade da coletividade como defende o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2001:130)

*“O sucesso da escolarização depende, em larga e medida, do valor que a coletividade atribui à educação. Quando esta é muito apreciada e ativamente procurada a missão e os objetivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade envolvente. É por isso que se deve encorajar e sustentar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base. É preciso, também, que a coletividade olhe para a educação como algo pertinente em relação às situações da vida real e correspondendo às suas necessidades e aspirações”.*

## **BIBLIOGRAFIA:**

FRESQUET, Adriana. Imagens do Desaprender – Uma Experiência de Aprender com o Cinema. UFRJ, 2007.

ALVES, Nilda. O professor com autor. Jornal do Brasil, 2000.

BERNADET, Jean Claude. Brasil em tempo de cinema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

\_\_\_\_\_. O que é Cinema?. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

\_\_\_\_\_. O autor no cinema. São Paulo: Brasiliense: EDUSP, 1994.

MARTIM, Marcel. A linguagem Cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 1980.



## Fotografia na Escola: Ampliando Olhares

Katyúscia Sosnowski

Arte educadora de Santa Catarina, Licenciatura em artes plásticas, Especialista em arte educação e tecnologias contemporâneas



O que é significativo não nos abandona. Quando iniciamos este projeto em 2006, no colégio Unificado, Itapema SC, paralelamente cursei, via internet: “*Aprender Fotografia Fazendo*”,<sup>1</sup> curso, cujo qual muito contribuiu como suporte teórico e prático nas atividades vivenciadas.

Nossos alunos convivem diariamente com máquinas digitais de alta definição, apesar disto o interesse em conhecer o antigo é algo que os atrai. Uma pequena exposição de máquinas fotográficas antigas no pátio da escola marcou o início do projeto. A sensibilização, ocorreu de forma lúdica onde cada aluno recortou uma pequena janela numa folha de papel sulfite e explorou as imagens que o pequeno orifício enquadrava, posicionando-o em direção aos objetos e paisagens ao seu redor.

Para entender como a fotografia surgiu, construímos uma câmara escura, no estilo da antiga Lambe-lambe: uma caixa de madeira sem fundo, pintada de preto na parte interior, com um furo onde a luz pudesse passar. Dentro da caixa uma moldura com papel vegetal a cortina foi confeccionada com TNT preto. Ficou ótima, conseguimos lembrar como era o processo da antiga máquina da praça e seus fotógrafos Lambe-lambe. Ficou uma “engenhoca”, divertida e interessante. A imagem refletida ficava invertida e colorida, o que deixava os alunos ainda mais empolgados.

Na semana seguinte os alunos trouxeram informações retiradas da internet sobre o assunto, e também o material necessário para a confecção da câmara escura individual. Considerando o projeto de execução de Ana Maria Schultze, orientadora do curso “*Aprender Fotografia Fazendo*”, auxiliei os alunos na elaboração da caixinha. Com ela em mãos, os alunos foram para lugares iluminados capturar imagens. A maioria conseguiu enxergar a imagem, ela demora alguns segundos até se formar porque a retina precisa se acostumar com a pouca luminosidade, em função disso, alguns alunos acharam difícil de enxergar. Todo este processo tornou-se significativo para entender melhor o processo de inversão da imagem considerando os princípios da física, para que eles entendessem o que ocorria dentro da caixinha e também na Pinhole posteriormente.

Para melhor entender o que acontecia no escuro do laboratório construímos um laboratório portátil, uma maleta de madeira, onde colocamos tudo em miniatura na devida ordem. O laboratório portátil ficou ótimo para exemplificar todo o processo para a turma e na hora da exposição dos trabalhos um aluno explicava aos visitantes todo o processo utilizando o mini-laboratório para ilustrar.

---

1 Curso oferecido pelo Grupo de Pesquisas KBr/Kidlink e Projeto Arte-Educar, com apoio do CCEAD da PUC-Rio.

Como não tínhamos um espaço com pouca luminosidade adequado para instalar um laboratório, surgiu a alternativa de um laboratório desmontável, acoplado ao tanque da sala de artes. O material fotográfico tem um custo alto, então, resolvemos fazer uma “vaquinha” de 3 reais por aluno para comprar os químicos, o papel fotográfico e os materiais para a montagem do laboratório fotográfico desmontável. Foram 50 reais para o laboratório, (canos de PVC, luz vermelha e lona preta) e 125 reais para materiais fotográficos, (químicos e papel fotográfico). O laboratório foi montado e desmontado 4 vezes no período das atividades pelos próprios alunos.

Segundo o professor Enio Leite (2002), os fotogramas são numa definição genérica, imagens realizadas sem a utilização da câmera fotográfica, por contato direto de um objeto ou material com uma superfície fotossensível exposta à uma fonte de luz. Esta técnica nasceu junto com a fotografia e serviu de modelo a muitas discussões sobre a ontologia da imagem fotográfica, foi profundamente transformada pelos artistas da vanguarda nas primeiras décadas do século XX. Com a evolução das câmeras fotográficas e o aparecimento dos filmes de maior sensibilidade, o “fotograma” sumiu por completo. A técnica do Fotograma também esteve presente nos movimentos surrealistas, dadaístas, cubistas, BauHaus e até na “Pop Art” norte-americana dos anos 60.

Iniciamos com os fotogramas numa turma de 32 alunos Entravam 4 alunos por vez no laboratório e completavam todo o processo. Os alunos trouxeram objetos pessoais como brincos, correntes, chaves e moedas para realizar a atividade. As experiências que os alunos presenciaram foram os princípios da ação da luz sobre materiais fotos sensíveis. Ao acender a luz branca, o papel foi lentamente escurecendo nas regiões expostas à luminosidade, enquanto permanecia mais claro nas áreas onde se projetavam as sombras dos objetos. Após a exposição do papel à luz, é a hora de revelar - “hora do banho”, dizia um dos alunos. O processo de revelação se inicia mergulhando o papel fotográfico na bandeja com revelador, vibrávamos quando a foto começava a aparecer gradativamente dentro do revelador, logo mergulhávamos no interruptor;(ácido acético),por último mergulhávamos o mesmo papel no fixador; ali permanecia por mais 3 minutos, até seu banho final, embaixo da torneira, as fotos ficavam pendurava no varal para secar. O cheiro dos químicos é forte portanto, colocamos um ventilador para arejar.

Perguntei aos alunos se conheciam a máquina de lata, poucos tinham ouvido a respeito, então mostrei no retroprojetor uma matéria feita por Meire Cavalcante publicada na revista escola online, março 2004, ed.170. Logo

todos ficaram animados em fazer uma também. Transformar uma simples lata em uma câmera que funciona de verdade e ainda por cima revelar as fotos. Foi uma atividade mágica.

Para construir a máquina Pinhole, cada aluno trouxe o material necessário: uma lata bem vedada, papel alumínio e papel camurça preto. Na sala de artes já havia materiais como martelo, pregos e agulha para fazer o buraco na lata, bem como, tesoura e adesivos pra enfeitar a parte externa. Durante o processo de construção a dúvida mais frequente era: “*Será que vai funcionar?*” Com a máquina pronta, era chegado o momento de conversar sobre o papel foto-sensível, pois era ele juntamente com a luz seriam os maiores responsáveis para que a fotografia acontecesse.

Com a Pinhole (Pin=agulha,hole=buraco) pronta teríamos que colocar o papel dentro dela, usamos uma câmara escura utilizada ainda hoje para retirar os filmes das máquinas analógicas para não velar ou queimar o papel com a luz natural. Assim, cada aluno carregou a sua máquina com o papel 10X15 cm. Certificados que o furo feito na lata estava devidamente fechado todos saíram a campo para fotografar. Neste caso a foto precisa ser estudada antes do buraco ser aberto, uma vez o buraco da lata aberto, a foto está tirada.

A maquina de lata ou *Pinhole*, como é conhecida nos EUA tem até um dia comemorativo só para ela, onde milhares de pessoas saem nas ruas para fotografar com suas Pinholes.

Com as latas carregadas com o papel foto sensível os alunos saíram a campo para fotografar. Era necessário abrir a janela do orifício da lata que deveria estar posicionada ao objeto a ser fotografado e contar aproximadamente 5 jacarés<sup>2</sup> ( técnica aprendida no curso online).

Com o papel sensibilizado e a lata lacrada, os alunos entravam no laboratório para revelar a fotografia. Com cuidado e utilizando uma pinça, tiravam o papel de dentro da lata e observavam que ele permanecia branco, então repetiam o processo de revelação.

Para ampliar o Olhar dos alunos sobre a fotografia, apresentei-lhes um exemplar de fotonovela da década de 70, original com Tarcísio Meira e Glória Menezes na capa. Eles acharam bárbaro. No laboratório de informática da escola observamos na internet, fotonovelas criadas por alunos da mesma

---

2 Criada por Ana Maria Schultze, para tornar a atividade mais lúdica, a técnica é empregada para se contar o tempo de exposição com a janela aberta, tendo a unidade de medida a palavra jacaré contada oralmente: 1 jacaré, 2 jacares...

série de outros colégios.

Iniciamos com a produção de texto com tema livre, onde os atores seriam eles próprios, para isso, contamos com a professora de língua Portuguesa, Sandra Bittencurt que nos auxiliou com a revisão dos textos. A produção dos textos foi feita nas aulas de português e nas aulas de artes foram feitos os *Story board*, nele constavam os diálogos e um esboço do que seriam as fotonovelas. Os alunos entregaram um CD com as fotos com balões de fala, o story board auxiliou a gráfica na hora de montar a história, o projeto da fotonovela foi levado para a gráfica que montou, editou e imprimiu. As fotonovelas eram impressas em papel off set e de grande tiragem, imprimimos apenas 1 exemplar no custo de 70 reais, que foi custeado pela escola. Por opção dos alunos a impressão foi colorida.

As etapas vividas neste projeto foram compartilhadas com os colegas do curso via internet, oportunizando um aprendizado com base na vivência do meu grupo. Diversos comentários e dúvidas também foram sanadas durante todo o projeto desta forma. Durante os 3 meses de trabalho os alunos vivenciaram aspectos da fotografia Pinhole e digital vivenciando situações de observador, fotógrafo, químico, expectador, escritor, editor e também ator.

Concluindo enfatizo que este projeto promoveu experiências interdisciplinares com a Física, no momento onde entendemos como a luz é refletida numa câmara escura, na química, quando observamos o processo de revelação, na língua portuguesa com a elaboração dos textos das fotonovelas e com a arte que esteve em todos os momentos, no enquadramento, na sensibilidade para a escolha da imagem, na estética e na composição da fotografia.

### **Bibliografia:**

HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, mudança Educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHULTZE, Ana Maria. **Mapas sensíveis: percursos de leituras do mundo através de imagens fotográficas**. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes da Unesp. São Paulo: 2003.

TRIGO, Thales. **Equipamento fotográfico: teoria e prática**. São Paulo: Senac, 1998. 2ª edição.

- <http://www.cotianet.com.br/photo/hist/www.focusfoto.com.br> <http://www.cineduc.org.br>

- <http://www.mundofotografico.com.br/forum/index.php?showtopic=7298>
- [http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/170\\_mar04/html/faca](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/170_mar04/html/faca)
- Revista Nova Escola - Ano XVIII nº 164 - Agosto de 2003





## **Crianças, televisão e identidades: A grande trama.**

**Qual é o papel da escola neste contexto?**

**Marcus Tavares**

Jornalista e professor. Mestre em Educação

Editor do site do Rio Mídia (Centro Internacional de Referência em Mídias para Crianças e Adolescentes), da MULTIRIO. Professor da Escola

Técnica Estadual Adolpho Bloch.



*“Tia, tia, a gente podia fazer uma coisa superlegal. A gente podia fazer uma vaquinha para comprar uma televisão para a nossa sala de aula. A gente compra e deixa ela ligada aqui. A gente assiste a Xuxa, Super Poderosa e o que tiver. A gente fica vendo. Uma TV só para a nossa turma. Quando terminar o dia, a aula, a gente guarda.” (aluna conversando com sua professora)*

Conectados aos meios de comunicação – dos analógicos aos digitais – crianças e jovens da atualidade aprendem, articulam e interagem com as informações, conhecimentos e valores de forma diversa das gerações anteriores. A impressão que se tem é que a sociedade da comunicação e da era globalizada propicia, cada vez mais, o desenvolvimento de novos processos de aprender.

Creio que o momento não seja o de polarizar a discussão entre certo ou errado, positivo ou negativo, e sim constatar esses novos processos e, feito isso, perceber a necessidade de se estabelecer novas realidades, espaços, parâmetros, desafios, trocas sociais e educacionais.

Tanto a família quanto a escola devem prestar atenção nesses novos processos. Afinal, o que prende as crianças e os jovens aos meios de comunicação? Qual é a chave do encantamento? Por que as informações, os conhecimentos e os valores propagados pela mídia, muitas vezes, geram mais impacto, penetração, transformação e memória do que o conteúdo mediado pelas escolas e famílias? Será que a mídia descobriu a fórmula exata e certa de ‘ensinar’ as atuais gerações?

Devido a onipresença, peguemos, por exemplo, o caso da produção audiovisual brasileira: a televisão aberta. O tempo dedicado à TV é, em geral, tão significativo que algumas pesquisas revelam que as crianças passam mais tempo vendo TV do que na sala de aula. Levantamento realizado pelo Unicef, em 2002, mostra que as crianças brasileiras assistem à TV cerca de quatro horas por dia. Para 51% dos entrevistados, ela é, nada mais nada menos, a segunda fonte de lazer.

De acordo com Assis (2005), pesquisas também evidenciam que a produção audiovisual tem o poder de estimular os dois lados do cérebro: o tecido neocortical, responsável pelas funções superiores do raciocínio,

tais como a constituição do significado de palavras e ações; e o sistema límbico articulador dos instintos, da intuição, dos desejos, dos afetos e das emoções. “O cérebro das crianças é por isto cooptado com facilidade pelos programas de TV, que tanto exercem atrações sobre seu raciocínio quanto sobre seus sentimentos, desejos e afetos.”

O professor Geoff Beattie, do Departamento de Psicologia da Universidade de Manchester, na Inglaterra, constatou que as pessoas retêm mais informação quando ela é apresentada por meios audiovisuais, pois lidam exatamente com aspectos prazerosos.

Robert Kubey, do Centro de Estudos de Mídia dos EUA, confirma a tese do professor. Após monitorar ondas cerebrais por meio de eletroencefalogramas de pessoas que assistiam à TV, Kubey e sua equipe concluíram que as pessoas associavam o ato de assistir à televisão à sensação de repouso, à ausência de tensão, como se estivessem fazendo uso de drogas químicas. O estudo indicou que ver tevê gera mais necessidade de ver televisão.

Neste cenário comunicacional as crianças têm, desde a tenra idade, acesso a uma gama de informações e conhecimentos como nunca se viu antes na História. Crianças bem pequenas já falam de dieta, de cirurgia plástica, de dinheiro, de beleza, de conquistas amorosas, de intrigas, de traições... Ao alcance do controle remoto, elas têm as informações da cidade, do país, do mundo

*A televisão multiplica as experiências. “McLuhan dizia que uma criança que assiste à televisão fica velha aos três anos e é quase um Matusalém quando começa a aprender coisas simples na escola.” (FERRÉS, 1996, p. 23)*

Como afirmam alguns psicólogos, a linguagem televisiva promove uma infância mais esperta, atenta e muito pouco ingênua. Uma geração mais inteligente e informada, mas também mais vaidosa, consumista e ligada às novas mídias.

Por meio dos modelos, valores, padrões de consumo e um arsenal de conteúdo farto, amplo, extenso e ininterrupto apresentados pela TV, as crianças se impõem como se já fossem adultas e autônomas. Nas palavras de Barbosa (2004), pela televisão as crianças têm a noção de liberdade

de escolha e de autonomia na decisão de como querem viver, vestir, comer, falar, brincar e ser mesmo que todas estas escolhas, na prática, já estejam previstas pelos meios de comunicação e pela indústria cultural.

Nas entrelinhas de sua linguagem, a televisão mostra que são raras as pessoas, instituições, códigos sociais e morais com suficiente poder para escolher por eles e para eles. “Independentemente de minha posição social, idade e renda posso ser quem eu escolher.” (BARBOSA, 2004, p. 22)

Por mínimas que sejam as sensações e/ou as percepções desses sentimentos, as crianças sentem-se fascinadas pela televisão, pelo status de maioridade e de autonomia que lhe é proporcionado (LIPOVETSKY, 2006). E isso tudo ocorre por conta de três fatores explorados pela televisão: fantasia, diversão e instrução. (VILCHES, 1993)

Se a constituição de conhecimentos e valores dos seres humanos ocorre por meio das relações sociais, como postula Vygotsky (2003), da observação do outro e da alteridade, como ressalta Bakhtin (1992), e se, cada vez mais, essas relações/observações/alteridades são propiciadas, veiculadas, atravessadas e perpassadas pela própria linguagem televisiva, pode-se afirmar, sem engano, que a TV exerce forte influência no dia-a-dia das pessoas e, insisto dizer, especialmente no cotidiano infantil. Por meio da televisão, as crianças, assim como os jovens e adultos, percebem-se individualmente no grupo e no mundo, no ambiente físico e social.

Não há como negar o encanto e o fascínio da televisão. Tomando como base as palavras de Orlandi (1987), pode-se dizer que o fascínio da TV sobre a escola reside, exatamente, na forma que ela desenvolve sua retórica. Enquanto a televisão se vale de um discurso lúdico e polêmico, a escola perpetua-se por um discurso autoritário, no qual o objeto fica dominado pelo próprio dizer que, muitas vezes, tende à monossímia e à paráfrase.

A TV estuda seu público-alvo e lapida o seu discurso, o que muitas vezes a escola não faz. A televisão produz e faz pesquisas, avalia a sua narrativa, o seu programa, o seu processo de comunicação entre o público. Coloca em xeque, se for preciso, sua programação. Faz de tudo para ser entendida, para que o seu discurso seja envolvente e inteligível para o público. Trabalha com arquétipos e conflitos humanos. Tem, segundo Assis

(2005), um efeito catártico para as frustrações, desejos ou ambições de um alto número de telespectadores, entre eles as próprias crianças. Para Assis, por exemplo, as novelas, por mais folhetinescas que sejam, trabalham com a matéria-prima da vida, em todas as suas nuances e desdobramentos, e mesmo um reality show, apesar da sua aparência tosca e medíocre, narra a saga de heróis, heroínas ou vilões em busca de vitórias e prêmios.

É exatamente o que atrai as crianças e os jovens e, sim, muitos adultos também. O fascínio, a retórica, o discurso, as mensagens e as imagens da televisão se sobrepõem à escola. Diria ainda que a televisão trabalha com um discurso que gera memória, que perpetua, que fica. Ao contrário do discurso escolar, muitas vezes pautado na repetição e na memorização sem relações emotivas.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio), Jô Gondar explica que não existem memórias fora de um contexto afetivo. Ela afirma que o que afeta os indivíduos é antes um encontro, uma palavra nova, uma experiência singular.

Para Ferrés (2005), se o problema do entretenimento televisivo é que muitas vezes ele apela somente para as emoções primárias do espectador, sem levar em conta a sua racionalidade; o problema dos educadores que analisam a mídia é que eles, muitas vezes, pretendem ativar a racionalidade sem levar em conta a emoção.

A escola trabalha com a mesmice. Poucas são as que tentam e desenvolvem um currículo que atenda à necessidade da sala de aula. Os alunos, na maioria das vezes, são vistos como indivíduos homogêneos, pertencentes a um mesmo grupo e que, portanto, recebem a mesma educação, por meio da mesma metodologia de ensino. A televisão trabalha de forma contrária. Ao mesmo tempo que visa pasteurizar as diferenças com sua estrutura narrativa, trabalha para diferentes públicos e interesses.

Vários pesquisadores brasileiros, como Baccega (2000), Belloni (2001), Citelli (2000), Fischer (1984), Penteado (1991), Simões (2004) e Ramal (2004) revelam em seus estudos que, de uma forma geral, apenas a escola não vê a TV como objeto de discussão. Há um preconceito, velado ou não, de que se trata de um produto de entretenimento. Muitos professores vêem a TV como um instrumento de alienação e como má influência.

Baccega (2000) afirma que a escola, constituída sobre a linguagem escrita e por uma retórica pedagógica conservadora que julga a competência dos alunos frente à leitura, escrita e a sua condição de reproduzir o que lhe é transmitido, tem manifestado resistências às imagens e a todas as novas linguagens, mesmo diante de um mundo em movimento, global e mais e mais midiático.

Mas o fato é que, independente da vontade dos professores, das escolas e de políticas públicas que incentivam a presença e o uso da TV na sala de aula, a televisão se faz presente, sim, no ambiente escolar. Ela não chega à escola por demandas institucionais, mas pelo interesse dos próprios alunos. A TV pode não ter livre acesso à sala de aula, mas, seguramente, está nos corredores, nos intervalos, nos recreios, nas conversas informais, tanto de professores quanto de alunos.

Foi exatamente o que constatou minha dissertação de mestrado *As marcas da linguagem televisiva na sala de aula: a constituição das identidades de crianças de duas escolas do município do Rio de Janeiro*<sup>1</sup>. Com o objetivo de identificar e analisar de que maneira a linguagem televisiva está presente na sala de aula e de que forma ‘essa presença’ impacta, transforma e faz parte da constituição das identidades das crianças, observei/dialoguei com os alunos de duas escolas públicas do município do Rio, estudantes da antiga 4ª série do Ensino Fundamental.

A pesquisa evidencia que a linguagem televisiva impacta, transforma e participa da constituição das identidades das crianças de forma intensa e constante. A partir de observações, diálogos e entrevistas, foram traçadas cinco categorias que ratificam esta preposição.

## **1ª – Idéia de grupo**

Em primeiro lugar, a linguagem televisiva possibilita a criação, formação, articulação e legitimação da idéia de um grupo coeso, formado por meninas e meninos, que compartilham padrões, escolhas, sentimentos valores políticos, estéticos e éticos. De diferentes contextos socioculturais, as crianças se parecem e se identificam umas com as outras. Falam a

<sup>1</sup> Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), em julho de 2007, sob a orientação da professora doutora Guaracira Gouvêa. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2006.

mesma língua, vestem-se igual, consomem os mesmos produtos, usam os mesmos acessórios, penteiam-se da mesma forma...

Os personagens, os programas, as vinhetas, as músicas, as propagandas da TV funcionam como uma espécie de senha e de lugar comum entre as crianças. Falar sobre o capítulo da novela de ontem, sobre a cena da menina que deu à luz ou que morreu, sobre o esquete do programa humorístico ou da nova propaganda que foi ao ar, é dizer sobre um mundo conhecido e compartilhado por todos os colegas da sala de aula. É falar sobre suas vidas, sobre eles próprios. Portanto, é no contato com o outro que a criança se reconhece como gente, como amigo, como pessoa e, principalmente, como grupo.

## **2ª – Entendimento do mundo**

Para as crianças, o que a TV mostra é real, tem credibilidade e conexão direta com o dia-a-dia. Os conteúdos produzidos e apresentados pela televisão são, na maioria das vezes, tomados pelas crianças como verdade absoluta, servindo de exemplo para as aulas, para as conversas e até mesmo para responder às questões da prova. Servindo, inclusive, de ponto de partida para a resolução de problemas que aparecem. Ela, dessa forma educa, serve de exemplo, de molde. Ao longo da pesquisa, foi possível observar o quanto a linguagem televisiva servia, sim, como parâmetro para a resolução de problemas e de questionamentos para entender o mundo.

A TV dá sentido ao mundo em que as crianças vivem. Tanto a observação quanto o questionário deixaram claro que um dos grandes valores que as crianças concedem à televisão é o fato de que ela propicia/possibilita o acesso à informação.

Na visão dessas crianças, as informações emitidas pela televisão, vistas como conhecimento, cultura, aprendizado, constituem e constroem o mundo em que as crianças vivem. Em outras palavras: a TV produz significado, realidade para as crianças. Um real fragmentado, editado, com objetivos mercadológicos e ideológicos, que é entendido, visto e apreendido como o todo, como o legítimo por meninos e meninas.

## **3ª – Linguagem**



A linguagem da televisão está impregnada na expressão oral, escrita, visual e gestual de meninos e meninas. As gírias usadas pelas crianças são um bom termômetro. Expressões como *fala sério, rala daqui, menos, kaô, te gastou, rapa, caraca, tô doido, tô doido* – utilizadas por personagens principalmente das novelas – se incorporam ao vocabulário das crianças em todos os momentos.

Nas redações, também é possível identificar a construção de uma narrativa bastante similar à estrutura da linguagem televisiva: objetiva e concisa, utilizando-se de alguns termos corriqueiros. Em algumas redações, é perceptível, inclusive, a noção do *lead* e da pirâmide invertida, conceitos-chave da área do jornalismo impresso, televisivo e radiofônico

#### **4ª – Imaginário**

É notório como a linguagem televisiva, por meio de suas narrativas, faz parte do imaginário, das crenças, dos desejos e sonhos. Ao longo da pesquisa, foram coletados desenhos e ilustrações das crianças que bem expressam esses sentimentos. Indiscutivelmente, a TV opera no imaginário das crianças, apresentando o que é o mundo, o que ela representa neste mundo, as diversas possibilidades do que ela será e pode fazer neste mundo (mesmo que inalcançáveis).

#### **5ª – Brincadeira**

O mundo que as crianças vêem pela tevê (e o seu conseqüente entendimento), os sonhos e desejos despertados pela linguagem televisiva e os valores apreendidos pela TV são objeto de brincadeiras. Além disso, o conteúdo e a própria dinâmica que envolve a produção dos programas de televisão também constituem ou proporcionam situações de brincar entre as crianças. Elas se divertem e brincam com o que vêem e escutam

A pesquisa, portanto deixa claro a forte influência que a TV exerce sobre as crianças e por outro lado evidencia que ainda há um grande distanciamento entre a linguagem televisiva (e todas as possibilidades) e a escola. No estudo, a escola vê a televisão como suporte, para conteúdos disciplinares que devem ser ensinados aos alunos. Oficialmente a televisão

quando entra, está presente apenas para reforçar o exemplo do professor, a questão apresentada no livro didático ou a história de um determinado lugar. E pelo que parece, todo esse impacto causado pela TV sobre a constituição das identidades das crianças não é percebido pelos professores.

Lusted e Drummond (1985), no texto *TV and Schooling*, identificaram três grupos de professores a partir do envolvimento com a mídia: a) aqueles que pensam que a televisão deve ser mantida à margem dos processos de ensino e aprendizagem; para eles, os meios de comunicação não têm nada a ensinar; b) aqueles que eventualmente consideram que algum programa de rádio, de tevê ou alguma notícia de jornal pode servir para estimular alguma aprendizagem; para este grupo, apenas alguns programas são passíveis de serem trabalhados; c) aqueles que vêem a televisão como constituinte de uma influência permanente no processo educativo de crianças; por isso, o grupo acredita que é necessário trazer a televisão para a sala de aula, com o objetivo de entender suas mensagens e aproveitar seu potencial.

Ignorar a cultura televisiva é desconhecer a vida das crianças e dos jovens das pequenas, médias ou grandes cidades do país. É ignorar o entendimento do mundo que meninos e meninas trazem para a escola. É ignorar que os processos da escola (reflexão, argumentação e estabelecimento de relações racionais entre fatos e conceitos, sistematizações amplas, memórias históricas com instrução de acervos, processos cumulativos de longo prazo) sofrem a concorrência e a atração dos processos midiáticos (imagem, som, espetáculo, sedução, narratividade, singularização de conceitos em torno de ocorrências visualizáveis, redução de espaço argumentativo e atualização informativa exacerbada).

É mais do que isso: é ignorar o que acontece na própria sala de aula. É excluir a possibilidade de meninos e meninas terem um olhar crítico para sua própria cultura, sociedade e vida. É desperdiçar uma outra (nova) forma pedagógica de sistematização dos conhecimentos e valores.

## Bibliografia:

- ASSIS, Regina. **Las culturas pedagógicas de la educación**. In: Jornadas del OETI. Espanha, 2005.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola – uma mediação possível?** São Paulo: Editora Senac, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Livia. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- CITELLI, Adilson (org.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar**. Porto Alegre: Movimento, 1984.
- GONDAR, João. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra capa, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LUSTED, D.; DRUMMOND, P. **TV and schooling**. London: British Film Institute, 1985.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Tipologia de discurso e regras conversacionais**. In: A Linguagem e seu Funcionamento - As Formas de Discurso. Campinas: Editora Pontes, 1987.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. **Televisão e escola: conflito e cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.
- RAMAL, Andrea Cecília. **Educação, Comunicação e Mídia**. In: Conversa de Crianças – Livro 2. Rio de Janeiro: MultiRio, 2004.
- SIMÕES, Inimá. **A nossa TV brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- VILCHES, Lorenzo. **La televisión: los efectos del bien y del mal**. Barcelona: Piados, 1993.
- VGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



## **Projeto Radio&scola REP - Agentes de Comunicação Integrada**

**Jorge moreno**

Coordenador Projeto A radioescola REPP em Minas



A Escola Municipal Padre Guilherme Peters, localizada no bairro Serra, Belo Horizonte, MG, está atendendo diretamente 10 crianças e adolescentes, alunos e moradores da comunidade, com capacitação na área rádio e rádio-jornalismo e incentivando a manutenção da rádio interna na escola como meio de promover cidadania, educação e desenvolvimento para alunos e comunidade no entorno da escola.

Estes alunos participarão de um curso de locução com 8 horas de duração na Escola de Locutores Bete Seixas e de oficinas com o coordenador do projeto sobre apresentação, produção, sonoplastia e educação para Cidadania, Cultura da Paz e Responsabilidade Sócio Ambiental.

Em seguida, produzirão programas e no próximo ano compartilharão os conhecimentos e experiências com os outros alunos da escola e moradores da comunidade.

O objetivo principal é que ao final do projeto eles estejam aptos para trabalhar em veículos de comunicação como aprendizes e que atuem como promotores das ações governamentais e não governamentais a favor da comunidade. Organizando as informações e direcionando aos respectivos públicos-alvos.

## **O ENCONTRO**

Início de Fevereiro, a Rádio 98FM de Belo Horizonte resolve convidar o coordenador do projeto rádio-escola Fala Sério, o radialista Jorge Moreno, para tocar um antigo projeto de uma escola de rádio para adolescentes de comunidades carentes de BH. Jorge Moreno já tem esse tipo de experiência, vindo do Projeto Fala Sério do Brizolão CIEP 115 no RJ. O ponto de partida foi a visita que a coordenadora da Escola Integrada na Escola Municipal Padre Guilherme Peters, a professora Jane, fez, no início do ano, à Rádio 98 FM, para solicitar apoio para criar uma rádio na escola.

No início de março, aconteceu uma reunião para iniciar a parceria da Rádio 98 com a EMPGP. Participaram do encontro o diretor artístico da 98 FM, Jonas Vilandez, a diretora administrativa da rádio, Paula Lino, o coordenador do projeto Rádio&escola Fala Sério, Jorge Moreno, e a professora Jane. Ficou acertado que Moreno visitaria a escola para avaliar as condições do equipamento de áudio que eles já tinham instalado no local.

Feito os devidos ajustes no equipamento a rádio 98 passou a produzir CDs com músicas e spots sobre saúde, direitos humanos e da criança e campanhas contra drogas e a favor do meio ambiente, para serem transmitidos pelo sistema de som da escola.

## **A VISITA À ESCOLA**

Em um outro momento a direção da rádio se reuniu com a diretora da escola, Márcia, e o coordenador, João, para acertar os detalhes da parceria e as estratégias de implementação do projeto. Entendendo que sem a participação do corpo docente o projeto teria sua viabilidade comprometida, nos propomos a apresentar aos professores o rascunho do projeto e abrimos para sugestões e adesões.

Primeiro nos reunimos à noite, com os professores do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e tomamos conhecimento que um filho de umas das professoras do EJA já havia tentado começar um projeto de rádio escola naquela unidade, mas acabou se afastando por motivos pessoais. Propusemos então, um contato com ele, para que aproveitássemos todas as idéias e o que já havia sido feito até então.

Entendemos que respeitar o que já foi feito, e as pessoas que se dispuseram a fazer, é uma boa estratégia para que um número maior de pessoas participem desta fase de pré-projeto. Na reunião com os professores do terceiro ciclo pela manhã, e do primeiro e segundo ciclo à tarde, foram todos muito receptivos a nossa proposta e ficaram de enviar sugestões, críticas e pensarem em como cada um participará. Foi apresentada a proposta de quatro níveis para a participação dos professores no projeto:

1- Adesão do projeto como parte do projeto pedagógico individual e da escola.

O que inclui a rádio escolar como ferramenta para produção de trabalhos em áudio como uma forma de avaliação dos alunos e utilização deste material para ministração de aulas;

2- Gravação de programas rápidos.

No estilo DICAS, com os professores abordando temas ligados a suas respectivas disciplinas. O material seria veiculado na rádio da escola e na rádio 98 em programa específico;

3- Acompanhamento das equipes de alunos monitores e comunicadores. Os professores que atuarão como Educomunicadores, educadores facilitadores do processo de comunicação na escola.

Os professores ficaram de se reunir para avaliar como cada passo se daria. Uma vez recolhidas as sugestões dos professores passaremos para o



processo de seleção.

Em seguida a equipe de promoção da rádio 98 foi até a quadra da E.M. Padre Guilherme Peter's para fazer a distribuição das fichas de inscrição com muita animação, brincadeiras e sorteios de brindes

A equipe de promoção da 98 voltou à Escola Padre Guilherme Peters para contribuir com o processo de seleção dos alunos. No estilo Ídolos, os alunos participaram de uma audição onde tiveram que cantar, interpretar e narrar uma sequência de músicas.

Alunos do curso de comunicação da Estácio também estiveram presentes e fizeram uma matéria sobre o evento. Eles gravaram o piloto na rádio 98 como se estivessem concorrendo a uma vaga para locução na emissora.

A Escola para locutores Bete Seixas disponibilizou dez bolsas integrais para que “a galera” faça o melhor curso de locução de Minas. O curso aconteceu em Novembro, teve 8 horas de duração com a orientação do Pedro Seixas e uma extensão de mais 8 horas específicas sobre Rádio na 98FM.

Para finalizar, a turma que concluiu o curso na Beth Seixas gravou tres programas na rádio 98 que em breve estará disponível no dcast da rádio.

A rádioescola REPP vai funcionar no laboratório de informática a princípio de 09:00 às 9:20. A equipe da manhã se reuniu para definir funções, tarefas e outros detalhes.

“A galera” entendeu e aceitou a responsabilidade de a partir de agora ser referência na escola e Agentes de Comunicação Integrada na escola e na comunidade.

## **NA BAIXADA FLUMINENSE- RJ**

Desde de 2003, alunos do CIEP 115 na Baixada Fluminense , orientados pelo radialista Jorge Moreno e a educadora Cristiane Simpício, produzem e apresentam, por meio de um sistema de som instalado no pátio e corredores da escola, programas sobre cultura, cidadania e educação nos intervalos de aula.

O objetivo principal do projeto é promover o conhecimento de forma lúdica e oferecer ferramentas para que o aluno possa compreender e interagir com os veículos de comunicação e, de certa forma, utilizar esse conhecimento a

seu favor como um futuro profissional de comunicação ou , simplesmente, como um receptor mais crítico.

Os jovens comunicadores do CIEP 115 já entrevistaram personalidades como Gabriel o Pensador, a banda FURTO do Marcelo Yuka e o radialista Demi Morales da Jovem Pan. Devidamente credenciados, a convite da extinta Rádio Cidade, fizeram a cobertura do evento Coca Cola Vibe Zone 2005. Também foram entrevistados pelo Ricardo Brasil do programa Cultura de Rua da TV ALERJ, participaram do projeto Educando o Cidadão para o Futuro e tiveram matéria publicada em O Globo Online e no Portal Viva Favela.

Recentemente a Rádio Escola do CIEP 115 recebeu apoio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEERJ) e passou a funcionar com novos equipamentos, entre eles: um microfone sem fio, um mini gravador e duas ferramentas que permitiram mais interatividade entre a rádio escolar, professores, pais e alunos.

Enquanto um aluno apresenta o programa no estúdio da rádio escola outro faz entrevistas com o microfone sem fio nos corredores e um terceiro com o mini gravador colhe depoimentos da comunidade escolar sobre o tema da semana.

A Rádio Escola Fala Sério, dando aula de cidadania, tem promovido o debate entre candidatos à diretoria do Grêmio Estudantil deste ano, informando aos alunos o processo de eleição na escola e no país. Os coordenadores do Projeto Rádio Escola Fala Sério acreditam que, compartilhando as vivências do CIEP 115 com alunos e professores de outras escolas, poderão estabelecer uma rede que irá fortalecer as ações de educomunicação em nosso estado. Para isso desenvolveram o Workshop Rádio na Escola em Três Tempos e três ferramentas online mantendo intercâmbio entre os projetos de rádios escolares.

UMA PARCERIA com a Universidade Estácio de Sá e a rádio 101 FM permitiu a criação do curso de locução e sonoplastia básica. O curso aconteceu durante dois meses no laboratório de informática da Universidade Estácio de Sá. O lançamento da parceria aconteceu em Vilar dos Teles e contou com a presença de representantes de vários setores da sociedade, educadores, jornalistas,

comunicadores, produtores e conselheiros tutelares foram convidados a assumir um compromisso de responsabilidade social em relação ao projeto. Após o curso os alunos fizeram estágio na rádio 101 de Vilar dos Teles e a aluna Thais foi efetivada como locutora.

mais informações  
Jorge Luiz Moreno  
Coordenador Projeto  
(31) 8848 0803  
<http://radioescola.multiply.com/>  
msn: [morenus@hotmail.com](mailto:morenus@hotmail.com)  
mail to: [radioescola@98fm.com](mailto:radioescola@98fm.com)



## **Programas de rádio como complemento educacional às abordagens dos temas transversais**

Adriana Maria Donini. ([dridonini@yahoo.com.br](mailto:dridonini@yahoo.com.br)).

Atualmente desenvolvo trabalho de assessoria de comunicação e imprensa para o Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Botucatu.

Autora do livro “No ar: Rádio em Botucatu, anos 1950 a 1970”.



Sabemos da grande presença dos meios de comunicação de massa em nossa sociedade, e que, apesar das novas tecnologias, os veículos tradicionais como o rádio ainda predominam.

Para se ter uma idéia, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2006, 87,9% das residências possuíam aparelho de rádio. Também vale lembrar que, essa mídia não perdeu espaço para a Internet, mas está integrada a ela e, muitos, passaram a acompanhá-la dessa maneira.

Os educadores devem estar conscientes desse processo e não podem ignorar o fato de que a escola e o discurso presente nela não são mais fontes privilegiadas de aquisição de conhecimento que, muitas vezes, se dá pelos veículos de comunicação.

Para que não haja um descompasso entre a realidade cultural dos alunos e a metodologia tradicional adotada pelos professores, sugere-se que, gradativamente, eles incorporem recursos tecnológicos aos seus planos de ensino.

Também é importante destacar que, apesar de os meios de comunicação serem diversas vezes criticados, eles possuem potenciais que, comprovadamente, se forem bem explorados podem atuar como suporte pedagógico, contribuindo, dessa maneira, com o processo de aprendizagem, além de desempenhar um papel importante na transformação social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, inclusive, já sugerem que nas escolas haja apropriação de novas linguagens e tecnologias de comunicação.

No caso do rádio, desde o início da implantação da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, primeira emissora brasileira, foi reconhecido seu papel educativo, tanto que os seus fundadores, Edgar Roquette Pinto e Henry Morize, pensaram nesse veículo como um meio capaz de formar e informar a população.

Algumas experiências foram realizadas ao longo da história do rádio visando o complemento educacional, seja por meio de programas veiculados por emissoras ou pela implantação de rádios em escolas, opção que recentemente tem sido ampliada.

Essas práticas reforçaram a idéia de que esse meio de comunicação possui características que podem ser de grande valia à área educacional. Sobre esse fator, Reyzábal(1999 *apud* Baquero, 1991,

p. 38) expõe que:

Quando se trabalha e se pesquisa em educação a fim de que cada aluno perceba amplamente, escute sensível e divergentemente, descubra as possibilidades de manipulação dos meios audiovisuais, reflita sobre si mesmo e seu meio, é preciso buscar um meio de canalizar todos os objetivos. Um dos meios mais acessíveis e completos e o que mais utilizamos é o rádio.

### ***Características do rádio que favorecem sua utilização como ferramenta educacional***

O rádio possui algumas características que o diferenciam de outros meios. Entre essas peculiaridades está o poder de despertar a imaginação. Sobre esse aspecto, Reizábal (1999, p. 217) afirma que:

*“Qualquer uma das mensagens sonoras podem ser transformadas nas mentes dos múltiplos ouvintes em imagens elaboradas pelos próprios sujeitos que lhes colocarão cores, cheiros e perfis desejados.”*

Mcleisch (2001, p. 16) também comenta esse aspecto:

*“Diferentemente da televisão, em que o telespectador está observando algo que sai de uma caixa ‘que está ali’, as paisagens e sons do rádio são criados dentro de nós, podendo ter impacto e envolvimento maiores.”*

A mobilidade é outro diferencial desse veículo de comunicação, tendo em vista que as pessoas podem desenvolver outras atividades enquanto ouvem rádio.

Mais um aspecto é o baixo custo, fator que favorece a penetração que o veículo possui. Esse item também pode ser destacado no caso de professores e alunos que desejam realizar produções em escolas. Em termos de equipamentos, para se montar uma rádio em um pátio, por exemplo, são necessários caixa acústica, mesa de potência e som, *microsystem*, fone de ouvido, radiogravador e microfone.

O rádio também pode contribuir para maior desenvolvimento da linguagem oral. Sobre esse aspecto, Reyzábal (ibid, p. 223) diz que:



“No rádio, a linguagem oral é a protagonista essencial, graças ao que as práticas radiofônicas servem para desenvolver, assegurar e ampliar habilidades orais não esquecendo que uma linguagem mais rica implica um pensamento mais amplo. Através da linguagem, o ser humano propõe-se metas, elabora projetos, autocorrigue condutas e questiona erros, busca opções criativas.”

### ***Rádio e Parâmetros Curriculares Nacionais***

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que norteiam o ensino público brasileiro, orientam os educadores a utilizarem, durante as aulas, de forma interdisciplinar, abordagens relacionadas ao cotidiano.

Portanto, aliar temas atuais por meio de recurso tecnológico bastante presente no dia-a-dia são maneiras de cumprir essa meta.

O quarto nível de concretização curricular dos PCNs é o momento de realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É justamente neste momento que o professor precisa explorar os recursos didáticos para colocar em prática as orientações dos parâmetros. Os programas radiofônicos são um dos elementos que, se produzidos de maneira atraente e dinâmica, contribuem para ampliar o interesse e o aprendizado dos alunos.

Mas, para que se tenha melhor resultado ao utilizar o rádio como complemento educacional, alguns estudiosos aconselham que haja uma interação desse veículo com materiais impressos preparados pelos professores.

Também é importante salientar que, por meio da utilização de informações mais próximas à rotina dos alunos, eles podem se apropriar desses conhecimentos, aplicá-los em seus cotidianos e, dessa maneira, inclusive, promoverem mudanças no entorno deles.

Sobre essa prática, Costa (1962, p.249) comenta que “Programas radiofônicos comuns podem, às vezes, enriquecer os trabalhos de classe, principalmente os de caráter informativo, que contribuem para ampliar, concretizar e consolidar as situações de vivência”.

Entre os PCNs destacam-se os temas transversais, que são assuntos de naturezas diferentes das áreas convencionais, não abordados de forma isolada devido à sua complexidade. Eles

atravessam os diferentes campos de conhecimento, tendo por objetivo a integração das áreas tradicionais, relacionando-as à atualidade. Os temas transversais podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as realidades de cada local.

Os critérios para a escolha destes temas são *urgência social*, isto é, preferência por questões que são obstáculos à cidadania, dignidade humana, que atrapalham e destroem a qualidade de vida; *abrangência nacional*, onde devem ser priorizadas questões que se enquadrem a todo o País; *possibilidade de ensino e aprendizagem*, que se refere a temas que sejam adequados ao ensino de primeira a quarta séries.

Além disso, o tratamento dos temas transversais dentro da sala de aula favorece a compreensão da realidade e participação social (MEC/SEF,1997).

### ***Experiência de programas radiofônicos com os temas ciências naturais e meio ambiente***

Considerando esses aspectos expostos anteriormente, durante a minha graduação em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo, desenvolvi o trabalho de iniciação científica *Programas radiofônicos como suporte pedagógico complementar para alunos de Ensino Fundamental*, que foi orientado pelo professor Dr. Danilo Rothberg e financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade do Sagrado Coração (FAP/USC).

A pesquisa consistiu na elaboração e gravação de uma série de programas radiofônicos que pudessem atuar como complemento pedagógico aos estudantes do Ensino Fundamental, atendendo às propostas dos PCNs. Entre estes parâmetros, foram escolhidos, para compor os roteiros radiofônicos, os temas transversais *ciências naturais e meio ambiente*.

Informações divulgadas na mídia impressa e em revistas acadêmicas sobre esses assuntos foram adaptadas à divulgação do meio radiofônico. Procurou-se utilizar, nas produções, uma linguagem compatível com o nível de desenvolvimento intelectual do público-alvo.

Como resultado da pesquisa, foram realizados os seguintes programas:

“**Splash: preservando a água**”, que aborda a preservação dos recursos hídricos;

“**Água viva: é isso de que precisamos!**”, sobre a qualidade da água consumida;

“**Vida nova ao lixo**”, que mostra a geração, o destino e o reaproveitamento

do lixo;

**“Tenha mais energia!”**, a respeito das formas de obtenção de energia elétrica;

**“Cof, Cof... cuide do ar!”**, que aborda as causas e conseqüências da poluição do ar;

**“Planeta quente!”**, a respeito das mudanças climáticas causadas pelo aumento dos gases estufa e Protocolo de Kyoto;

**“Por uma alimentação mais natural”**, sobre alimentos cultivados sem produtos químicos;

**“Combustíveis do futuro”**, que mostra as fontes alternativas de obtenção de combustíveis;

**“Ameaça ao reino animal”**, sobre animais ameaçados de extinção.

Nas produções, foram exploradas as peculiaridades do meio. Portanto, se fez uso de sonoras (trechos de entrevistas com especialistas de cada área abordada), efeitos sonoros, músicas de fundo (BGs) e canções relacionadas aos assuntos.

Nos textos dos roteiros, procurou-se trabalhar conceitos de outras disciplinas como porcentagem, por exemplo. Além de temas atuais, foram explicados aspectos básicos dos conteúdos enfocados.

A intenção era que os professores pudessem gravar os programas e usá-los em sala de aula no momento que julgassem mais pertinente, ou seja, quando estivessem abordando o tema relacionado ao assunto do programa veiculado, ou indicassem aos alunos o horário e a emissora que veicularia a produção e, depois, discutissem o conteúdo acompanhado em sala de aula.

Dessa maneira, haveria interação dos educadores com o veículo e maior familiarização com os equipamentos. Também contato dos alunos com conteúdos educativos no rádio, que são pouco comuns.

Uma outra opção era disponibilizar os áudios para os educadores, independente de eles acompanharem a emissora de rádio que veicularia.

Como aplicação prática, algumas produções foram exibidas em salas de aula, de duas escolas do município de Botucatu, localizado no interior do Estado de São Paulo. Em uma delas, a coordenadora pedagógica optou por utilizar o material sobre o assunto energia, tendo em vista que estava sendo desenvolvido um trabalho de conscientização nessa área naquele estabelecimento de ensino. Na outra, foi priorizado o programa sobre água.

Após o contato dos estudantes com os conteúdos alguns pontos ficaram evidentes. Os efeitos sonoros empregados na produção despertaram o interesse dos alunos pelos áudios. Outro fator constatado foi a confirmação do poder da imaginação do rádio. Após ouvirem as informações, eles realizaram, espontaneamente, desenhos sobre abordagens e objetos apresentados nos programas.

Diversos alunos manifestaram o desejo de que houvesse, regularmente, nas emissoras de rádio, programas como o que ouviram para que os pais pudessem acompanhar e modificar alguns hábitos, como, por exemplo, evitar o desperdício de água e reduzir o consumo de energia.

As formas alternativas de energia como a solar e a eólica, além do impacto ao meio ambiente causado por costumes como o fato de ligar o ferro elétrico muitas vezes ao invés de juntar as roupas e passá-las de uma só vez, abrir a geladeira com bastante frequência e a demora no banho foram destacados por vários deles como sendo conhecimentos novos que adquiriram.

Alguns áudios estão disponíveis no museu-escola do NADi (Núcleo de Apoio Didático do Instituto de Biociências) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Botucatu, e podem ser acessados por meio do endereço eletrônico [http://www.ibb.unesp.br/nadi/nadi\\_museu\\_escola.php](http://www.ibb.unesp.br/nadi/nadi_museu_escola.php)

Além das gravações, nesse endereço eletrônico é possível encontrar dicas de sites nos quais os professores e alunos podem conhecer mais sobre assuntos enfocados nos programas, e também são apresentadas atividades que os educadores podem utilizar em sala de aula.

## **Considerações finais**

Essa foi uma experiência que mostrou o potencial do rádio como suporte pedagógico, principalmente considerando as atuais diretrizes curriculares do ensino público brasileiro. Outros temas podem ser adaptados e, dessa maneira, ampliar o interesse dos alunos pelo aprendizado. É importante destacar também que, como notamos, esse veículo de comunicação possui características pouco exploradas pelas emissoras de rádio, principalmente as comerciais.

A sociedade precisa cobrar que os

canais ampliem sua programação educativa que é prevista pela legislação. Ao fazer uso desse meio na sala de aula é aberta, inclusive, a possibilidade de provocar discussões sobre essa questão. Além de se ter a oportunidade de focar a estrutura do meio, as etapas da produção dos programas desde a captação até a veiculação, os profissionais envolvidos nesse processo e a seleção de conteúdos, ou seja, as mediações presentes e que determinam as informações que são transmitidas. Com isso, são favorecidos a leitura crítica dos alunos sobre as mensagens veiculadas e debates sobre os assuntos enfocados.

As escolas podem ainda incentivar os alunos a realizarem produções radiofônicas para complementar os conteúdos presentes nos livros didáticos, dividindo entre os estudantes as funções necessárias para a elaboração de um programa.

Então, inicialmente, os estudantes deverão preparar a pauta, ou seja, um resumo dos assuntos que serão abordados e a maneira como esse processo será feito.

Com base no que foi decidido, outros estudantes ficarão responsáveis por realizar entrevistas. Nesse caso, existe a possibilidade de eles ouvirem membros da escola, especialistas de diversas áreas do conhecimento sobre avanços científicos e tecnológicos, moradores de bairros próximos ao estabelecimento de ensino, dependendo do que foi planejado anteriormente.

Após a coleta desse material, os alunos selecionarão os trechos que julgam mais significativos para compor a produção, ou seja, será feita uma edição do conteúdo de acordo com os critérios de relevância adotados pela equipe, adequação ao tempo de duração do programa.

Por meio dessas atividades sugeridas, o professor pode mostrar e os alunos comprovarem na prática que a mídia aborda determinado assunto de uma das muitas maneiras possíveis e os conteúdos exibidos por ela sofrem interferências do meio e da equipe que atua nas produções, e que, portanto, é um processo subjetivo, com marcas de quem participa da elaboração, e não a reprodução fiel da realidade, mas um recorte dela.

Assim, além de haver melhor compreensão do processo de comunicação e funcionamento do veículo também é provocada a busca do conhecimento e ampliadas habilidades como desenvolvimento da fala, escrita e criatividade, aspectos esses que contribuem para que os alunos se tornem mais autônomos e críticos.

## Referências

- COSTA, João Ribas da. **Curso de orientação educacional: recursos audiovisuais em Educação**. 2ed. São Paulo: “EPOL” Editorial Pontes, 1962.
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997a. 126p.
- MCLEISH, R. **Um guia abrangente de produção de rádio**. São Paulo: Summus, 2001.
- REIZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática**. Tradução: Valdo Mermelstein. Bauru: Edusc, 1999.

## **“Retratos da História do Nosso Jacarezinho”**

---

Responsáveis: Prof<sup>a</sup> Alessandra Barbosa P. Viana e Prof<sup>a</sup> Mafalda do Evangelio Q. Gomes

Participação Especial: Prof<sup>a</sup> Helena Cristina Medeiros Cardoso Leite

Unidade Escolar: E.M. 03.12.008 Delfim Moreira

Turmas envolvidas no projeto: Educação Especial, Período Final do 1º Ciclo e grupos de alunos do 2º e 3º Ciclos





## Estrutura do projeto

### Apresentação do tema:

Este projeto está baseado em princípios educativos que visam à confirmação da identidade cultural dos alunos e o reconhecimento de que eles não são apenas objetos da história, mas seu sujeito igualmente. Sujeito que, conhecendo a realidade pode intervir nela, acreditando que a realidade não é exclusivamente esta, apenas está sendo esta, mas poderia ser outra e é para que seja outra que a ação político-pedagógica se faz imprescindível.

A escolha do tema teve como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico da U.E.: *“Não espere acontecer, seu futuro começa agora”*, que visa despertar no aluno a importância de se ter objetivos na vida e mostrar que para alcançá-los é fundamental que ele tenha uma ação responsável e se reconheça como protagonista de sua própria história de vida.

Os professores se mostraram dispostos a discutir com os alunos a realidade concreta associada ao conteúdo, aproveitando a experiência que eles têm em viver em uma área da cidade descuidada pelo poder público para refletir sobre questões como a poluição do rio que circunda a favela, o esgoto que corre à céu aberto, o desemprego e as implicações políticas e ideológicas do descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade.

A partir desses objetivos os professores desenvolveram este subprojeto onde os alunos foram incentivados a buscar fontes para reconstruir a história do seu bairro, percebendo que muitos dos problemas vivenciados por eles hoje têm origem no passado. Problemas de infra-estrutura, oriundos da forma como o bairro foi construído e problemas sociais que foram causados por crises que afetaram a economia brasileira e causaram desemprego há décadas atrás, em uma área que já foi o 2º maior pólo industrial da cidade.

A elaboração de um documento que relata a história da construção da favela traz, tanto para os alunos como para os demais moradores da favela, uma nova perspectiva de assunção como seres sociais e históricos que, embora excluídos e em condições econômicas, culturais e ideológicas consideradas inferiores, têm certeza de sua tarefa histórica através da mobilização e da organização como armas de sua esperança.

Este projeto pedagógico teve como característica fundamental formar

um aluno pesquisador, observador, crítico e transformador da sua realidade, conscientizando-o de que sua postura diante dos problemas que ele enfrenta pode ser o diferencial. Assim sendo, uma atitude passiva irá ajudar a manter o estado das coisas como se encontram, mas uma atitude transformadora pode viabilizar caminhos que levarão a melhorias do espaço em que vive, modificando o rumo do seu futuro.

### **Objetivos do projeto:**

- \* Criar necessidade real de conhecimento da identidade do seu bairro, refletindo sobre sua própria identidade;
- \* Compreender a si mesmo como parte integrante de um grupo social que o constitui como sujeito;
- \* Despertar a curiosidade em relação ao espaço que o rodeia;
- \* Fazer uma leitura crítica do ambiente em que vive;
- \* Perceber como o espaço geográfico é construído;
- \* Reconhecer as ligações entre os lugares, comparando o bairro da escola com o bairro em que vivem;
- \* Identificar características predominantes nesses ambientes a fim de perceber a organização dos espaços em função das atividades humanas;
- \* Identificar e compreender aquilo que na paisagem é herança da relação sociedade-natureza de outro tempo e espaço;
- \* Perceber que o ser humano é um sujeito histórico que transforma e constrói seu próprio espaço, ao mesmo tempo em que é transformado por ele;
- \* Ampliar a noção de passado e de transformação dos grupos sociais e das paisagens ao longo do tempo;
- \* Comparar os modos de vida de grupos distantes no tempo;
- \* Relacionar os fenômenos que constituem o ambiente com a vida dos grupos sociais;
- \* Observar, registrar, descrever e documentar os fenômenos culturais, sociais e naturais que compõem o bairro em que vivem;
- \* Sistematizar dados coletados através de entrevistas, pesquisas e observações;
- \* Comparar, refletir e confrontar opiniões e questionamentos sobre o bairro;
- \* Desenvolver a competência de ler mapas;
- \* Utilizar a linguagem cartográfica através da projeção vertical, legendas, orientação espacial e escala;
- \* Construir a relação significado-significante através da representação concreta da sala-de-aula e do bairro, utilizando maquetes;

- \* Desenvolver atitudes que levem à melhoria do seu espaço social;
- \* Adotar atitudes positivas com relação às questões socio-ambientais;
- \* Valorizar o lugar em que vive, contribuindo para a melhoria deste;
- \* Refletir sobre o bairro que tem e o bairro que gostaria de ter;
- \* Utilizar os recursos da informática como ferramenta para pesquisa, construção de textos e gráficos, envio de e-mails, composição com fotos e registro dos dados coletados em uma página da Internet.

## **Desenvolvimento do projeto**

### **1) Metodologia:**

#### **Pressupostos teóricos**

Baseado nos Princípios Éticos de autonomia, responsabilidade e solidariedade propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o projeto adotou uma metodologia procurando seguir alguns critérios fundamentais:

- Integração: à medida que professores, alunos, direção e responsáveis deram sua contribuição, o trabalho passou a ter um caráter de utilidade comunitária, pois o resgate da identidade e a produção de um documento que contem dados oficiais e relata a história local atraiu o interesse dos diversos segmentos da comunidade escolar.
- Abrangência: a colaboração de professores dos diversos segmentos da escola, que não estavam diretamente envolvidos, mas que conjugaram esforços na consecução de um fim comum, levando à participação de alunos de diferentes faixas etárias, aproximando aqueles de séries mais avançadas, que se tornaram voluntários na realização de importantes etapas do projeto.
- Multidisciplinaridade: embora o projeto tenha iniciado apenas com as turmas do 1º Ciclo, os professores do 2º e 3º Ciclo também colaboraram com os saberes específicos de suas disciplinas (Geografia, História, Português, Artes Cênicas).

De acordo com os PCN's os processos de ensino devem estar voltados para as relações do aluno com sua comunidade local e, enquanto aprendem os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estão também constituindo suas identidades como cidadãos

em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, suas famílias e às comunidades.

Seguindo estas premissas o projeto contribuiu para aproximar ainda mais alunos e professores dos diferentes segmentos da U.E., modificando as formas tradicionais de ensino-aprendizagem, procurando enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades. Os professores buscaram nas turmas alunos que pudessem contribuir com seus conhecimentos nas áreas de música, desenho, informática, ao mesmo tempo em que estariam se inteirando sobre o assunto, formando um grupo de trabalho. *Durante* todo o processo priorizamos o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social deles (ECA, art. 58).

O planejamento e a avaliação das atividades foram feitos no decorrer do projeto para que possam ser corrigidas falhas e aprimoradas as estratégias, sem perder de vista os objetivos.

## **Descrição das atividades realizadas**

### **Aspectos Históricos**

O lançamento do projeto envolveu a família dos alunos através de um convite para moradores antigos do Jacarezinho participarem de uma entrevista, propiciando um momento de resgate da história local. Antes da entrevista, os alunos registraram as perguntas que gostariam de fazer e foram escolhidos alguns representantes para entrevistar os convidados. Um dos entrevistados foi um funcionário da Região Administrativa do Jacarezinho que trouxe muitas contribuições para o trabalho, se tornando um parceiro do projeto trazendo materiais, como fotos de diversos eventos ocorridos no bairro. Foi uma experiência rica onde, além de aprenderem sobre a história do bairro, conheceram curiosidades e fatos importantes, contados por pessoas que ajudaram a construir a comunidade.

O momento foi registrado em vídeo, para no dia seguinte, os alunos assistirem a gravação, fazendo comentários e anotando as informações. Foram destacados os fatos mais importantes e a época em que eles aconteceram, sendo então construída uma linha do tempo da favela, percebendo as mudanças ocorridas e compreendendo a influência do passado no presente.

Como precisávamos ainda de alguns dados que não conseguimos obter através das entrevistas, fomos ao Laboratório de Informática e os alunos acessaram um *site* de busca para recolher mais algumas informações sobre o bairro e perceberam que os resultados foram em sua maioria relacionados à violência, ao tráfico e à miséria. No entanto uma tese de graduação encontrada foi muito útil por conter dados específicos com detalhes da história

que confirmavam o que havia sido coletado na entrevista, complementando a pesquisa histórica.

De posse de todas essas informações, as turmas produziram um documento que conta uma história totalmente desconhecida pelos moradores mais jovens e que ajuda a construir a identidade cultural e social deles. A partir dessa história, a professora da Sala de Leitura criou com alguns alunos do 3º Ciclo um conto fictício, porém com alguns fatos verídicos. Esta história foi ilustrada por outro aluno do 3º Ciclo, produzindo um livro ilustrado que depois foi transformado em uma animação.

### **Noção Espacial**

Partimos então para o estudo da noção espacial e para trabalhar a localização geográfica, utilizamos mapas do mundo e um globo terrestre, pois assim os alunos foram descobrindo que seu espaço está inserido em outros espaços. Partindo do macro para o micro, eles identificavam o país, a cidade até chegar ao bairro. Foram utilizados também mapas de ruas e o Atlas da Prefeitura para conhecer mais detalhes e comparar sua comunidade com outras. Utilizando novamente o computador, usamos um *site* de imagens de satélite que localizam com precisão qualquer lugar do planeta (Google Earth). Ali alguns alunos conseguiram reconhecer nas imagens suas ruas e pontos de referência do bairro, percebendo as relações entre as unidades territoriais e as diferenças entre a organização da favela e dos bairros vizinhos.

Foi proposto a eles que fizessem uma aula-passeio pelos quarteirões ao redor da escola com um roteiro para observação da estrutura e planejamento do bairro, como rede de luz e esgoto, calçamento, vias principais, áreas verdes, sinalização, poluição, comércio, entre outros. A finalidade era de promover uma comparação entre o bairro da escola e o bairro que eles moram, preenchendo um quadro comparativo e anotando as conclusões. Ao retornar para a sala foi aberta uma discussão onde eles falaram sobre as diferenças e semelhanças observadas. Cada aluno recebeu um mapa de ruas do bairro onde eles demarcaram todo o trajeto percorrido à pé, trabalhando outras noções como lateralidade. Para complementar esta atividade, uma arquiteta da Riourb foi convidada para dar uma palestra explicando o processo de organização dos bairros no Rio de Janeiro, esclarecendo dúvidas que surgiram durante esta etapa.

### **Dimensão Estética**

Passamos então para a fase seguinte: a organização de um mural com as fotos emprestadas pela Região Administrativa, relacionando momentos e situações vivenciadas pelos moradores no seu cotidiano. Para escrever

legendas nas fotos as professoras ofereceram jornais e revistas com objetivo de mostrar que toda foto publicada é seguida de um pequeno texto explicativo para que o leitor compreenda melhor o sentido da matéria. Em seguida as fotos foram distribuídas em dois grupos: pontos positivos e pontos negativos do bairro, levantados pelos próprios alunos.

À pedido das professoras, algumas fotos consideradas como pontos negativos do bairro foram *scaneadas* para serem modificadas em um software de correção de imagens (Photoshop). Mais uma vez contamos com a ajuda de um aluno do 3º Ciclo que domina os recursos do software e se prontificou a ajudar. No Laboratório de Informática as crianças iam dizendo para ele o que queriam mudar nas fotos e ele ia fazendo as transformações. Para os pequenos, aquilo parecia mágica, seus olhos brilhavam, eles batiam palmas e surgiu até uma discussão em torno da dúvida se o que estava sendo feito no computador estaria acontecendo de verdade no lugar, parte da turma acreditava que sim e outra parte que não, pois as fotos eram de ruas que eles conheciam e certamente desejavam muito que aquelas reformas fossem efetivamente realizadas. Foi uma grande frustração para aqueles que acreditaram que sim, mas ao menos ali, por um instante eles puderam realizar seu sonho de dar novas cores e formas, limpando rios, modificando as casas e as ruas, produzindo uma estética idealizada e mostrando outras possibilidades de organização do espaço.

Encerrando a atividade com fotos, um fotógrafo foi convidado para falar sobre a importância do seu trabalho e mostrar aspectos da profissão. Os alunos se divertiram muito vendo álbuns de casamento e conhecendo o funcionamento de uma máquina fotográfica e da filmadora. Juntamente com a palestra foi exibido um vídeo editado pelas professoras com imagens do personagem “Buscapé” do filme “Cidade de Deus”, destacando sua vida na favela e a busca por um emprego que lhe proporcione dignidade.

### **Pesquisa de Campo**

Passamos para a etapa das pesquisas, contando com a ajuda do professor de História da U.E. que sugeriu o levantamento da origem dos moradores e do tempo que as famílias vivem ali. Os alunos levaram um questionário para ser respondido pelas famílias e os resultados foram tabulados para a construção de gráficos que mostraram que a maioria dos moradores veio de outros Estados brasileiros e que, em geral, as gerações antigas construíram suas casas e os filhos e netos foram ampliando e permanecendo lá, levando a um crescimento demográfico sem controle.

Também foi enviado uma pesquisa de opinião do nível de satisfação dos responsáveis no que se refere à qualidade de vida deles: habitação, lazer,

transportes, segurança, saúde, comércio, correios, educação, sinalização e meios de comunicação. As respostas surpreenderam a equipe de professores, pois à despeito de todos os problemas, os moradores se mostram satisfeitos com a maioria dos serviços prestados. Com o resultado dessa pesquisa foram destacados os problemas mais citados para a produção de uma carta-protesto dos alunos para ser entregue ao sub-prefeito do Jacarezinho e enviada ao Prefeito César Maia. Esta carta foi uma reivindicação de melhorias que o poder público precisa realizar para amenizar o sofrimento desta parcela da população.

### **Diversas linguagens**

Um concurso foi lançado pela professora de Língua Portuguesa para seus alunos criarem uma paródia homenageando Jacarezinho. Os resultados foram surpreendentes, pois um aluno fez a paródia, outro criou uma música com letra e melodia que um colega conseguiu tirar no violão e um grupo de meninas criou coreografia para apresentar.

A partir daí, alunos de outras turmas também foram contagiados com o desejo de participar de alguma maneira. Um grupo montou e ensaiou duas esquetes, representando situações que acontecem com os adolescentes locais. Uma abordava a questão da gravidez na adolescência e outra o envolvimento dos jovens com o tráfico. Eles ensaiavam incansavelmente nos tempos livres. Escreveram as falas, deram nomes aos personagens, distribuíram os papéis, combinaram figurino, enfim, fizeram toda a produção necessária. Além das esquetes, também criaram passos para uma dança com a música “Numa cidade muito longe” do Marcelo D2.

Outros alunos fizeram poesias e redações, estimulados pelos professores.

O trabalho final foi a construção de uma maquete do Jacarezinho. Para facilitar a noção da construção de uma maquete, as turmas fizeram primeiramente a maquete da sala-de-aula em uma caixa de sapato. O trabalho foi acompanhado de perto pelas professoras para que eles percebessem a proporção dos objetos e a disposição destes na sala. As professoras ressaltaram ainda os detalhes das paredes, móveis, portas e janelas. Só então passaram para a construção de uma maquete do Jacarezinho do futuro, mostrando possibilidades de melhor aproveitamento do espaço e solução de problemas. Durante uma aula o grupo discutiu saídas que pudessem minimizar as mazelas enfrentadas pela população. Eles enumeraram as necessidades e elencaram o que seria mais importante para a reconstrução do bairro. Uma das idéias que surgiu foi a construção de prédios e a demolição de casas, para que sobrasse espaço para alargamento das ruas e a construção de

um hospital, uma escola, um supermercado e até um shopping, batizado de Shopping Prainha, em alusão à feira existente no bairro que leva este nome.

Os alunos tiveram uma aula de *biscuit* com a Coordenadora Pedagógica da escola, tendo como referência um acervo de revistas com exemplos de objetos que serviram de modelo para suas construções. Foi muito produtivo, eles usaram toda sua criatividade e fizeram o bairro dos sonhos deles, esteticamente bonito, limpo e sem violência.

### **Culminância**

Com tanto trabalho, resolvemos fazer uma culminância do projeto com um grande evento, apresentando para todas as turmas e convidando responsáveis e representantes da comunidade. Uma exposição de todas as produções dos alunos foi montada no auditório da escola para ser visitada juntamente com a apresentação dos esquetes, danças, poesias, leitura da carta-protesto, leitura das redações e a contação da história criada e ilustrada pelos alunos com utilização do retroprojeto.

A organização do evento foi uma grande festa, os alunos faziam escalas fora dos seus turnos de aula para arrumar o auditório. Cada um colaborava como podia: meninas ajudaram a costurar roupas para as dançarinas, uma senhora voluntária costurou cortinas para o palco, a professora de Artes Cênicas ajudou a dar um toque final nos ensaios das esquetes, a professora da Sala de Leitura ensaiou alunos para narrarem a história criada pelos alunos menores, houve uma grande mobilização de todos. Três alunos foram escolhidos para fazer desenhos da favela, que foram ampliados na parede onde eles cobriram com giz de cera e fizeram um grande painel que serviu de fundo para as apresentações.

Foi necessário repetir as apresentações quatro vezes para contemplar os 1015 alunos da escola mais os convidados. Nos dias das apresentações todos estavam eufóricos e felizes, com a sensação de missão cumprida, mas o trabalho ainda não havia terminado. Foi uma verdadeira maratona.

Maquiagens, roupas, cabelos, últimos retoques no auditório, som, projeção. O fotógrafo que deu a palestra na escola se prontificou para fazer a cobertura do evento com sua esposa, oferecendo uma filmagem, brindando a escola com um DVD editado. A presença da filmadora e de outros convidados (como a Coordenadora com uma turma de uma escola vizinha) fez os alunos ficarem ainda mais empolgados. Mas como o trabalho estava muito bem estruturado foi um sucesso, todas as apresentações emocionaram as platéias e foram muito aplaudidas. As crianças da escola queriam autógrafa dos alunos que se apresentaram, foi um alvoroço muito grande. No final estavam todos



exaustos, mas com a certeza de que tinha valido a pena e as professoras, juntamente com a direção tiveram o prazer de assistir, com lágrimas nos olhos e voz embargada, ao produto de um longo trabalho de formação de cidadania.

O sub-prefeito do Jacarezinho, que não pôde comparecer no dia, visitou a escola na semana seguinte, ficando muito orgulhoso em ver o trabalho dos alunos. Ele fotografou a exposição e os alunos fizeram uma pequena demonstração da música criada por eles e a leitura da carta-protesto. Ele se comprometeu em entregá-la em mãos ao Prefeito César Maia. Para demonstrar sua gratidão, ele ofereceu para o grupo de alunos envolvidos um ônibus para a realização de um passeio ao Cristo Redentor, que foi realizado no último dia de aula.

## **Avaliação**

A avaliação do desempenho dos alunos foi feita de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 24).

Os objetivos foram alcançados e superados em sua plenitude, fazendo com que as professoras estivessem constantemente se replanejando para atender as demandas que surgiram no decorrer das atividades. Muito do que foi realizado surgiu do interesse dos alunos e viabilizados pelas professoras responsáveis pelo projeto.



## **Imaginasons e Representasons em um cotidiano educacional periférico.**

Gustavo Rebelo Coelho de Oliveira

Formado em Comunicação, curso Música e trabalho com imagem, sons e educação numa ONG aqui do Rio de Janeiro



## **Imaginasons e Representasons em um cotidiano educacional periférico.**

*“E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).” (LARROSA, 2004, p. 7)*

### **Efervescências de desejos no invisível.**

A vida como objeto de pesquisa líquido, ou seja, que escorrega, que subjaz às tentativas de um racionalismo abstrato e mecânico de categorização e estoquização das multi e pluri formas de atuação do cotidiano. É em respeito, admiração e cordial simpatia a este orgânico, humano e movediço caráter do vivido, que sustentarei esta pesquisa imagético-sonora cujos não-limites territoriais, se darão com proveito da já oficializada oficina de artes, que ministro na ONG, Casa das Artes da Mangueira, e de Vila Isabel. Porém, nem por isso, tais encontros se darão sempre com horários, dias e locais fixos, já que é a partir da premissa da fuga que nossos acontecimentos, agenciamentos e táticas certeunianas se darão.

O foco de todo o processo de pesquisa, que, neste caso, pode ser entendido muito mais como uma lente multifocal, estará nas construções imagéticas, que instantaneamente, remetem ao “imaginário”, criativo, criador e representacional das apropriações e interpretações do mundo. Aqui, torna-se perigoso o conceito de imagem, por, intrinsecamente, vir revestido do que pode ser chamado de uma outorga da visualidade, já que esta possui uma posição centralizadora em todo processo constitutivo, representacional e de reconhecimento, em especial da sociedade ocidentalizada. Porém, o que nomeio aqui como “imagem” está para além disso, ou seja, pode ser entendido como qualquer apreensão e/ou representação construídas através do que chamei de “imaginário criativo” que, por meio de qualquer linguagem (sejam as emolduradas pela arte instituída ou não), toma o real ou o irreal como fontes fluidas e inesgotáveis em meio a inúmeras surpresas, que o cotidiano guarda em seu infundável baú de sentires. Peço emprestado agora, a indistinção entre o real e o irreal de Deleuze, que não os entendia como terrenos totalmente discerníveis, já que nunca param de trocar informações. (Apud VICTORIO, 2005, p. 10)

Desta maneira, meu plano de atuação pode-se dizer que se dá nos limiares entre a imaginação e a racionalidade. Numa análise superficial,

corremos o risco de pensar estas duas nuances do atuar humano, como

totalmente distintas, ou seja, revestidas da mesma dualidade ingênua das quais se serviu a Modernidade, onde a racionalidade seria o meio único para o atingimento da verdade, ou seja, a história da humanidade fez questão de expurgar da imaginação, seu caráter produtivo para revesti-la apenas do falso, do errático, e muitas vezes, até do sacrilégio.

Hoje, esta abstração, que servia de sustentação para o labor intelectual, não dá mais conta, especialmente, para quem escolhe se engendrar na pesquisa do/no cotidiano, uma vez que a gama de possibilidades, de influências e do fator surpresa transforma a antes superestimada hipótese única, que antecedia até o projeto, em uma rede descentralizada de fontes e entroncamentos. Porém, mesmo tal distinção não sendo mais cabível, a sua intensa divulgação, ainda persegue o imaginário, tornando as criações estético-artísticas-comportamentais, renegadas ao desvalor e ao indiferente. Tal situação se agrava quando os autores das criações estão inseridos em um contexto social, considerado periférico, não por sua localização geográfica, mas pela sua quase irrelevante visibilidade oficial. Falo aqui de uma juventude marginalizada, que tem como herança, séculos de ações nefastas por parte dos detentores de investimentos e das escolhas no que diz respeito às políticas públicas.

Não trato aqui, porém de maneira alguma, de realimentar o “senso comum”, que cisma em colocar tais atores da vida, em rótulos que remetem ao pobre coitado, desprovido de qualquer habilidade, sem futuro, errante, marginal, sem oportunidades, praticamente sem nome, e sem alma. Se faz necessário, enxergar neste terreno, um ambiente fértil de criações estéticas, que para além de toda tentativa categorizadora, se servem do banal para construir, no seu cotidiano, as sustentações ao desejo humano de se fazer visto, existente e perceptível. Mesmo que o consumo desenfreado pela imagem publicitária torne a potência estética do banal, algo constantemente negligenciado, tais efervescências carregam no seu “invisível”, importantes evidências, que tanto tornam possível uma melhor compreensão do emaranhado que constitui a relação entre corpo individual, e corpo coletivo, quanto do aspecto ético-político que implicam tais escolhas.

Projeto, aqui, maneiras de imprimir olhares (ouvires, tocares, sentires) desprovidos das emoldurações hierárquicas que historicamente, construíram os limites ou fronteiras do que é, ou pode ser dito arte. Busco, para além dos exercícios promovidos durante os encontros (a ser mais detalhado a frente), uma atenção especial às linhas de fuga que fatalmente se traçam, quer meu planejamento deseje ou não. Por isso, fazendo mais uma vez um empréstimo

intelectual, desta vez com Foucault, afirmo meu interesse pela “invisibilidade do visível” (1990, p. 30), que também pode ser encontrada quando, em um recente artigo, chamei tal apreensão do invisível, do comum e do banal como um “olhar para o lado” (COELHO, 2007). Aqui, trato do não deixar se ater apenas ao que alcança os sentidos no primeiro instante de contato, pois aí, o perigo da exacerbação do visual desvestido de sua invisibilidade, acarretará o negligenciamento de outras tantas possibilidades sógnicas imagéticas, que guardam em si inesgotáveis fontes para a pesquisa cotidianista.

### **Múltiplas significações imagético-sonoras.**

Como o trabalho de campo a ser realizado na ONG, se dará com este sentido amplo da construção de imagens, as quais se utilizarão de linguagens artísticas como a música, a fotografia e o vídeo (além das que de surpresa surgirão), para se materializarem, cabe aqui uma reflexão sobre as representações destas imagens-sons, que aqui batizaremos de representasons. De início, vale ressaltar o intenso fluxo de informações que percorrem os trajetos entre a visualidade e a sonoridade, já que ambas são apropriações constantes e intermináveis de nosso contato e construção de mundo. É interessante ressaltar também, as características temporais entre as duas linguagens, uma vez que em princípio, o som, graças ao seu caráter efêmero e instantâneo, decreta sua morte material, no próprio instante em que nasce (HEGEL, *Apud* WISNIK, 1989, p. 222), enquanto a imagem, seja a captada tecnicamente ou a memorizada, traz consigo uma insipiente capacidade de expandir sua materialidade no tempo-espaço. Tal diferença, longe de criar barreiras, constrói maneiras e redes de inter-relações estéticas capazes de aliar a efemeridade e intensidade sonora, com a permeabilidade e atemporalidade visual, que para além do produto tornam o processo criativo, no qual nossos encontros se baseiam, dependente da imaginação. Aqui, fazendo uso da capacidade significacional da lingüística, podemos chamá-la de imaginasons.

Provas desta relação entre as linguagens são tantas, que o cinema conseguiu uní-las no que intitularam de uma sétima arte, que apesar de ser uma nomenclatura, fruto das ações de uma instituição construída chamada arte, demonstra toda sua potência estética de agregação. Mesmo, quando do cinema mudo, sua relação com o som era fundamental, uma vez para além da orquestra, que tocava ao vivo durante as sessões, o processo imaginatório-sonoro de cada espectador produzia significados. Seja com relação à paisagem sonora, ou através das inflexões vocais, que influenciadas pelas “falas escritas”, produziam diferentes apropriações, as imaginasons estavam

sempre circulando. Além deste exemplo primordial que é o cinema, sua capacidade de agregar linguagens e transformá-las, praticamente, em um corpo coletivo, cabe aqui muitas influências do que é dito arte contemporânea, seja através das vídeo-artes, das performances sonoras, da música eletrônica e eletroacústica, das fotos-artes<sup>1</sup>, e outras que a pluralidade contemporânea me fazem incapaz de enumerar.

Para este projeto, porém tais limites de nomenclaturas serão transformados em passagens abertas fugazmente pelo cotidiano. Nossos encontros, saídas e exercícios se darão como formas de perceber que todas as linguagens que trabalharmos não serão como a outorga da arte espera, ou seja, passíveis de serem trabalhadas apenas por um seletivo grupo de tecnicamente, socialmente e financeiramente capazes. É aí que o cotidiano entra como arma estética, que não deixa você caminhar muitos metros, sem se deparar com uma arte visual, uma arte sonora, uma performance, ou qualquer artistagem humana, que dificilmente não tem a ver com imaginassons. Por isso, acredito, que a característica plurificadora de linguagens, da também um tanto outorgada arte contemporânea, possa ser nossa ligação estratégica com esta instituição, da qual em algum momento poderemos fazer usufruto.

É nesta plurificação de possibilidades desemolduradas de linguagens, inerentes à pós-modernidade, que apoiaremos nossa pesquisa, a qual de certa forma já foi até descrita em seus liames filosóficos por Nietzsche e Maffesoli, quando o primeiro afirma que o eu, “não é mais que uma hipótese, uma alegação, sobretudo não é uma certeza imediata” (*Apud* MAFFESOLI, 2005, p. 22), e pelo segundo quando após citar o primeiro, vai além, e afirma sermos constituídos muito mais por “incertezas imediatas” (*Ibid*, p. 22). Vale neste sentido, relacionar esta incerteza da lógica identitária, com a nossa incapacidade de pré-descrever, quais linguagens atingiremos durante a pesquisa, que amparando-me em Maffesoli novamente, estará muito mais entusiasmada pela lógica da identificação, que diferente da identitária, carrega uma essência muita mais coletiva que individual. (*Ibid*, p. 22)

Mesmo com tal propensão ao coletivo, é necessário ressaltar, que sua composição se dá muito menos a partir de corpos individuais, de essência semelhantes, que por ilustres atores de escolhas, criações e vivências, cujas heterogeneidades, mesmo que sutis, ousou dizer, estão sempre em maior número que as similaridades. Similaridades e diferenças, que não simplesmente o são, mas estão sempre sendo. E foi em defesa e simpatia deste manancial de fluidez, que de maneira simples, Foucault, em famosa entrevista, vai afirmar “É muito chato ser sempre o mesmo”. (1984, p. 27)

---

1 Para uma análise, vale o acesso virtual ao endereço <http://videolog.uol.com.br/macrossomo>, onde terão acesso a trabalhos de fotos-artes-sonoras de minha autoria.



## A Potência juvenil pela vontade de ser.

*“A estabilidade, a permanência, a unidade, a coerência do eu não passam de uma ilusão, de um hábito. O eu nunca se encontra consigo mesmo. Sua identidade consigo mesmo não passa de um desejo, de uma “vontade de ser”. (CORAZZA; TADEU, 2003, p.52)*

Faço aqui uma citação de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, que conseguem, de maneira clara, alavancar um caminho na discussão entre identidade e inquietude juvenil, que tanto me atravessa, quanto me instiga a atravessar. Isso acontece, quando os dois relacionam a identidade com o desejo da “vontade de ser”, ou seja, do que antes afirmei ser um indicial da potência humana – o querer ser visto e realizável.

É neste campo, que proponho, em minha pesquisa, um transcorrer de informações entre o que é experimentado e vivido nos encontros, com o lido e refletido, através de bibliografias que buscam destrinchar esta potência de criação – a juventude. Para isso, busco em Canevacci (2005), algumas implicações, em especial a que serve como premissa para dizer quem é jovem e quem não o é. Já faz tempo, que mais uma tentativa moderna de categorização não dá conta do real. Falo aqui da classificação etária como forma de se afirmar jovem. Numa pós-modernidade fluida que vivemos, nem mesmo isso é capaz de nos classificar<sup>2</sup>. Canevacci, aponta então, para uma dilatação da idéia de jovem, que se desprende de um ideal etário e passa a cada vez mais, estar relacionado ao cotidiano, aos acontecimentos, às ações e às associações. O jovem se constrói na sua inquietude, na sua busca inovadora e conflituosa em relação ao autoritário e ao passadista. Neste momento, tudo o que é novo, e que a geração anterior ainda não se apropriou, torna-se ambiente ótimo para a construção de suas identidades, e identificações, ou seja, as novas mídias tornam-se territórios quase políticos, mesmo que de maneira inconsciente. Inconsciente, por se tratar não de uma política partidária arcaica e incapaz de satisfazer a tamanha profusão estética, mas uma política, que o mesmo Canevacci afirma “abrir alas nos fluxos desordenados e polifônicos/dissonantes da comunicação metropolitana e dos panoramas midiáticos”. (2005, p. 27) Desta maneira, posso aqui prever que tais novas mídias terão papel fundamental em nossos encontros e criações.

Criações, palavra que daria um artigo completo sobre seus deslimes

---

2      Aqui, ao afirmar ser parte integrante desta juvenildade, me integro como sujeito e objeto da pesquisa.

e possibilidades. Utilizando-a como parâmetro para discutir a matriz central de todo ambiente educativo, ou seja, o processo de conhecimento, vale uma retomada à dupla Corazza e Tadeu, quando proclamam uma possibilidade de relacionar o ato criador com a apreensão de conhecimento, questionando se este não estaria embutido “na pesquisa daquilo que anima o ato de produção das coisas, no impulso que leva à criação (...)”. Em última análise, isso significa pensar o conhecimento como criação, como invenção.” (2003, p. 47).

## **Plano de atuação na ONG Casa das Artes.**

Após a construção deste arsenal filosófico inquietante, faz-se necessário objetivar (sem categorizar) o “por vir”<sup>3</sup> deleuziano de minhas ações na ONG Casa das Artes. Primeiramente, deve-se dizer que meu relacionamento com a direção da ONG se dá inicialmente em caráter voluntário, porém, com os encontros “oficiais” já confirmados para as segundas-feiras pela manhã no bairro de Vila Isabel, e às quintas-feiras, também pela manhã, na Mangueira.

Casa das Artes, como o nome mesmo já salienta e as conversas que tive com seus diretores só reafirmaram, foi escolhida, por tratar-se de um ambiente educacional alternativo, que imbricado em territórios periféricos<sup>4</sup>, vê nas artes não recolhidas às emoldurações, mas expandidas pelas surpresas cotidianas, multi-possibilidades de enredar conhecimentos. Além disso, como a instituição escola ainda se vê um tanto claustrofóbica em relação à novas abordagens, em especial as sem hipótese ou objetivos muito demarcados, vejo as ONGs como um ambiente, que pode<sup>5</sup> receber e sustentar propostas mais desafiadoras, inquietantes e pouco demarcadas, como este projeto.

Os encontros “oficiais” se darão nas próprias casas da ONG, que já provém de um material interessante no que remete à música (instrumentos) e à apropriação imagética (câmera fotográfica e filmadora). Antes de começarmos uma tentativa de descrição de como serão os encontros, devo dizer que esta não pode passar, realmente, de uma tentativa, pois se tratamos aqui de uma arte que tem no cotidiano a sua fonte, o trabalho de prever, percorrerá, na tentativa de traçar linhas gerais, o perigoso caminho do imprevisto. Imprevisto este, que faz parte e reveste o que podemos chamar

3 Faço uso deste conceito para defender a idéia da não existência da “fatalidade”, no sentido de que uma determinada ação não acarretará sempre o mesmo “resultado” (se isso, então aquilo). Desta maneira proponho aqui um enredamento das obras de Deleuze, Negri e Boaventura.

4 Novamente, expando aqui a noção de periferia para além do geográfico.

5 Dependendo da direção e dos seus atores.

de uma pedagogia dos processos, onde o foco (multi-focal) fica muito mais no dia-a-dia, no planejamento desplanejado, que em uma ingênua busca por resultados finais, já predeterminados.

Sobre as questões musicais<sup>6</sup> da proposta, acredito que estarão muito próximas da filosofia compositora, comumente chamada de música contemporânea, já que a mesma é a que mais soube aproveitar o cotidiano como influência para suas criações e explorações. Desde a busca por novos sons em instrumentos tradicionais, passando à exploração de instrumentos nada tradicionais, até as pesquisas sobre a paisagem sonora<sup>7</sup>, a música eletroacústica<sup>8</sup> e todas as construções significacionais e representacionais de cada um destes sons, tudo isto estará engendrado em nossos exercícios.

Neste sentido, podemos citar três nomes que com suas idéias darão suporte à construção dos processos de conhecimento: o poeta Ezra Pound, o artista experimental italiano Luigi Russolo e o educador musical contemporâneo R. Murray Schafer. O primeiro, por se sensibilizar com as mudanças bruscas sofridas pela sonoridade mundana no decorrer das guerras mundiais e da Revolução Industrial, e afirmar, que qualquer artista alienado do sonoro falhará na apreensão do mundo. O segundo, por ter publicado em 1913 o manifesto “*A Arte do Ruído*”, no qual proclama o ruído como forma reinante da convivência humana. E finalizando, o terceiro, que além de ter pesquisado historicamente, a paisagem sonora do mundo através dos tempos, publicou uma série de relatos onde traça seu dia-a-dia de educador musical, buscando maneiras de aproximar a musicalidade do aspecto simples, banal e fabuloso que é o acontecimento da vida. Para ele, todo indivíduo, pelo simples fato de ser ao mesmo tempo espectador e produtor da paisagem sonora de seu tempo, já o é musical. Portanto, a musicalidade está em cada um, através de inúmeras representações, neste caso sem nenhuma hierarquia ou hegemonização de saberes.

*“O músico costumava ser alguém que ouvia com delicadeza sismográfica quando estava na sala de música, mas que colocava protetores auditivos quando de lá saía.” (SCHAFFER, 2001, p. 162)*

Sobre esta hegemonização de saberes, cabe um retorno à bibliografia filosófica, em especial ao Boaventura de Souza Santos e seu

6 Chamo musical, toda forma ou tentativa de apreender, organizar ou simplesmente emitir qualquer som.

7 Termo criado por Murray Schafer em seu livro “A Afinação do Mundo”. (2001)

8 Técnica criada por Pierre Schafer, na qual a obra musical é feita através da gravação, tratamento e organização de sons, que remetem muito ao cotidiano sonoro.

texto “*Ecologia dos Saberes*”. Para ser mais fiel, já que é um autor que possui uma expressividade escrita tão intensa, vamos a uma citação:

*“... em que medida a ausência de outros saberes é o resultado de uma ocultação produzida pela epistemologia que consagra o conhecimento hegemônico como único (...) entre os diferentes saberes presentes, seja possível identificar algo comum que permita falar de relações existentes ou futuras.”* (2006, p. 161)

No aspecto fotográfico e videográfico dos encontros, podemos fazer um paralelo com o documentário “Nascidos em Bordéis” de Zana Briski e Ross Kauffman, lançado em 2005, que documenta a instalação e todos os percalços de uma oficina fotográfica voltada para crianças moradoras do Bairro da Luz Vermelha<sup>9</sup> em Calcutá, implantada pela própria Zana Briski. Cito o filme para mostrar o poder que a fotografia e o vídeo exercem como mecanismos de apreensão, significação, criação e imaginação, especialmente quando a pedagogia do encontro se dá, exatamente com um foco (multi-focal) libertário no processo do dia-a-dia. Assim como no filme, durante nossas ações visuais na Casa das Artes, a fotografia e o vídeo serão utilizados pelos jovens, primeiramente, de maneira livre, para que depois, com o passar dos encontros, possamos construir discussões a respeito de cada composição, cada relação signíca, e assim tecermos teorizações, que aos poucos, e sem prazos, estarão intrínsecas ao poder da prática cotidiana.

A partir disso, teremos construído territórios férteis onde o confluir de linguagens sonoras e visuais será encorajado, e assim, música, fotografia, vídeo, e o que mais surgir, fará parte de um corpo coletivo heterogêneo, o corpo da construção simbólica, que tem nas artes do cotidiano, sua mais próxima condensação. É disto que nos alimentaremos para inesgotáveis análises imagéticas, cuja premissa da não indiferença ao comum, nos proverá de valiosíssimos símbolos, que por mais simples e banais que sejam, servirão a academia com novos enredamentos de compreensão da complexidade do mundo, com seus micros e macros elementos interdependentes, uma vez que não há acontecimento fora da estrutura social na qual está inserido.

## **Referências Bibliográficas.**

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. 2. ed. São

<sup>9</sup> Bairro indiano conhecido por habitar prostitutas e seus filhos, os quais ainda muito novos já começam a trabalhar no mesmo ramo.

Paulo: Cortez, 2001.

CANÇADO, J. M.; GUIMARÃES; Juarez; AVRITZER, Leonardo et al. *Entrevista com Boaventura de Souza Santos*. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_td.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_td.html)>. Acesso em: 5 set. 2007.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COELHO, Gustavo. *Olhando para o lado, não precisaremos de relógio*. Rio de Janeiro: no prelo, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Artistagens – filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, Michael. *Pensamento do Exterior*. São Paulo: Princípio, 1990.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Sex, power and the politics of identity*. In: The Advocate, n. 400, p. 26-30; 58, 7 ago. 1984. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tefi/filoesco/foucault/sexpodident.html>>. Acesso em: 5 set. 2007.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. *A Parte do Diabo*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Mistério da Conjunção: ensaios sobre a comunicação, corpo e sociedade*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência*. Rio de Janeiro: no prelo, 2007.

RUSSOLO, Luigi. *The Art of Noises*. In: TENCER, Michel (Series Editor). Ubuclassics. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 3: A ecologia dos saberes.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. *A afinação do muno: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

VICTORIO, Aldo. *A Arte na/da educação: a invenção cotidiana da escola*. Orientadora: Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira. Rio de Janeiro: UERJ/ PROPED, 2005. 203 p. Tese de Doutorado.

WISNIK, José Miguel. *O Som e o Sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

# Projeto Rádio CCMusical

Brasil e suas trilhas musicais  
Sons, ritmos e cultura!

Gisele Sant' Ana Lemos

Professora de Educação Musical nos Colégios: CapUniverCidade e  
Escola Bloom de Educação Bilíngüe.





## **Homenagem a Braguinha Cantores do Rádio**

“Nós somos os cantores do rádio  
Levamos a vida a cantar  
De noite embalamos teu sono  
De manhã nós vamos te acordar  
Nós somos os cantores do rádio  
Nossas canções cruzando o espaço azul  
Vão reunindo num grande abraço  
Corações de Norte a Sul...”

Por que um programa de rádio dentro de uma escola?

A rádio como meio de formação cultural e educacional no Brasil existe desde quando Edgar Roquette-Pinto fundou a primeira emissora de rádio brasileira, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923.

Integrar através de um programa de Rádio segmentos do Colégio Cidade onde as turmas participam se apresentando, cantando, construindo instrumentos, entrevistando pessoas, utilizando sons, ritmos, melodias, harmonia, poesia, arte, pesquisa do folclore, execução de teatro, estímulo à criatividade, dentro da matéria de educação musical para as séries do 1º ao 5º ano, foi uma proposta inicial que fiz planejada para o segundo semestre de 2007, nas aulas, integrando alguns professores e a comunidade acadêmica.

Seguindo a idéia da rádio livre, o que conta é a relação entre as pessoas que estarão no estúdio (a sala de apresentação da rádio) e a possibilidade da idéia ganhar forma, continuidade, até quem sabe, integração com a comunidade local.

### **A Educação Musical e a Rádio**

A rádio integra, possibilitando representações na busca de talentos, na ampliação da voz através da microfonia, a exploração corporal, trazendo movimentos e ritmos à criação musical, interligação de músicas, a pesquisa da história musical brasileira. Através de execução de cantigas, coral, dramaticidade, homenagens, leituras de textos, execução de trava-línguas, poesias, audição de musicistas, estaremos integrando formação da personalidade dessas crianças, cidadania e cultura.

### **Conteúdos programados**

- A criança e a música
- A criança e o movimento na música
- Música e instrumentos

- Sensibilização da percepção auditiva
- Exploração e vivência dos ritmos diferenciados
- Cancioneiro musical infantil
- Apreciação musical
- Criação de instrumentos, jogral, coral
- Pesquisa de compositores e da história da rádio brasileira
- Movimento corporal e musicalidade
- Rádio CCMusical

### Metodologia

As aulas se desenvolverão a partir de vivências musicais e de trocas de experiências apoiadas em referenciais teóricas, lúdicas e estéticas. Nestas trocas de vivências, os alunos terão a oportunidade de exercitar suas habilidades e mostrar seu conhecimento, tomando consciência do seu papel enquanto cidadãos, visando um melhor desempenho junto aos colegas e a toda a comunidade escolar.

Como incluímos o Rádio Escola dentro da Educação Musical?

### Proposta inicial

- Apresentei a proposta ao Colégio onde tínhamos um cronograma de 4 aulas por mês de 50 minutos, durante seis meses, de Educação Musical, sendo oito turmas de 1º ao 5º ano.
- As aulas administradas em princípio dentro da sala de aula, depois levadas a um espaço amplo, com quadro e giz, sem carteiras, solicitação minha.
- Os recursos didáticos utilizados seriam **elementos da natureza, ou** sucatas para construção de instrumentos artesanais.
- Recursos Pedagógicos como **quadro, folhas, cartazes, gravuras,** instrumentos da bandinha musical.
- Tecnológicos como rádio, toca - cds, gravador, televisão, vídeo cassete, computador, ensino programado, amplificador e microfone.
- Recursos culturais como biblioteca, visitas a museu, rádio e exposições.
- Instrumentos musicais diversos foram trazidos para exploração dos alunos

como pandeiro, tamborim, triângulo, flauta, reco-reco, teclado, violão.

Desenvolvemos o projeto Rádio CCMusical dividindo as turmas por tarefas:

- Cada turma pode desenvolver suas tarefas num período de cinco meses e dentro das propostas.
- Diante de compositores pesquisados como Villa Lobos, Braguinha, Tom Jobim, as músicas foram selecionadas para uma apresentação final que ocorreria no sexto mês do trabalho inicial.
- Músicas do folclore brasileiro como cantigas de rodas de diversos estados foram ouvidas e cantadas (Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Bahia).
- Utilizamos parlendas e trava-línguas cantadas, movimentos e ritmos, com os instrumentos de percussão criados, usando corpo e voz.
- Os alunos fizeram pesquisa sobre os compositores apresentados e assuntos referentes à apresentação no programa da Rádio.
- Programação de um passeio dos alunos à Rádio Nacional, com a intenção do melhor entendimento da proposta, através da realidade vivida numa rádio,
- A construção de instrumentos de percussão como chocalhos e tambores, no último mês, envolveu aulas de Educação Artística.
- Pesquisa referente aos assuntos de interesse comum dos alunos, como os animais frequentemente encontrados no Campus do Colégio (Sagüis transmissores de raiva e outras doenças, **estão proliferando** descontroladamente) e assuntos como a mudança do tempo e cuidados com o planeta terra, foram incluídos na apresentação do programa Rádio.
- Propor pesquisa na biblioteca e na internet onde projetos de rádio escola já estejam implantados
- Alguns alunos se propuseram a fazer a audição da música escolhida aos seus colegas, mobilizando na turma o diferencial de conteúdos apresentados.
- Dramatizações também foram incluídas nas histórias cantadas, como

na apresentação da música do folclore “Castelo” e a história cantada de “Chapeuzinho Vermelho” uma homenagem a Braguinha.

#### Culminância, “O dia da Rádio Cidade”

Fizemos um evento onde todas as turmas integradas se apresentaram. A equipe de professores e alunos do ensino fundamental do 1° ao 5° ano participaram. Alunos da Educação Infantil foram convidados ao evento. Encerrando com o programa Rádio CcMusical o ano letivo.

Todos cantavam “Abre a roda, o tin do lê lê” assim que iam chegando as turmas.

Iniciamos com a homenagem a Braguinha, cada turma tinha seu locutor que apresentava as ações do seu grupo no microfone.

O 1° ano se apresentou cantando e dançando duas músicas da Cia Bola de Meia “Canoa, Minha Canoa”.

O 2° ano se apresentou com a história cantada, dramatizando “Chapeuzinho Vermelho” e com instrumentos, ritmos com o corpo com dança da “Catira” Cia Bola de Meia, “Canoa, Minha Canoa”.

O 3° ano se apresentou cantando as músicas com instrumentos. Cantaram o “Fernando Sétimo” e “Mané Pipoca” com corpos em movimentos. Apresentação da música do “ABC” gestos em grupo de mãos.

O 4° ano se apresentou com entrevistas, parlendas, trava-línguas. Cantaram os “Cantores do Rádio”, “O Camaleão” do folclore brasileiro com o corpo e instrumentos de percussão. E dramatizaram num coral o “Castelo” do Cd “Eu quero a minha mãe” de Hamilton Catete.

5° ano se apresentou cantando a música do Ponto de Partida & Meninos de Araçuaí, “Pra Nhá Terra”, Estrelada. Milton Nascimento e Márcio Borges. Um linda homenagem a Terra.

#### Continuidade, Avaliando resultados

- Incluímos o projeto Rádio CCMusical dentro da proposta Escolar do ensino fundamental do 1° ao 5° ano.
- O projeto ainda está em fase inicial de implantação, dentro do espaço

escolar, os alunos produzem, criam propostas de apresentação, cantando, dançando, construindo instrumentos, dramatizam histórias cantadas, fazendo pesquisas, entrevistas, desenvolvendo a conscientização sobre si mesmo e o meio ambiente.

- Poderemos futuramente integrar a proposta junto à comunidade, à RádioWeb já implantada em outro segmento do Colégio.
- Esperamos que na expressão dos sentimentos, através da Educação Musical e da mídia “rádio-arte” o aluno saia da comunicação escolar, integrando-se ao mundo.
- Pretendemos que o programa saia da hora do recreio e da sala de aula.
- Tendo em vista que os alunos participaram ativamente no processo da construção desse início, com dúvidas, questionamentos, selecionando ações, atuando e agindo de forma crítica, interativa.
- Estudando novas mídias, que poderá ocorrer na hora do recreio, criando músicas e sons para exposição à comunidade escolar, buscando e integrando valores éticos e filosóficos às questões da vida.
- A idéia é que os estudantes possam fazer uso da Rádio Escola CCMusical construindo propostas de cidadania, integrando áreas como saúde, meio ambiente, música e artes, engajando os alunos em projetos de colaboração para a melhoria das relações entre as pessoas.

A importância da Educação Musical nas escolas.

Muito se diz sobre a música e as canções brasileiras, e formas de educar musicalmente em nosso país, através das cantigas de roda. A cultura brasileira perpetua-se nas rodas, cantigas e danças regionais.

Os tempos, compassos, ritmos, harmonias serão lembranças e alegrias vividas que introduzem as crianças no universo musical. E posteriormente, o caminho para tocar um instrumento, cantar e aprender a notação musical.

Fazemos isso e formamos nossas crianças a percepção e a sensibilidade musical.

°A rádio web e a rádio na Escola.

A proposta da Rádio web na escola integra várias áreas do conhecimento. Unindo matérias como Artes, Português, Educação Física, Ciências e Meio Ambiente.

O desenvolvimento da proposta vem com o planejamento bimestral das atividades.

O professor de música deverá motivar os colegas professores a integrar a proposta criando o interesse geral nas atividades realizadas.

A proposta engajada com as outras matérias:

Meio ambiente, por exemplo, a criação de música a partir de ensinamentos sobre a poluição do nosso rio morto. Partindo da elaboração da turma do 5º ano, divididos em grupos, criamos letras e selecionamos a que mais agradou a todos, para nos apresentarmos na rádio.

Outra experiência que aconteceu quando uma professora de matemática do 4º ano acompanhava o trabalho de música da turma, com cantigas de roda. Solicitei que os alunos mudassem a formação de roda, círculo, para outras figuras geométricas. As crianças cantavam, dançavam e formavam figuras como: triângulo, quadrado, retângulo, hexágono nos seus grupos. Os alunos dançando e cantando ao mesmo tempo fazendo formas geométricas em rodas. Isso serviu para a ampliação e interesse da professora pelas atividades, e fez com que essa professora também entrasse na roda.

O desafio serviu para que essa professora também entrasse nas atividades posteriores como cantar com a turma as músicas da apresentação na rádio.

As atividades que seriam incluídas na proposta do semestre para integrarmos os programas da rádio seriam:

- 1- Entrevistas
- 2- Pesquisas
- 3- Cantigas de roda
- 4- Estórias cantadas
- 5- Danças típicas e suas apresentações
- 6- Apresentações dos alunos, suas turmas com seus instrumentos criados.
- 7- Audição de compositores reconhecidos mundialmente.
- 8- Criação musical e apresentação dessas músicas, melodias e letras, realizadas pelas crianças..

O planejamento que incluímos nesse 1º semestre de 2008, foi à música e seu tempo.

Como iniciamos com o histórico da Rádio no Brasil, e falamos de Banguinha, “Era de Ouro” do carnaval brasileiro (1930/1942).partimos depois para o universo musical através dos tempos nos anos 60 e aprendemos também músicas

da Bossa Nova, ouvimos Vinícius de Moraes, Antonio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim Tom Jobim, pesquisamos e cantamos as músicas como: “Samba do Avião”, “Garota de Ipanema”, “Samba de uma Nota Só”, “Águas de Março”, homenageando os 50 anos de Bossa Nova.

Nossas aulas continuaram no caminho do tempo no próximo semestre apresentaremos com as turmas do 2º e 3º ano, os anos 70, com as músicas: “Bolinha de Sabão” e “Vestido Azul” respectivamente.

Também incluímos uma homenagem e pesquisa sobre o maior compositor das Américas, o grande Villa Lobos.

Estudamos e lemos sobre sua obra. A influência de sua música a repercussão mundial de seu trabalho, divulgando a nossa cultura brasileira.

Criamos com as turmas do 4º ano o nosso “Trenzinho Caipira” em homenagem a sua Tocata ( O Trenzinho do Caipira).

Tocados com instrumentos de percussão, fizemos o efeito do Trem partindo e chegando a estação. Homenagem que ainda apresentaremos aguardando o próximo semestre.

Avaliando os resultados:

A proposta do projeto Rádio na escola, ainda está sendo implantada. A aplicação de todo projeto, gera mudanças na estrutura organizacional do sistema educacional.

Acredito que com o apoio da Direção, da coordenação, dos professores e dos alunos, chegaremos a um resultado satisfatório.

Onde a rádio escola, funcionaria como veículo de integração social interna e externa com outros segmentos sociais, e expandindo-se assim de rádio na hora do recreio para a rádio web do colégio ao mundo.





## **Gravidez? Agora não. Obrigado**

Josias Pereira

Diretor e produtor de vídeos de ficção e educacionais, diretor de documentários. Mestre em Tecnologia educacional. Diretor da ERD Filmes. Coordenador do curso de comunicação Unifamma/Maringá.



A experiência que iremos relatar aconteceu em uma escola na periferia do Rio de Janeiro no bairro de Irajá<sup>1</sup> na escola Dr. Adão Pereira Nunes. Com a ajuda da coordenadora pedagógica Gisele Cardoso, criamos em 2001 um curso de telejornalismo com alunos do 3º ano do ciclo básico, antiga 3ª série do ensino fundamental. Era um desafio interessante, pois, além de apresentar para estes alunos a parte técnica, desejávamos fazer uma experiência que eles dominassem a parte ideológica que há por trás da televisão, colocar em praticas a criação do 5º poder idealizado pelo professor Roger Silverstone. Nosso intuito era provar que com a realização de um produto que faz parte da realidade dos alunos ou de seus desejos, podemos contribuir com a educação.

Desde que comecei a trabalhar com educação<sup>2</sup>, sempre acreditei que a mídia poderia contribuir com o aprendizado, mesmo sem saber e conhecer os principais teóricos da área de educação e comunicação. Minha prática como diretor de TV e vídeo foi me mostrando que, ao fazer um roteiro ou um documentário eu aprendia muito com aquilo, e comecei a pensar por que a escola não poderia fazer isso também, educar através de outras formas. Fiz uma vez uma entrevista com o jornalista, advogado, escritor e político, Barbosa Lima Sobrinho, na época com 102 anos, e naquele momento aprendi muito sobre hombridade, amor à pátria e respeito. Foi uma entrevista que mexeu muito comigo por muito tempo. Vi naquele senhor, uma lenda viva, tanto respeito e amor ao próximo.

Ao conhecer Gisele Cardoso, em um curso de Pós-graduação que realizamos, conversamos sobre mídia e educação. Depois de ouvir minhas idéias sobre produção de mídia com alunos, ela resolveu fazer um teste na escola que ela coordenava, já que tínhamos o mesmo “pensamento” sobre a mídia na educação e a produção de vídeo por alunos, ela dominava a teoria e eu a prática. Gisele me falava de Paulo Freire e o tema gerador<sup>3</sup>. Achei muito interessante, então me aprofundi na teoria em questão. Depois de algumas leituras fiquei pensando se o aluno hoje vive a tecnologia no seu dia-a-dia. Por que não aproveitar dela para ensinar, para educar?

E começamos o nosso projeto que a principio achei difícilimo, aula de telejornalismo com alunos do 3º ano primário, alunos entre 9 e 11 anos.

1 Irajá é um bairro de classe média-baixa e classe baixa do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente é um bairro de porte médio, com pouco mais de cem mil habitantes.

2 Sou oriundo da área de tecnologia audiovisual e radiodifusão.

3 Tema gerador, segundo Freire, seria um tema, assunto em comum de um grupo que esta em processo de aprendizagem. Este tema, ou assunto que centraliza o processo da educação sobre o qual os alunos irão aprender.

Aceitei o desafio. Já tinha feito algo parecido na Maré, na ONG CEASM (Centro de Ações solidárias da Maré) em 2001, onde ajudei a criar o núcleo de TV e vídeo, mas era pra jovens entre 16 e 25 anos. No Ciep<sup>4</sup> seria realmente um desafio diferente. Acredito que construtivismo não é fazer o aluno produzir algo, para nós o método tem função quando colocamos o cognitivo para gerar, neste sentido, construir, novas ligações, novos esquemas mentais, fazer o aluno chegar a um entendimento sobre o tema debatido ou apresentado, mesmo que seja incipiente, mas é o começo de uma mudança mental, de uma construção subjetiva.

Estamos aliando a idéia do Mestre com a realidade dos alunos que tem curiosidade na produção de vídeo. Usar a produção de vídeo como um modo do aluno pesquisar e aprender de forma mais prazerosa.

Acreditamos que a escola, por um lado, deve aceitar as novas tecnologias mas não apenas como aparato tecnológico, não adianta usar a tecnologia para reproduzir uma velha pedagogia. Usar uma TV laranja na sala de aula e falar que isso é revolução na educação, na verdade é um placebo, inócuo.<sup>5</sup> As NTIC's (novas tecnologias de informação e comunicação) devem ser usadas de forma diferente; contribuir para modificar a relação aluno professor, deixar os alunos criarem, experimentarem. Segundo Ferres (2000) a escola trabalha com o racional e não com o emocional. Talvez essa seja uma de suas vantagens e explique por que a TV ensina às vezes melhor que a escola. Usarei um pressuposto da psicologia para tentar explicar por que a produção de vídeo pode contribuir na aquisição de "conhecimento".

## **O Esquema Mental<sup>6</sup>**

Os meios de comunicação de massa, principalmente a TV, trabalha com linguagem sensorial e emocional. Imita um pouco a vida, o nosso dia-a-dia. Nos fazendo perceber que a imagem que vemos, a história narrada é uma que poderia acontecer comigo, com você, com qualquer um. Os sentimentos que aparecem na tela, todos temos, e quando a TV

---

4 Centro Integrado de Educação Pública.

5 O governador do Paraná comprou vinte mil aparelhos de TV, laranja, com entrada USB para as escolas do estado. Também conhecido como TV Pendrive é um projeto que vai instalar televisores de 29 polegadas em todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação - com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pendrive, e saídas para caixas de som e projetor multimídia. Além de um dispositivo pendrive para cada professor.

6 Usaremos a definição de Esquemas mentais como aquisição de conhecimentos práticos. São como modelos em pequena escala da realidade, tendo como base os esquemas de Piaget

trabalha com ele fica de fácil assimilação, entendimento, o que nos leva a acomodação, guardar a informação. Pode parecer simples e obvio no começo, mas essas idéias aliadas à produção de vídeo passam a ter uma força muito grande para nossos alunos.

Na TV gostamos de coisas simples, informação que eu sei que vou entender. Quando a TV fala de relacionamento emocional, eu entendo, assim não entro em “choque” com o que esta sendo narrado. Assisto, concordo ou não. Agora, se a TV começa a falar sobre uma guerra no Uzbequistão, me incomoda, pois minha mente tenta lembrar onde fica o país citado, por que esta em guerra, que tipo de cidade é, e qual a sua etnia? Isso pode criar uma “instabilidade mental”<sup>7</sup>. Minha mente se preocupa em encontrar uma resposta para a questão levantada pela notícia, e como não tenho informação me incomodo e posso trocar de canal ou achar a informação “chata”. Assim não existe a assimilação, entendimento, e nem a acomodação, guardar a informação.

Segundo Piaget (1996), os esquemas são estruturas mentais, ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio, eles estão em constante desenvolvimento, o que permite que o indivíduo se adapte aos desafios do meio. Os esquemas mentais não são rígidos, são adaptados através da experiência do indivíduo. Cheng e Holyoak (2006)<sup>8</sup>, defendem a idéia de que as pessoas raciocinam utilizando regras aprendidas indutivamente com o objetivo de tomar decisões e prever eventos futuros. O modelo mental seria uma maneira da mente agir, reproduzindo o que já foi vivenciado, analisado ou visto. Apreendendo o espaço e os acontecimentos, a mente fica “livre” de futuras surpresas, sabendo como agir dentro de uma situação. Exemplo: Quando você sai de casa de carro e vai a um bairro pela primeira vez, e não sabe o caminho, fica mais “ligado” no que está fazendo e para onde deve ir. Que rua pegar, onde acionar a seta, a velocidade do carro etc. Este “alerta”, às vezes, causa desconforto. Depois que encontramos o espaço, a mente cria um esquema de como chegou até o ambiente. Assim, da segunda vez que for ao mesmo espaço, estará mais tranqüilo. E ficará ainda mais na terceira, quarta vez que você for ao mesmo bairro. Está tranqüilidade se deve ao “esquema mental” criado da primeira vez, assimilando e acomodando as funções do espaço, pois a mente já “decorou” o caminho, deixando a pessoa mais tranqüila.

7 Referimos instabilidade mental ao processo que o espectador deve fazer ao se defrontar com informações que não estão em seu esquema diário, o fazendo pensar, assimilar a informação para poder acomodar ou não dependendo do seu modo de agir.

8 Apud Ana Andrade Cordeiro, 2006

Para Gardem (1996), um esquema mental serve para uma introdução no mundo da representação mental, que nos ajuda a resolver um problema quando aparece. Quando assisto na televisão um resgate de uma pessoa que se afogou e um bombeiro em seguida explica como agir em um afogamento, esta informação pode ser assimilada e acomodada em minha mente, podendo fazer parte da minha memória de longa duração<sup>9</sup>. Depois de um tempo, se me deparo com um afogamento, uma emergência, minha mente “busca” está informação e eu a reproduzo, pois a informação foi assimilada e acomodada. A emergência serviu como um gatilho para que a mente buscasse a informação e eu pudesse transformar a informação em conhecimento e ajudasse no afogamento, salvando a pessoa.

Sabemos da complexidade da assimilação e acomodação e da criação ou alteração de esquemas mentais, estamos apenas simplificando para melhor entendimento do que desejamos focar, a produção de vídeo contribuindo na educação. Com base nestes dados pensamos em criar algo ligado a realidade dos alunos, algo que fosse da realidade deles assim ter uma assimilação e acomodação mais fácil, sem uma instabilidade mental.

## **O Esquema mental na Educação**

Na socialização primária e secundária<sup>10</sup>, criamos a base da informação que iremos usar ao longo da vida. Os esquemas mentais se constroem tendo como base a informação anterior. Quando uma nova informação é adquirida, ela é assimilada com a informação anterior, modificando / criando novos esquemas que a mente pode utilizar.

Segundo Piaget apud Sergio de melo (2004), “a afetividade é fundamental como motor da ação. Se não nos interessarmos por alguma coisa, nada fazemos certamente, mas isso não é senão um motor e não a fonte das estruturas do conhecimento”. Construir conhecimento é construir significados, é neste ponto que a produção de vídeo pode

9 Estamos simplificando um procedimento complicado para entendimento. No caso em questão vários fatores irão influenciar para uma assimilação da notícia, como, por exemplo, a questão emocional da pessoa com o fato.

10 Segundo Berger e Luckmann (2002, 2005), que elaboraram os conceitos de socialização primária e secundária. Segundos os autores o conhecimento e a socialização são duas considerações interligadas, pois o indivíduo socializa-se a partir do conhecimento que adquire ao longo da vida. A realidade social é vista não só como um processo de construção, apresentando-se como realidade objetiva para os sujeitos, porém construída e reconstruída subjetivamente, ou seja, intersubjetivamente, no contexto de infinitas interações cotidianas, mas também de processos de institucionalização e socialização. A socialização primária é realizada pela família e a socialização secundária realizada pelos agentes como religião, escola etc.

contribuir. Quando um aluno produz um vídeo, está também adquirindo vários conhecimentos ao mesmo tempo, dando significado as informações anteriores. Os esquemas mentais são criados a partir do momento que nos deparamos com “coisas” diferentes do nosso cotidiano, ou seja, quando saímos da rotina. Quando indagamos um fato e precisamos reorganizar as informações que a mente detém. Está “coisa” nova passa a fazer parte do nosso pensamento e se transforma em informação que ficará armazenada esperando para ser utilizada. Podemos dizer que o conhecimento é a práxis da informação.

Um vídeo sobre dengue coloca o aluno a rever vários elementos que apreendeu na escola, na Televisão e com a família. Estas informações soltas na mente começam a ser organizadas e estruturadas. Para se fazer uma reportagem, por exemplo, é necessário unir estas informações soltas aliadas a tecnologia, que é apenas um meio, que os alunos adoram. E pelo lado psicológico o trabalho irá valorizar os alunos por se sentirem capazes de fazer algo.

### **A Pesquisa**

Saindo do pressuposto dos esquemas mentais, começamos a pensar em um tema que fosse interessante para os alunos e que também fosse da realidade deles. Surgiu a idéia de fazer um vídeo sobre gravidez na adolescência, pois todos os alunos conheciam adolescentes, alguns tinham amigas ou irmãs grávidas. O tema então foi escolhido e aprovado por eles.

Começamos com uma pesquisa para levantar os dados sobre gravidez na adolescência no Brasil. O levantamento foi realizado na Internet, dentro dos sites oficiais. Assim, aprenderam que na Internet pode haver varias informações e que é necessário saber se o site que será usado é confiável, quem escreveu, qual os dados que ele usou, comparar as informações dos sites. Diferença entre Blogs, páginas pessoas, páginas de pesquisa, o que são sites agregadores de conteúdo etc. Depois realizamos levantamentos dos dados do bairro deles, Irajá. Um pouco da história, número de habitantes, por que é classificado como bairro de classe média baixa e classe C. Como é feito esta separação de classes.

Com os dados separados, eles conversaram e debateram sobre causas da gravidez na adolescência, para ter base foram à biblioteca da escola e pesquisaram nos livros sobre o tema em questão e os métodos anticoncepcionais. Depois de separados os dados, pedimos que os alunos fossem conversar com adolescentes grávidas ou com filho.

A última fase antes de escrever o roteiro foi um grande debate sobre o tema. Os alunos levantaram vários questionamentos sobre o material lido.

- Será que o fato de a maioria das pessoas não ter nível superior influencia no alto número de gravidez na adolescência?  
Será que o alto número de desempregados contribui?  
Será que a falta de aparatos culturais pode contribuir?  
Se os filhos das adolescentes grávidas não têm educação formal, acesso a informação, os filhos poderão ser também pais adolescentes?

Os debates foram em cima destes temas e anotávamos as explicações dos alunos e mostrávamos a eles como tudo está interligado. Os alunos levantaram também o tema das relações afetivas nos dias de hoje, como a mulher é cobrada que a culpa da gravidez é sempre dela e ninguém fala do menino que a engravidou. Deixamos os alunos bem livres para falar o que queriam. Depois do debate, pedimos para realizar um roteiro para gravar o vídeo “Gravidez? Agora não, obrigado!”.

Os alunos então escreveram o roteiro. Depois pedimos para eles dividirem as tarefas, quem vai atuar e quem vai fazer a parte técnica. Dividido o grupo, pensamos que não adianta ensaiar com as crianças, não iriam decorar o texto. Gisele teve a idéia de fazer algo bem simples, os alunos conversavam antes sobre a cena e depois gravam, criam as falas sem ensaiar. Assim poderíamos também debater o modo que eles estão internalizando a realidade em volta, como estão se socializando através da televisão, família e amigos.

Assim gravamos o vídeo com os alunos. Depois de gravar, fizemos uma mesa redonda e debatemos sobre os personagens, o que eles achavam que estava certo ou errado nos personagens e eles falaram sobre o ponto de vista deles se os personagens estão certo ou não.

### **A historia dos alunos:**

**Sinopse:** Uma menina engana a mãe, não vai à escola e sai com um “ficante” para outro lugar. Depois de alguns dias, ela se acha estranha e engordando e vai com uma amiga a um hospital público. Depois de esperar por horas e pegar uma senha de madrugada, ela é atendida e descobre que esta grávida. Procura o “ficante” que já está com outra. E quando informa a ele que ela está grávida ele apenas dá os parabéns e sai. Ela não acredita no que ele fez e diz que o filho é dele. O “ficante” então diz que ela sai com vários, então o filho pode ser de qualquer um menos dele e sai deixando-a ali parada sem entender. Ela corre e bate nele. Em casa, a mãe sempre acha estranho a filha engordando. A menina diz que é porque a comida da mãe é muito boa. A mãe estranha e um dia aperta a menina, que confessa que está grávida. Então a mãe manda chamar o “ficante” e os



três conversam sobre o futuro da criança que vai nascer.

## **O Percurso Gerativo de Sentido**

O que acho interessante na produção de vídeo é que é um procedimento interdisciplinar. Para analisar o roteiro dos alunos usaremos agora um pressupostos da semiótica o percurso gerativo de sentido. Que analisa o texto em três níveis:

Nível Discursivo

Nível Narrativo

Nível Profundo.

O nível discursivo é o primeiro, analise mais simples, onde os personagens, tempo e espaço são apresentados.

O nível narrativo é mais abstrato, são “seres” que vão agir, modificando outros seres.

Já no nível fundamental/ profundo é onde aparece as oposições semânticas. Iremos analisar apenas o nível narrativo da história criada pelos alunos e tentar ver o seu ponto de vista sobre o tema e sobre sua cidade. Conhecendo um pouco mais os alunos também.

- 1 – Facilidade de enganar os pais e não irem a escola.
- 2 – Sexualidade precoce.
- 3 - Crítica ao plano de saúde do bairro.
- 4 – Preconceito da sociedade, pois se a menina sai com todas é chamada de fácil e etc. Já o homem é normal.
- 5 – Eles podem sempre contar com a família, já com o namorado nem sempre.

## **O Vídeo**

O vídeo não vale pela sua produção final, mas pelo percurso que os alunos fizeram ate sua realização. No nosso caso o produto final tem 8 minutos e apresenta os atores / alunos inventando falas bem interessantes que mostram como internalizaram certos preconceitos que a própria mídia apresenta. O processo de realização é o mais importante para a educação, este é este o ponto que desejamos apresentar para os professores. Exemplo do processo feito, quando os alunos fizeram pesquisa na Internet e escolheram um texto, estavam estudando português, leitura, interpretação e análise do discurso, pois tinha que saber por que escolher

o texto X e não o Y, e de toda a página qual parte seria usada e por quê. Quando analisaram os dados da gravidez no Brasil, usaram porcentagem e estudaram matemática. Quando foram ver as causas da gravidez e como evitar a mesma, estavam estudando biologia, aprendendo sobre sociologia. Ao escrever o roteiro, estudaram português, vendo o lado de cada personagem, vendo o modo que ele fala. Analisando o motivo de cada um agir, o que contribui para sua visão de vida na sociedade e na escola. Ao escrever os diálogos estão adequando a fala do dia-a-dia com a estrutura dos protocolos da língua portuguesa. Diferenciando o modo da fala cotidiana com o modo que se escreve. O vídeo possibilita usar o conhecimento do mundo informal para o trabalho que será realizado; adequando o mesmo a realidade a sua volta. Segundo a semiótica na produção de um texto sempre aparecera as marcas do enunciador, no nosso caso as marcas do enunciador ira aparecer no texto sincrético<sup>11</sup>, o vídeo.

### **O PCN**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam os educadores a utilizarem, durante as aulas, de forma interdisciplinar, abordagens relacionadas ao cotidiano. Entre os PCNs destacam-se os temas transversais, que são assuntos de naturezas diferentes das áreas convencionais, não abordados de forma isolada. Então acredito que a produção de vídeo por alunos pode contribuir na aquisição de informação. Se os professores puderem criar este tipo de atividade com os alunos e outros professores, acredito que os alunos irão internalizar o conteúdo, de uma maneira mais “prazerosa”. Eles podem não saber as fórmulas e todo o ciclo da reprodução humana, mas com certeza saberão como evitá-la tendo consciência de suas responsabilidades. Mas será que é isso que será cobrado no vestibular? Nossa educação parece pautada em dois aspectos, o fundamental e médio com o objetivo de entrar na faculdade; e o nível superior dar base para arrumar um bom trabalho e ter dividendos financeiros. Se a escola, na prática, só serve para isso, onde entra a formação de um cidadão melhor e mais consciente? Será que alguns abusos que vemos no campo policial, jurídico, político dentre outros é culpa das pessoas ou da estrutura alienante em que vivemos? Muitas pesquisas e alguns pesquisadores estão mais preocupados em engordar seu currículo Lattes do que em realmente fazer pesquisas que contribuam para a sociedade ou para a área. Desde 2001 que venho participando efetivamente

11 O sincretismo – ou o uso de diversas linguagens de manifestação que caracterizam um filme

de congressos no Brasil no âmbito de educação, comunicação, lingüística etc, gosto de áreas diversas, e vejo que a prática é a mesma. Às vezes discurso apenas para os que vão apresentar em seguida, sem debate e crescimento, mas apenas cada um defendendo o seu ponto de vista e da pesquisa, que muitas vezes só se repete o óbvio. Qual a função da escola e o que desejamos dela? Somos pesquisadores ou reprodutores do conhecimento?

## **NTICs**

O jovem hoje cresce com a TV, vive e se informa pela TV, Internet e as NTICs e não mais apenas pelo livro. Vivemos em uma sociedade marcada pela imagem. McLuhan (1972) nos diz que as instituições escolares desperdiçam, cada dia, mais e mais energia para preparar seus estudantes para um mundo que já não existe mais, que a educação não pode mais pretender ser uma atividade que quer mudar o mundo sem admitir que ela mesma possa sofrer alguma mudança.

É necessário, definir uma nova agenda na área educacional e capacitar nossos alunos a entenderem a mídia, a TV, Internet, as NTICs e sua importância na nossa cultura e para nossa sociedade. Segundo o professor Silverstone (2002) , mostrar a necessidade de levar a mídia a sério, como objeto de rigorosa investigação pelos professores e pelos alunos. O professor argumenta que a mídia se tornou central para a experiência humana e que a cidadania no século XXI requer um grau de conhecimento que até agora poucos de nós temos, que requer do indivíduo que saiba ler os produtos da mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Isso envolveria capacidades que vão além do que foi considerado alfabetização em massa na época da mídia impressa. Quem sabe um dia a escola perceba que a sua função social vai além de decompor os protocolos de leitura, quem sabe não contribui para ensinar os protocolos da vida, já que as famílias estão em processo de mudança.

Criando um ser humano melhor e mais capacitado, não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida, um ser mais sistêmico e menos positivista.

## **Bibliografia**

ARRUDA, Sergio de Mello, Além da Aprendizagem Significativa – 2004  
BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria Semiótica do Texto . São Paulo: Ática, 1990.  
BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade.

Petrópolis: Vozes, 2005.

FERRÉS, Joan. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GREIMAS, A. J. Semântica estrutural. São Paulo: Cultrix, 1973

MCLUHAN, Marshall. A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Nacional, 1972.

SILVA, Josias Pereira da. Criando o 5º poder – 2007

\_\_\_\_\_. Verdade Derradeira, porque a TV pode mentir. RJ: erdfilmes. 2007

SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a mídia? São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Inventar o quinto poder. Entrevista à revista Carta Capital, 12/2/03 ano IX, n 227, São Paulo: Editora Confiança, 2003.

WOLYNEC, Elisa - O FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — 2006

## **Culturas Juveniles: El desafío de los formadores ante los nuevos códigos de comunicación**

Romina Bianchini

Es la presidenta de Proyecta Cultura, una ONG dedicada al trabajo con jóvenes de distintas edades y Gestora cultural



En el presente ensayo, vamos a tomar en consideración la posición teórico-metodológica que tiene la UNESCO, con respecto a que de la sociedad futura va en el sentido de una mayor equidad y paz. Para lograrlo nos propone construir nuevas formas de justicia y dialogo entre las generaciones y en el seno de las naciones. En este sentido, considera que todas las sociedades deben plantearse mas seriamente su inversión en las jóvenes generaciones ampliando las oportunidades para que sean ellos mismos los protagonistas de ese proceso. No se trata simplemente de que no se vean excluidos de la sociedad del conocimiento emergente sino, más bien, de generar los canales para que puedan participar enteramente en su concepción y formación.

Orientándonos en la Propuesta de Declaratoria de la Conferencia Iberoamericana de Cultura -Políticas Culturales con y para la Infancia y la Juventud- (...) en donde se señala la importancia de que la región iberoamericana cuente con espacios y estímulos necesarios para el desarrollo de la creatividad, la participación y disfrute de los bienes y servicios culturales por parte de l@s niños y l@s jóvenes; es necesario destacar que “una parte de esta población está gravemente afectada por procesos de exclusión social, violencia y pobreza. En este contexto, la cultura tiene un alto potencial movilizador e integrador, capaz de propiciar condiciones que favorezcan el bienestar individual y social”.

En este sentido y como tantas otras organizaciones sin ánimos de lucro, en la ciudad argentina de Santa Fe, comenzamos a trabajar con un grupo de jóvenes en el proyecto denominado Espacio Zero. Nuestra misión fue la de generar un terreno para la ampliación de las oportunidades y desarrollo de inquietudes juveniles, mediante de una formación- acción de carácter integral que les permitiese intervenir en el mundo, fundamentalmente a través música, de las imágenes y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aportándoles herramientas de reflexión, enunciación y de acción sobre el entorno y su contexto próximo.

Después de haber observado la facilidad y la identificación que demostraban l@s los jóvenes para moverse dentro de este nuevo universo comunicacional que comprendía la sonoridad y la imagen en tanto posibilidad expresiva y comunicacional, combinamos el proceso creativo con el proceso productivo, y planteamos una forma

de capacitación laboral alternativa, adaptada a las nuevas realidades globales y permitiéndoles, de este modo, ingresar al mundo laboral desde una actitud emprendedora y creativa.

A nuestro entender esta labor implica el reconocimiento, la promoción y el ejercicio del Derecho a la Cultura, definido como el “derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes, y a participar en el progreso científico que de él resulten”(art. 27 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre), que ha sido considerado como uno de los derechos fundamentales de cada ser humano.

En la reunión internacional sobre Políticas Culturales (México 1982), el derecho a la cultura fue definido como “el derecho a la libertad de pensamiento y de expresión, condición de toda actividad creadora, en el respeto de los valores y aspiraciones fundamentales de la sociedad”.

Sin embargo, para que estos cuadros regulatorios de carácter internacional, se plasmen en nuestra cotidianeidad son necesarias unas políticas culturales que velen por crear el marco idóneo para el respeto, la protección y el cumplimiento de los Derechos Culturales. Como garantizar, por ejemplo, la indispensable libertad de expresión, promover la creatividad, el acceso y participación en la vida y el proceso cultural.

Lo que implica que el acceso y la participación en la vida cultural constituyen un derecho inherente de las personas de toda comunidad, “las políticas culturales deben buscar en forma particular la manera de fomentar y fortalecer los métodos y modos de ofrecer mayor acceso de todas las capas de la población a la cultura, de luchar contra la exclusión, la marginación y, asimismo, de elaborar todos los procesos que favorezcan la democratización cultural”.

Lo que queremos recalcar aquí, es que la participación es un proceso social que supone un ejercicio permanente de derechos y responsabilidades. Contribuye a que las personas tengan una opinión y una posición tomada frente a los problemas que viven y a las soluciones que estos pueden tener. En este sentido contribuye al desarrollo personal y a la autovaloración. Como también crea una relación de mayor compromiso con la realidad y su transformación.



Desde esta perspectiva, desarrollar y promover la participación de l@s jóvenes apunta hacia la práctica y el conocimiento de una serie de normas, valores y actitudes que sirven de aprendizaje para la vida colectiva y la participación comunitaria. Además, es una experiencia que ayuda a desarrollar en los jóvenes la inquietud y la voluntad de llevar a cabo cambios políticos sosteniendo y fortaleciendo los procesos democráticos.

Siguiendo los argumentos antes mencionados y considerando las lagunas del sistema educativo formal, trabajamos con l@s jóvenes a través de soportes y canales no convencionales intentando estimular el descubrimiento, la crítica y la experimentación, con el objetivo de readaptar el código comunicacional hacia las necesidades contemporáneas y respetando las inquietudes y deseos de los protagonistas del proyecto.

En este, sentido, parece potencialmente posible distinguir como una de las posibles fuentes de conflicto entre cultura escolar y cultura juvenil puede provenir de la carencia de la primera en adaptarse a los cambios operados en nuestras sociedades a partir de los 90, que han introducido nuevos códigos comunicacionales que las instituciones educativas no pueden ignorar. Estamos asistiendo a una mundialización de la cultura a través de las industrias culturales, la revolución de los medios de comunicación y las super tecnologías de información. Paralelamente a la globalización económica en el triunfo de la sociedad posindustrial y sus modelos de consumo, el discurso neoliberal y exaltador del individualismo, todo esto ha ido generando una serie de características distintivas de las nuevas culturas juveniles.

La multiplicación de las tecnologías comunicativas y de información, a generado la aparición de nuevos lenguajes, especialmente visibles en los jóvenes, señala Barbero “en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías y los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de ver una *experiencia cultural* nueva, unos nuevos modos de percibir y de sentir de oír y de ver que en muchos aspectos, choca y rompe con el sensorium de los adultos. Un buen campo de experimentación de estos cambios y de su capacidad de distanciar a la gente joven de sus propios padres se haya en la velocidad y la sonoridad. No solo en la velocidad de los autos, sino en la de las imágenes, en la velocidad del discurso televisivo, especialmente en la publicidad y en los videoclips, y en la velocidad de

## los retratos audiovisuales”

Podemos reconocer que las nuevas generaciones van creando nuevas maneras de relacionarse con su entorno cambiante, crean iconos que los identifican, sean personas, cosas o ideales que les ayudan a tomar una posición frente a la sociedad mayor y los forjan según la aceptación en masa. Se producen así nuevas alternativas de progreso o cambio a través de sistemas de relación y socialización que muchas veces se forjan en las calles o en un universo virtual. La identidad así se va generando y moldeando según las exigencias de la sociedad, de los cambios que se viven a todos los niveles y en todas las generaciones y que dan forma a las relaciones de l@s jóvenes, interjuveniles y con los adultos.

En esta situación se hace necesario aprehender nuevas gramáticas que permitan a los educadores y agentes socioculturales abrir vías creativas de comunicación con el colectivo juvenil. Sin embargo, el problema más difícil de resolver, es que la nueva distancia generacional entre jóvenes y adultos no solo se plantea en el plano de cambio de contenidos, de valores y de normas, sino en el cambio del concepto comunicación.

Así, necesitamos seguir trabajando, ya que lo importante en las prácticas pedagógicas es comprender el contexto en el cuál nos estamos desarrollando y cuáles son los códigos comunes a interpretar. En este sentido, si somos capaces de descubrir los vertiginosos cambios de paradigmas en los procesos de socialización en los que estamos inmersos, quizás sea mas sencillo reducir las grandes brechas en las instancias de comunicación docente-alumno, padre-hijo.

Podrá sin duda decirse, que es fundamental que l@s jóvenes tengan la posibilidad de expresar sus propios contenidos desde otros puntos de vista; enriquecidos por metodologías que estimulen el ingenio, el espíritu de investigación, el trabajo cooperativo, logrando así mismo aprendizajes significativos que favorecen hasta el afianzamiento de la autoestima. Como mencionáramos oportunamente, la experiencia Espacio Zero presentó como uno de sus objetivos principales el incrementar en sus protagonistas la capacidad de comportarse como actores sociales, o sea, de modificar su entorno social para realizar proyectos de desarrollo personal y comunitario. Si nos unimos a la idea de actor social que maneja Alain Touraine, convenimos en que se necesitan tres elementos para promover un actor social: objetivos personales, capacidad de comunicar

y conciencia de ciudadanía.

La clave creemos que está, como afirma Kaplun, en enfatizar la formación, el aprendizaje y la construcción colectiva en una perspectiva dialogica, y esto pasa necesariamente por la capacidad que despluguemos para escuchar y efectuar un esfuerzo serio por conocer y comprender a nuestr@s jóvenes.

Tal es el caso de la música, por ejemplo, ésta representa uno de los sistemas más populares para hacer socialización alrededor del mundo; en l@s jóvenes es uno de los más elaborados. Esto hace que la música sea una de las facetas más importantes de la cultura juvenil, ya que influye en la manera de vestir, de pensar y de actuar y más aún, en la de expresarse; el Rock por ejemplo, es un pretexto de identificación que se compenetra con varias generaciones en casi todos los ámbitos siendo el elemento diferenciador/integrador por excelencia entre las generaciones “nuevas y viejas”.

A través de la música, l@s jóvenes establecen su territorio de pertenencia. Cuando el rock se introdujo en el cine y en la t.v se difundieron modelos de comportamiento, usos de cuerpo, relaciones entre los sexos y hasta nuevas estéticas que enmarcaron la socialización juvenil, lo mismo podríamos decir que esta ocurriendo hoy con la cultura Hip Hop y ciertos procesos de mimetización de tipo global.

Uno de los elementos del que no podemos prescindir en nuestro breve análisis, es la televisión, que además de convertirse en él agente socializador por excelencia, se ha transformado en constructora de las matrices de recepción que van definiendo el gusto, la preferencia e incluso las opiniones, con el riesgo que nos advierte Sartori, en su *Homo Videns*, en donde nos hace reflexionar sobre el hombre teledirigido, muchas veces desde un discurso hegemónico y propagandístico<sup>1</sup>.

Planteado esto, consideramos que “es esencial que los jóvenes dispongan de formación y criterio para elegir de forma consciente entre la amalgama de posibilidades que se ponen a su disposición desde el consumo material

---

<sup>1</sup> Podríamos definir el consumo simbólico como aquel tipo de consumo impuesto por la sociedad, donde los medios de comunicación de masa tienen un protagonismo especial.

hasta la información, la oferta audiovisual o la publicidad”.

Entendiendo el lenguaje como un subsistema de la cultura, es claro el desafío que se nos presenta para el trabajo con jóvenes a partir de esta nueva realidad que se exhibe a través de una nueva metodología de escritura –SMS-, nuevas formas de comunicarse con símbolos abreviaciones de palabras y tonos e imágenes. Desde esta perspectiva, es necesario que desarrollemos en tanto adultos y formadores visiones más amplias que nos permitan interpretar estos nuevos códigos, y abrirnos a los nuevos sistemas de símbolos y significados compartidos por las culturas juveniles, especialmente desde los expresivo- corporal y lo audiovisual.

En este sentido, y sin pretender convertirnos en detractores y/o defensores de lo que consideramos sólo como herramientas o canales de la comunicación, rescatamos el uso de sitios como *You Tube* o *My Space* en el que los jóvenes logran exhibirse de una manera que ningún medio masivo les ha permitido, generando sus propios discursos y lenguajes. En este sentido sociologicamente se están viendo modificadas las relaciones humanas a través de Internet. Si bien, ciertos investigadores alertan sobre el surgimiento de un egocentrismo que se traduce en un menor interés por establecer relaciones mas intimas, en ayudar a los demás o en respuestas agresivas; también consideramos que la utilización de estos medios pueden favorecer la democratización de el acceso a los bienes culturales así como la diversidad de contenidos y producciones a través por ejemplo de la promoción y difusión de bandas y grupos musicales que generan sus primeros CDS de distribución gratuita.

Análogamente, podemos detectar un feroz aumento de la Internet social, también denominada Web 2.0 basada en la segunda generación del Web cuyos ejes son las comunidades de usuarios y una gama especial de servicios como las redes sociales (*facebook*, *hi 5*), los *blogs* y los *wikis* que pueden fomentar la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios generando además puntos de encuentro.

Haciendo un breve paréntesis, consideramos necesario advertir que recientes investigaciones nos advierten sobre la capacidad de instrumentos como *facebook* en tanto herramienta masiva de recolección de información en donde millones de “adictos” de forma voluntaria ofrecen

información sobre su identidad, fotografías y listas de sus objetos de consumo favoritas. Este sitio tiene una población que crece 2 millones de personas por semana y que ya ha superado los 60 millones. Puede que *facebook* sea un gran experimento, pero tal vez debamos ser mas cuidadosos con nuestra información personal si no queremos formar parte de un proyecto cuyo fin sea crear una sociedad virtual global, en donde nosotros y las relaciones con nuestros amigos sean convertidos en bienes que se venden a las grandes marcas globales.

En el mundo de las redes sociales la popularidad y el liderazgo tienen tal grado de fuerza y voracidad que pone en cuestión gran parte de lo que nosotros conocimos como valores de solidaridad, esfuerzo y sabiduría. Por eso debemos ser concienzudos, cada vez que hagamos apología de redes, debemos tener bien en claro el poder de la admiración, pero también el de la recusación viral

En los últimos años están surgiendo propuestas de ocio (y negocio online) radicalmente innovadoras: gigantescos entornos tridimensionales concebidos como auténticos en donde los internautas interactúan de manera tan realista que acaban por construirse una segunda vida (*second life*, *world of warcraft*, *lineage II*) Así, los ámbitos de lo real y lo virtual se combinan y las claves son el éxito y el dinero. Sobrevivir y consolidar una identidad “respetable”, ser propietario de una isla, dotarse de órganos sexuales exuberantes y plasmar fantasías eróticas supone pagar la correspondiente tarifa en la moneda local: los *dólares linden* que además cuentan con su propio sistema de cotización en tiempo real.

Otras herramientas que nos aportan las nuevas tecnologías de la comunicación, y que cada vez más nutren el mundo sensorial de I@s jóvenes pudiendo convertirse en sistemas socioculturales, son los llamados mundos virtuales y entornos (MMOG). Estos simuladores sociales y de rol (como los populares *Sims2*) transmiten en opinión de algunos pedagogos, como mencionábamos anteriormente, cuestionables valores basados en el consumismo, la competitividad o el culto al cuerpo y el dinero. Por otro lado, el carácter comercial y propagandístico de estas plataformas (en particular *the second life*) y sobre todo su modelo basado en la metáfora del capitalismo global, también supone un duro inconveniente para su uso estrictamente educativo. Pues aun en el caso de que nuestros alumnos consiguiesen iniciarse con una cuenta gratuita, solo conseguirían desfilarse por las calles de esta nueva matriz como

“parias asexuados en un mundo de opulencia y riqueza”.

Sin embargo e intentando dejar de lado el fatalismo, o una visión apocalíptica, consideramos a los medios y nuevas tecnologías de la comunicación e información como instrumentos neutrales, en sí, la cuestión radica en el guión de contenidos e ideologías que pueden subyacer a algunos de éstos. Precisamente es aquí, en donde ha radicar nuestra inteligencia, habilidad instrumental y pedagógica, que ha de permitirnos, - sin ignorar este fenómeno que vino para quedarse y evolucionar-, mientras fascina a nuestros jóvenes; desarrollar estrategias dinámicas, para acercarnos al universo comunicacional juvenil.

El reto de realizar una apropiación educativa de estas nuevas tecnologías ha involucrarnos en tanto formadores flexibles con la capacidad de gestionar alianzas que involucren a los mismos jóvenes y, por ejemplo, a las universidades públicas para el desarrollo de softwares que respondan a las necesidades del universo comunicacional juvenil contemporáneo. Sin embargo hemos de tener presentes ciertas consideraciones como el hecho de que resultará complicado diseñar tareas didácticas que se acomoden a los objetivos, procesos, metodologías y contenidos de los currículos tradicionales, y he aquí la tarea irremplazable del educador.

## Conclusión

Los crecientes cambios en la vida de los seres humanos, han hecho cambiar las costumbres, tradiciones e incluso la manera de pensar y actuar ampliando lo que entendemos por cultura, por ejemplo; y que no decir de los métodos empleados para la comunicación.

En este sentido, remarcamos la importancia del reconocimiento los Derechos Culturales para garantizar el acceso a los bienes culturales y en sentido estricto a las nuevas tecnologías de la comunicación e información en sus diferentes soportes, para que no continúe profundizando la brecha de exclusión y que las nuevas generaciones como actores sociales y en el marco de la diversidad cultural puedan producir sus contenidos, en sus propios códigos, lenguajes y según sus lecturas de la realidad.

Sin duda, y resumiendo, las nuevas tecnologías de la comunicación e información nos otorgan nuevas posibilidades y beneficios, que favorecen

las relaciones sociales, el desarrollo de nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento, y lo mas importante, nuevas capacidades creativas de comunicación y razonamiento, sin embargo, existe la posibilidad de que aparezcan conductas adictivas que pueden llegar a afectar el comportamiento social y personal de nuestro@s jóvenes.

Del mismo modo que leer un texto implica un análisis denotativo y otro connotativo, así mismo el lenguaje de las imágenes requiere un proceso de interpretación que implica un exhaustivo desarrollo del pensamiento simbólico y metafórico. El desconocimiento de la decodificación del lenguaje audiovisual puede poner en desventaja a l@s jóvenes quienes en mayor medida se ven expuestos a un bombardeo de mensajes de estas caracteriscas a través de los distintos medios de comunicación.

De hecho, l@s miembros de la *generación net* son frecuentes usuarios de herramientas electrónicas, y, sin embargo, típicamente carecen de destrezas de alfabetización en información y sus capacidades de pensamiento críticos a menudo son débiles. Los educadores tenemos una importante responsabilidad ante este problema: enseñar a l@s estudiantes a que piensen por si mismos y comuniquen sus ideas claramente, en otras palabras; a que hagan uso critico de la razón.

Los nuevos lenguajes expresivos de la cultura juvenil están contestando a una representación del mundo derivada de la racionalidad y la temporalidad que caracteriza el orden de la escritura y lo hacen desde una nueva mentalidad, situada mas cerca del presente experimentado.

Como sostiene Bruner, los seres humanos producen conocimientos con la caja de herramientas legadas por la tradición cultural. El lenguaje ocupa un lugar de privilegiado en esta caja de herramientas, pero no excluyente de otras herramientas de la cultura contemporánea y la educación, debe concebirse como una ayuda para que niños y jóvenes aprendan a usar las herramientas de creación de significado propias de su época con el fin de integrarse mejor al mundo en el que se encuentran y par ayudarlos en el proceso de cambiarlo según se requiera.





**PROCESSO DE FORMAÇÃO E A MÍDIA:  
ESPAÇO PARA REFLEXÕES, CONFLITOS E  
CONVERGÊNCIAS**

Autora: VERMELHO, Sônia Cristina

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade PUC/SP

Co-autora: MACUCH, Regiane da Silva



Inicialmente, é oportuno tecermos algumas considerações sobre o sujeito com o qual interagimos na experiência realizada: o adolescente. Em recentes pesquisas sobre o sujeito na situação de adolescência, reflexões a partir da psicologia de orientação sócio-histórica consideram que a adolescência é uma construção histórica. Na concepção moderna sobre adolescência, esta é considerada como “(...) *uma época de crise, de ambigüidade, o que levou à definição deste período pela negatividade, pela ausência de características tanto da infância como da fase adulta, configurando uma situação de ‘marginalidade’*”. (Calil, 2003, p. 144). No entanto, esta concepção, de certa forma naturalizante, vem sendo questionada e considerada não como resultado decorrente de um processo instaurado pelo biológico, mas a condição da adolescência como resultante da configuração cultural, social e econômica da modernidade (Ozella, 2003). Nesse sentido, os comportamentos considerados característicos dos adolescentes tais como os conflitos, a rebeldia, a indefinição de identidade e um sentimento de onipotência, não são universais, mas características que esses sujeitos assumem e que são resultantes dos processos históricos de socialização da modernidade ocidental. Como tal, temos que considerar também como históricas as problemáticas vividas por eles nas suas várias dimensões. As contribuições dessas pesquisas nos apontam também para um outro aspecto: dado que a adolescência é uma “fase”, e que ela passa, os resultados evidenciam a negligência em termos de políticas públicas para estes sujeitos, dada a essa condição de transitoriedade. Com isso, aquilo que é próprio destes sujeitos passa ao largo na certeza de se tratar de uma fase e que, quando adultos, as questões serão resolvidas.

No entanto, pela adolescência ser assumida pelos adolescentes como uma fase “transitória”, a análise das problemáticas emergentes neste período são fundamentais para entendermos as possibilidades e os limites de uma formação que não esteja tão fortemente alicerçada em modelos pré-estabelecidos. Ou seja, o fato do adolescente assumir a condição culturalmente constituída de uma identidade em construção, constitui-se numa situação privilegiada para “ouvirmos” esses sujeitos, procurando compreender este universo e criando possibilidades para a constituição de novas identidades, de novos sujeitos.

Neste sentido, para almejarmos uma educação que seja efetivamente transformadora é oportuno pensarmos em criar espaços de experimentação e reflexão para estes jovens, bem como de expressão da sua condição de adolescência para escutarmos o que eles dizem considerando-os como sujeitos do seu tempo e espaço.

Tendo em vista termos utilizado a produção audiovisual como “mediação pedagógica” para a constituição de experiências formativas, orientamos nossas reflexões apoiando-nos em teóricos da sociologia e da comunicação, os quais

discutiram a relação do sujeito com a imagem. Especificamente das produções realizadas pelos jovens, não nos preocupamos em elaborar uma análise de conteúdo como proposto por Bardin (1997), mas identificar nos filmes, tomados como discursos desses sujeitos, aspectos e problemáticas vividas por eles. Neste sentido, partilhamos com Fischer (2002) quando afirma que os “*discursos são sempre práticas*” e como tais podem ser apreendidos como acontecimentos pertencentes à certa formação discursiva; no nosso caso dos adolescentes, e ligados “*(...)a um certo regime de verdade e, ainda, como diretamente relacionado à constituição de sujeitos individuais e sociais*” (Fischer, 2002, p. 84). Ou seja, nos interessou identificar em seus discursos a elaboração e reflexão destes adolescentes sobre si próprios, sua coletividade, família, bem como sobre a própria mídia que eles utilizaram para elaborar suas “falas”. O adolescente, de espectador investe-se também da função de autor, na medida em que cria seus filmes e nesta condição - de autoria -, no discurso interior que pode ser externalizado na sua produção, ele pode construir histórias e personagens de forma que possam lidar com frustrações, desejos e medos gerados na sua relação com a sociedade. Na experiência com a visualidade, os adolescentes trazem para a produção conteúdos oriundos de suas experiências como espectadores, ou seja, eles utilizam os recursos da experiência como espectador para produzir, sem ter plena consciência disto, pois como o seu papel de produtor está em processo de construção, ele utiliza dos outros papéis mais desenvolvidos, no caso de espectador, como subsídio para construir este novo papel: o de produtor (Moreno, 1975). Neste momento, elaboramos um recorte nos dados e na discussão teórica e apresentamos uma análise das temáticas desenvolvidas por estes jovens nos seus filmes.

### *Subjetividade e Produção de imagens*

Nossas reflexões sobre a relação do sujeito com a imagem estão centradas numa perspectiva crítica do sujeito e da imagem. Sem a pretensão de esgotar o assunto, neste trabalho indicamos alguns aspectos que consideramos importantes tendo em mente os objetivos explicitados anteriormente<sup>1</sup>.

Iniciamos trazendo Walter Benjamim em “*A obra de arte no tempo de sua reprodutibilidade técnica*”, texto bastante famoso e amplamente discutido entre pesquisadores da mídia. O autor faz a seguinte afirmação:

1        Cabe esclarecer que esta pesquisa se insere num contexto mais amplo, pois os dados aqui apresentados foram tomados nas atividades realizadas no ano de 2004 com jovens escolarizados. Finalizamos este trabalho em 2004, iniciamos 2005 uma nova etapa na mesma linha de investigação mas com outro público: jovens na faixa etária dos 15 aos 18 anos e não necessariamente cursando a escola, o que gerou um outro conjunto de dados os quais estão sendo objeto de análise no ano de 2006.

*(...) no interior de grandes processos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transformam ao mesmo tempo em que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente.* (Benjamin, 1994, p. 169)

Neste texto, Benjamin pretendia afirmar o caráter positivo da arte no tempo de sua reprodução técnica, em que deixava de ser uma (quase) exclusividade de uma elite e poderia, a partir de sua reprodução, ser apreciada por todos. Sem entrar no mérito desta questão, gostaríamos de ressaltar um outro aspecto deste texto que apresenta maior pertinência com nossos propósitos: o condicionamento, em alguma medida, de nossos sentidos tanto da perspectiva filogenética quanto ontogenética à estrutura tecnológica de nosso tempo. No cerne desse processo estão as relações humanas, as quais cada vez mais são mediadas por objetos tecnológicos<sup>2</sup>. Estabelecer relações mediadas por tecnologia tem sido praticado desde as civilizações mais arcaicas, com o uso de sinais gráficos ou sonoros. Mas, certamente foi bastante significativa a revolução advinda da produção das imagens, as quais passaram a ocupar um papel relevante na sociedade, em particular a partir do surgimento da pintura como arte, como leitura do real com o intuito de perpetuar a imagem e; posteriormente a fotografia, o cinema e televisão, mídias que conquistaram espaços diversos na sociedade ao longo de suas histórias.

Na perspectiva histórica da sociedade do século XX, Trivinho (2001) nos traz outro elemento para pensarmos essa questão. Propõe o uso do conceito de *fenômeno glocal* cujo pressuposto é que, com o advento da mídia em escala planetária virtualizando as experiências do sujeito, ocorreu uma clivagem bidimensional do mundo como experiência humana no qual passou a existir de um lado “(...) o universo dos lugares, dimensão concreta da experiência corporal, processada *in loco*; outro, o campo dos não-lugares (em especial, o de caráter audiovisual), oceano veloz e reciclável de vivências espectrais”. (Trivinho, 2001, p. 69). Ou seja, convivemos no mundo com uma dimensão concreta que nos permite experiências sensíveis e uma outra, no campo dos não-lugares, o das subjetividades espectrais. Segundo ele, essa fratura dá-se no plano do sensível, portanto, quase imperceptível, “(...) que se coloca socioculturalmente como efeito estrutural de monta operada pela comercialização ampliada dos *media*”. (Trivinho, 2001, p. 69). Neste sentido, a virtualização como processo social remonta a períodos em que nossa experiência com o real passou a ser mediada com base, em alguma medida, pelas imagens

2 Estamos entendendo por tecnologia toda produção humana, tanto material quanto subjetiva. Nesse sentido, a linguagem, as formas de expressão e comunicação humana são tecnologias desenvolvidas pela humanidade, bem como os equipamentos que passaram a ser utilizados para a comunicação, como suporte para as linguagens, tais como a pintura, a fotografia, o rádio, o cinema etc.

pintadas, captadas, projetadas e, atualmente, digitalizadas.

Com isso, podemos pensar que ao longo da nossa história as relações sociais têm se constituído, desde o surgimento das primeiras formas ainda rudimentares de sociedade, mediadas por algum suporte material ou lingüístico, os quais muito cedo passaram a construir imagens como forma de expressão do sentimento, das idéias, dos valores humanos. Porém, é interessante ressaltar que, muito mais do que transmitir algum valor ou conceito, as imagens pictóricas, notadamente aquelas construídas pelos pintores do período do realismo, buscavam na reprodução da natureza até seu último grau, “*assenhorear-se do mundo, assimilá-lo, possuí-lo, transformá-lo numa presa submissa*” (Huygue, 1986, p. 86).

Dominar a natureza faz parte da história humana não somente pelo viés da ciência que tentava compreender suas leis, mas também da arte que procurava apanhá-la nas malhas da visão, retendo-a para a eternidade dos tempos. Francastel (1983, p. 45), teórico da arte e de cinema, afirma que “*a imagem não é um conceito; ela prescreve uma das mais importantes formas de organização da sociedade*”, ou seja, a imagem, além de atuar sobre o indivíduo, organiza e estrutura em alguma medida a vida social: para além da imagem “retratar” o real, nós lidamos com os clichês, o estereótipo regulando e/ou mediando as relações humanas. Essas imagens em seus suportes, se as entendermos como produções humanas, passaram a fazer parte da nossa formação, ou seja, como afirma Benjamin, interferem na estruturação do nosso aparelho perceptivo e como tais, organizam de alguma forma nossas relações.

Sem deixarmos de considerar que a produção das imagens, na sociedade atual, está submetida a uma lógica mercantil. A dimensão econômica, não só na produção artística, tornou-se um fator determinante, ou seja, a produção e o consumo das mercadorias visuais e audiovisuais se dão muito fortemente inspirados pela lógica da Indústria Cultural (Adorno, 1986). Também temos que considerar que o crescente uso das imagens na construção de nossa percepção, interfere na forma como atuamos nos processos sociais. Huygue (1986) chegou a propor que a denominação da civilização moderna passe de Civilização do Livro para Civilização da Imagem, devido à sua presença em todas as dimensões da vida humana - da pintura à realidade virtual, é a imagem que *fala*. Do ponto de vista da prática de produção de imagens, esta é uma experiência presente desde momentos remotos de nossa civilização. Da prática do embalsamento até as produções realizadas nos dias atuais, sempre se buscou superar a implacável ação da natureza sobre nossa existência (Sampaio, 2000). Tendo em vista a amplitude da questão, focalizamos nossa discussão em relação ao cinema, que tem suscitado desde seu surgimento questionamentos desta ordem e natureza (Stam, 2003), bem como por ter sido o meio utilizado na pesquisa com os alunos-produtores.

Consideramos que os aspectos subjetivos da relação do sujeito com a imagem,

analisados a partir da psicologia, trazem elementos importantes para pensarmos as imagens como instâncias formadoras e como possibilidade de expressão do sujeito. Uma afirmação interessante e que vem alimentar nossas reflexões é de Sampaio (2000, p. 61) de que “(...) se o cinema foi construído à imagem do nosso psiquismo, é preciso deduzir disto as suas conseqüências: nosso psiquismo passa a ser construído à imagem do cinema.”. Merleau-Ponty (1971) considera que o cinema é para ser percebido e não pensado. O cinema é um lugar privilegiado da expressão da condição humana, do ser-em-situação, dentro de suas condições. O filme enquanto objeto de percepção tem características que podem tornar explícitas certas estruturas que organizam nossa relação com o mundo. O filme como um discurso organizado em cenas, estas se passam na *Ordem do Mito* (Merleau-Ponty, 1971), ou seja, não se passa no real, nem tampouco no imaginário. Portanto, em algum ponto entre o imaginário e o real.

Ainda, historicamente a produção cinematográfica como um discurso narrativo, tal como Borges discute<sup>3</sup>, entra no seu segundo estágio como uma história contada de alguém, sobre alguma coisa em algum lugar (Morin, 1997). Segundo Morin (1997), este segundo estágio do cinema, cria uma fusão entre realidade e fantasia, “(...) convertendo o sentido do tempo, capturando o assistente num espetáculo da alma, num domínio do sonho(...)” (p. 145). Essas produções, que utilizam um código de linguagem própria, vão constituir um arsenal discursivo e de expressão do real, dotadas de vida e de sentido para seus produtores e espectadores. A construção desse sentido se dá em função da relação que se estabelece entre a visualização das imagens e a nossa constituição psíquica. Esta construção a partir da experiência com a visualidade (Martín-Barbero & Rey, 2001) tem no processo de identificação um dos eixos explicativos. Para Aumont (1995) a relação que o produtor (e o espectador) constrói com os personagens e com a história é uma relação de identificação narcísica.

A experiência da visualidade no cinema tem ainda como característica o espaço de projeção, pois ao entrarmos numa sala escura e nos posicionarmos na frente de uma tela gigantesca, são criadas as condições que colocam o real como que em “suspensão”. Tudo fica lá fora e, muitas vezes, com bastante ansiedade o espectador vai buscar alienar-se nessa sala escura, buscar um pouco de alívio, de alento, de amor, mecanismos para dar vazão à sua energia psíquica.

No entanto, “(...) o cinema, ao nos mostrar imagens em movimento, defronta-nos com o choque entre a força da ilusão das imagens da realidade e a certeza de que se trata de truque”. (Sampaio, 2000, p. 54). Ou seja, ainda que o sujeito obtenha um pouco de prazer durante a projeção, ao seu final tem que encarar novamente a vida real. Adorno ao discutir a Indústria Cultural analisa que o resultado desse processo

---

3 COZARINSKI, Edgardo. **Borges em/e/sobre cinema**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

não leva à sublimação, mas sim à repressão. Segundo ele:

*A Indústria Cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma (...). Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples incômodo do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. Eis aí o segredo da sublimação estética, apresentar a satisfação como uma promessa rompida. (Adorno, 1986, p. 130-1)*

Nesse jogo psíquico, entre ter a sensação de que o que se vê é resultado de processos técnicos e a sensação vivida naqueles breves momentos de suspensão do real é o que movimenta, também, nossa ação para irmos até os espaços de projeção. Segundo Aumont (1995), ao ir ao cinema existe um desejo fundamental de entrar numa narrativa.

*Essa identificação diegética primordial é uma reativação profunda, ainda relativamente indiferenciada, das identificações da estrutura edipiana: o espectador e também o ouvinte ou o leitor sentem de fato que ocorre, nessa narrativa, da qual estão, na maioria das vezes, ausentes em pessoa, algo que lhes diz respeito profundamente e que se parece demais com suas próprias brigas com o desejo e a lei para não lhes falar deles mesmos e de sua origem. (Aumont, 1995, p. 264)*

Em síntese, compreendendo que nossa percepção sofre interferências da estrutura tecnológica historicamente constituída, temos que a sociedade atual convive com a amplificação dos meios audiovisuais, criando o que Trivinho vai denominar de Fenômeno Glocal. Esta ambivalência da experiência do sujeito nesta sociedade (com os lugares e com os não-lugares), as quais atuam na dimensão subjetiva, vão sugerir que nosso psiquismo seja construído muito fortemente a partir das imagens veiculadas. Esta experiência com a visualidade vem se aprofundando com as novas gerações que tem à sua disposição, desde a mais tenra idade, um arsenal discursivo cada vez mais amplo e diversificado.

No entanto, temos que considerar também que esta experiência coma visualidade está, em grande medida, marcada pela lógica mercantil tal como discutido por Adorno (1985) acerca da Indústria Cultural. Por outro lado, não só na condição de espectador, mas também na de produtor de uma história, na situação de autoria de um discurso, estão em operação processos psíquicos tais como a identificação, a projeção, a sublimação, de modo que esses sujeitos adolescentes possam expressar algo da eterna luta entre o desejo e a lei.



Passemos a seguir à apresentação dos resultados da análise dos filmes produzidos por esses adolescentes.

### **Os filmes produzidos: temas e dramas**

Para interpretar as produções fílmicas que os adolescentes produziram nestes cinco anos de atividade, estamos tomando estes discursos como situações espelhadas, ou seja, ao falar sobre o outro, acabam por falar em alguma medida de si próprio.

Quanto ao sujeito produtor destes discursos, tomamos o conceito de adolescência como uma construção cultural e histórica, com isso consideramos as problemáticas trazidas por estes adolescentes como externalizações advinda da condição psíquica e social assumida por eles e não como resultante de um processo natural de crise, própria da adolescência. Ou seja, eles estão falando de um *lugar psíquico e social construído social e historicamente* e deste lugar expressam seus discursos.

Dos 32 filmes produzidos ao longo dos anos de 2000 a 2004, pudemos proceder à análise mais aprofundada de 26, tendo em vista que os 6 filmes do ano de 2000 não foram recuperados na íntegra, mas somente a sinopse e alguns trechos. Do ponto de vista metodológico, procuramos identificar nestes filmes os aspectos nucleares de cada um para depois reuni-los em grupos temáticos. Nestes 26 analisados, as temáticas tratadas colocam as seguintes problemáticas como aspectos centrais:

#### **1) Situações dramáticas:**

a) envolvendo relações de solidariedade e afetividade entre pessoas em situações de dificuldade financeira e de saúde, bem como de conflitos familiares;

b) tratando da violência sob suas várias formas: familiar, social e institucional. Nos filmes dramáticos a história envolve principalmente a violência da sociedade sobre o sujeito, aparecendo inclusive questões ligadas a incapacidade do indivíduo em lidar e se proteger dessa violência. Aparecem também associados à violência problemas de ordem psicológica grave;

c) tratando de conflitos de ordem afetiva cujo núcleo é a traição entre homem e mulher, tanto de personagens adultos como de adolescentes,

d) individuais em que o sujeito se vê na impossibilidade de realização de alguma coisa - de uma promessa e de uma relação afetiva, geralmente, sendo impedido por uma doença.

2) Situações de Suspense em que a história gera tensão envolvendo a curiosidade das pessoas em torno do desconhecido e esse comportamento leva a morte;

3) Situações Afetivas que lidam com questões envolvendo os dilemas dos adolescentes frente às suas relações amorosas, seja pela diferença de classe, seja por conflitos familiares. Nas narrativas de conflito, surgem duas abordagens distintas: uma envolvendo drogas e marginalidade e outra traição;

Os temas envolvendo os dilemas afetivos (amor não correspondido, traição,

preconceito) mostram preocupações desses jovens em assumir sua vida sexual. Os padrões de conduta que a sociedade, a família e outros grupos de socialização colocam para esses sujeitos na fase da adolescência aparecem nas temáticas de forma a nos dar uma dimensão dos seus medos e ansiedades. O medo de ser rejeitado, de ser traído, até mesmo a forma de expressão dos sentimentos, aparecem nas suas produções em personagens estereotipados, ora apresentando comportamentos obsessivos e agressivos, ora de completa passividade, cuja impedição não é explicitada pela suas dificuldades pessoais, mas objetivado em um sintoma (doença grave). Freire (2003) na sua pesquisa também nos traz elementos interessantes sobre essa questão quando tratou sobre a sexualidade. Diz a autora:

*Os mecanismos de controle moral e de repressão libidinal(...) são expostos aqui de maneira a confirmarem que os jovens, em seu processo de desenvolvimento, têm reproduzido e validado os padrões sociais, sendo que seus conflitos não chegam a ser suficientes para provocar rupturas na moral dominante. (Freire, 2003, p. 94)*

Tanto nos personagens masculinos, quanto femininos, as questões envolvendo a sexualidade aparecem de forma bastante dramática, dificilmente com um final feliz. A moral vigente que distingue papéis distintos surge colocando a mãe, o pai, filhos e namorados dentro dos modelos que podemos ver veiculados pela mídia e em nosso cotidiano. Podemos nos indagar, diante desses discursos produzidos, se aqui está a mera constatação e reprodução de uma realidade que eles percebem no seu cotidiano sem qualquer reflexão sobre ela ou é uma forma de expressão de seus medos.

Com relação às produções cuja temática era a violência, esta aparece na família, na sociedade e nas instituições públicas (polícia). Nessas produções estão articuladas questões que explicitam as expectativas de vida desses sujeitos e como a sociedade e a família, pela falta de diálogo, dificulta que ele consiga conquistar uma vida digna e de qualidade o que faz com que ele se lance à marginalidade, acuado pela falta de alternativas. São temáticas que envolvem gravidez precoce, preconceito, corrupção, injustiça social, falta de diálogo, etc.

O que eles estão nos dizendo e nos mostrando é o que tem de mais cruel em nossa sociedade, a falta de esperança, a marginalização, a degradação das relações sociais e das instituições que alicerçam a sociedade, pressuposto para a formação psíquica do sujeito. Mas mesmo com todas essas questões trazidas à tona, ainda há esperança nesses jovens, pois apesar dos impedimentos, alguns conseguem dar um final feliz às suas histórias, como afirma Freire (2003) na sua pesquisa sobre adolescentes, a questão tem duas faces:

*(...) se deter nos valores e estilos de vida contidos nas subculturas juvenis possibilita verificar os padrões que constituem as bases da sociedade*

*atual como, também, reconhecer novas cenas sociais que podem abrigar movimentos criativos de recusa ou de transformação dessas determinações”.*  
(p. 30)

Ou seja, se essas produções nos mostram os aspectos mais difíceis do adolescente na atualidade, por outro lado, podem nos mostrar indícios de novos sujeitos e cenários sociais nos quais possamos vislumbrar alternativas para sairmos da crise de valores, das instituições e do próprio sujeito. Talvez tenhamos que concordar com Adorno & Horkheimer (1985), com Marcuse (1998) e Freud (1997) de que estejamos vivendo uma sociedade “sem pai”, imbuída de um mal-estar bastante grande, pois nos é negado o direito fundamental de uma vida realmente humana.

Isto posto, numa primeira leitura dessas produções, podemos observar que os conflitos vividos pelos jovens e adolescentes, se nossa tese pode ser confirmada de que algo dessas produções são expressões de sua subjetividade, nos indicam que os modelos de comportamento aos quais estão constituindo suas identificações não têm proporcionado, no geral, o estabelecimento de comportamentos e valores que lhes possibilite uma formação de personalidade fundada no humanismo, na solidariedade, na confiança, na verdade. A adolescência apareceu nessas produções permeadas por muito sofrimento, como afirmava Marcuse (1969), com uma boa dose de “mais-repressão”, para além do necessário para a formação e bem-estar da coletividade. São seus sonhos que aparecem quase impossibilitados de se realizarem; uma falta de perspectiva quanto ao seu futuro, o medo de não ser ninguém, da discriminação, de não ser aceito. São questões que nos instigam ainda mais a buscar alternativas para construir um mundo melhor para as próximas gerações.

Essa pequena contribuição, sempre inacabada de um trabalho que certamente requer um esforço contínuo e perseverante, já nos traz elementos que animam ainda mais nosso desejo de continuar apostando na possibilidade de utilizarmos formas alternativas, como a produção audiovisual, para dar voz aos jovens, uma voz que não caia no vazio, mas que possa ser ouvida e considerada no momento de pensarmos nossas ações educativas, nas nossas ações como cidadãos e pais. E mais do que isso, que essas experiências e produções possam servir de “espelhos lacanianos” para esses jovens em busca de sua autonomia.

### **Referências Bibliográficas**

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. 1985. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2ª ed. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ADORNO, Theodor W. 1971. **Teoria da pseudocultura**. In: HORKHEIMER, M e

ADORNO, T. W. Sociológica. Madrid: Taurus.

ADORNO, Theodor W. 1995. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2.**

Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes.

AUMONT, Jacques et al.. 1995. **A estética do filme.** Tradução: Marina

Appenzeller. Campinas, SP: Papirus.

AUMONT, Jacques. 2001. **A imagem.** 6ª ed. Tradução: Estela dos Santos

Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Ofício de Arte e Forma).

CALIL, Maria Isabel. 2003. **De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de resignificação do sujeito.** In: OZELLA, Sergio (org). Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez.

DEBORD, Guy. 1997. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre**

**a sociedade do espetáculo.** Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto.

FREIRE, Ângela B. 2003. **A juventude e os processos de formação cultural.**

Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

FREUD, Sigmund. 1997. **O mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago.

MARCUSE, Herbert. 1967. **A arte na sociedade unidimensional.** In: LIMA,

Luiz Costa. 2000. Teoria da Cultura de Massa. São Paulo: Paz e Terra.

MARCUSE, Herbert. 1967. **A arte na sociedade unidimensional.** In: LIMA,

Luiz Costa. 2000. Teoria da Cultura de Massa. São Paulo: Paz e Terra.

MARCUSE, Herbert. 1969. **Ideologia da Sociedade Industrial.** 3ª ed.

Tradução; Giosone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar.

MARCUSE, Herbert. 1969. **Ideologia da Sociedade Industrial.** 3ª ed.

Tradução; Giosone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar.

MARCUSE, Herbert. 1996. **Algumas implicações sociais da tecnologia**

**moderna.** In: PRAGA: revista de estudos marxistas, nº 1, set/dez. São Paulo: Boitempo Editorial. P. 113-140.

MARCUSE, Herbert. 1998. **Cultura e Sociedade vol. II.** Tradução: Wolfgang

Leo Maar *et al.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MARCUSE, Herbert. 1998. **Cultura e Sociedade vol. II.** Tradução: Wolfgang

Leo Maar *et al.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

NASIO, Juan David. 1995. **Os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

OZELLA, Sergio (org). 2003. Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez.

MASSARO, Geraldo.1996. Esboço para uma teoria de cena: proposta de ação para diferentes dinâmicas. São Paulo: Agora.

MERLEAU-PONTY, M. 1971. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.



**Literatura e televisão:**  
**Possibilidades de leitura na escola a partir da**  
**configuração, na televisão, da obra *A hora da estrela*, de**  
**Clarice Lispector**

**Fabiano Tadeu Grazioli**

Mestre em Letras - Estudos Literários (Leitura e Formação do Leitor) pela Universidade de Passo Fundo/RS (2007). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim/RS (2004). Autor do livro *Teatro de se Ler*: o texto teatral e a formação do leitor. Diretor de Teatro.





## Introdução

Uma das características mais marcantes do mundo atual é a influência dos meios de comunicação de massa na vida cotidiana. Por isso mesmo, estamos freqüentemente presenciando uma polêmica sobre os benefícios e os malefícios do poder da mídia.<sup>1</sup> Há mais de uma década, Maria Inês Ghilardi assim se pronunciava na abertura dos trabalhos de uma mesa redonda que teve como tema Mídia e Educação. Afirmava ainda que o jornal, na referida época, já estava sendo incorporado aos modernos estudos nas diversas áreas do conhecimento. Contudo apontava o enfraquecimento de tais ações, quando o assunto era a incorporação das outras mídias (rádio, televisão, internet, cinema) à sala de aula, servindo de instrumentos pedagógicos.

Quinze anos depois, as afirmações de Ghilardi ainda têm total pertinência, principalmente porque, nos últimos anos, temos assistido à popularização das mídias, tornando os meios de comunicação mais presentes na vida das pessoas.<sup>2</sup> As discussões sobre seus valores também têm aumentado; o jornal ainda é o meio de comunicação mais utilizado pela escola, nas aulas, porém as demais mídias continuam praticamente ausentes dos processos de ensino-aprendizagem. Parece-nos que a escola, definitivamente, não acompanhou o ritmo desse crescimento no sentido de proporcionar uma interação significativa entre alunos e meios de comunicação de massa.

Adilson Citelli alerta que, ao pensar as relações existentes hoje, entre a escola e alguns meios de comunicação, devemos fugir de dois perigos: da adesão acrítica ao narcisismo tecnológico que tanto seduz como reduz, e do repúdio apocalíptico, que responsabiliza os meios de comunicação de massa pela alienação que abastarda o saber e desfigura os valores humanos.<sup>3</sup> Partindo da advertência do autor de que é perigoso radicalizar e fechar os olhos para uma dessas possibilidades, propomos, neste trabalho, uma mirada crítica em direção a um veículo que monopoliza as atenções do maior número de pessoas em nosso país: a televisão. Nosso objetivo é refletir primeiramente sobre a televisão enquanto linguagem que, por assim se constituir, pode e deve circular na escola e por ela ser incorporada como objeto de leitura, fruição e reflexão crítica. Na seqüência, encaminhamos nosso olhar para a possibilidade de a televisão, esse espaço

1 GHILARDI, Maria Inês. Mídia e educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL O PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL, 1., 2002, Campinas, SP. *Anais eletrônicos*. Campinas: SP, 2002. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal>> Acesso em: 10 dez. 2007.

2 A internet tornou-se um meio de comunicação acessível para um número maior de pessoas; a televisão popularizou-se e agora dá um salto de qualidade com a televisão digital; o celular, que nem foi apontado pela autora, proliferou entre todas as camadas da população e deixou de ser simplesmente um telefone e passou a ter outras funções, como a de enviar e receber mensagens de texto escrito e falado, fotos e notícias.

3 CITELLI, Adilson. Escola e meios de massa. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos, v. 3). p. 17-18.

visto muitas vezes somente como comercial, exibir em sua tela narrativas gestadas no texto literário impresso, focalizando, nos processos de transposição, um contexto de leitura (que julgamos) amplamente significativo. Por último, apresentamos uma alternativa metodológica a partir do programa *Cena Aberta*, exibido pela Rede Globo em 2004, hoje em DVD, demonstrando ao leitor/professor que é possível utilizar a televisão na sala de aula e abordá-la como linguagem específica, bem como espaço onde a literatura pode configurar por meio da transposição do texto escrito para a imagem.

## 2 Linguagem televisiva e escola: impasses e situações

Aplicado às artes em geral, o termo linguagem pode ser definido como um conjunto de recursos técnicos e expressivos à disposição de um artista e por ele aperfeiçoado. Um repertório sempre renovável de signos e componentes sensoriais, empregado na realização de registros intencionais [...]

4.

O fragmento em forma de epígrafe auxilia-nos na definição do que é linguagem, para logo discorrermos sobre as especificidades da linguagem televisiva e a sua complicada relação com as linguagens institucionalizadas pela escola. Ao se referir ao “conjunto de recursos técnicos e expressivos” e a “um repertório sempre renovável de signos e componentes sensoriais”, a autora revela dois aspectos fundamentais acerca do tema: os elementos de uma linguagem, ou seja, o conjunto de códigos visuais e sonoros que a compõe, e o processo de comunicação que esses elementos estabelecem com os espectadores. Dessa maneira, a linguagem pode ser definida como um conjunto de elementos colocados à disposição do homem para comunicar idéias, pensamentos e sentimentos.

Vale destacar que é através dos elementos específicos de cada linguagem, que o processo de comunicação se estabelece, e cada um deles funciona como veículo de significação. No caso da televisão, é necessário salientar que se trata de uma linguagem híbrida, que estimula componentes sensoriais como a visão, por meio de imagem, movimento e texto escrito e audição, por meio de diversos sons, como o texto falado e a música. Clóvis de Barros Filho afirma que se trata de um “apelo multissensorial” que combina visão e audição, mas também desperta o olfato e o

---

4 PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 127.

tato pelos efeitos da imagem em movimento.<sup>5</sup> Além dessa caracterização genérica da linguagem televisiva, cabe lembrar, que sob o ângulo de sua programação, a linguagem televisiva é composta de programas propriamente ditos (novelas, filmes, telejornais, desenhos animados, etc.) entremeados por propagandas comerciais com roteiros diferenciados daqueles pertencentes à programação televisiva. Trata-se dos mesmos elementos combinados com objetivos e formatos diferentes.

Mas falemos da linguagem televisiva na escola. Ghilhardi afirma que a escola tradicional elegeu o livro como o objeto de leitura e, hoje, tem dificuldade de lidar com o enorme fluxo de informações e tecnologias à disposição em meios não-verbais<sup>6</sup>, o que está de acordo com a afirmação de Rettenmaier e Weschenfelder de que a escola permanece presa ao livro impresso (ou pior, ao texto fotocopiado), cerrando suas janelas às novas tecnologias, à diversidade de linguagens e de suportes.<sup>7</sup> Ao se deparar com tal situação, Citelli, em pesquisa publicada em 2002, afirma adentrar na escola a fim de buscar a resposta para duas questões:

1) as linguagens consideradas como formalmente não-escolares – aquelas que não dizem respeito diretamente ao discurso pedagógico – circulam pela escola?

2) O rádio, o cinema, a televisão, o videogame, enfim, esta imensa quantidade de códigos, imagens, ícones, símbolos, não necessariamente verbais e, sobretudo, ausentes dos tópicos programáticos, são incorporados pela instituição escolar e trabalhados pelos professores? <sup>8</sup>

A resposta para a primeira questão foi “sim”, ou seja, as linguagens apontadas circulam na escola e, para a segunda, foi “não ou raramente”, o que confirma, segundo Citelli, que os alunos vivem uma intensa relação com as linguagens e o conhecimento não-sistematizado pelo discurso didático-pedagógico e promovem uma circulação que resulta em discussões, trocas de experiências, estratégias de socialização que obliteram-se e preferem a zona do silêncio no momento sacralizado da aula.<sup>9</sup> Nesse contexto, a escola geralmente faz cessar tais comentários, o que sugere que é melhor fazer calar qualquer discurso que ameace a soberania da instituição escolar como

---

<sup>5</sup> BARROS FILHO, Clovis de. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTTO, Valdir; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999. p. 42.

<sup>6</sup> GHILARDI, Maria Inês. Mídia, poder, educação e leitura. In: BARZOTTO, Valdir; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999. p. 106.

<sup>7</sup> RETTENMAIER, Miguel ; WESCHENFELDER, Eládio. Por uma leitura não asséptica. *Textual*, Porto Alegre, p. 38, 2003.

<sup>8</sup> CITELLI, 2002, p. 18.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 19.

detentora dos conhecimentos e dos saberes.

No ambiente desfavorável à presença das mídias que, segundo Citelli e tantos outros autores, a escola se constitui, Eliana Nagamini deteve-se especificamente à televisão e caracteriza sua presença no espaço escolar como “tímida”, ou seja, uma existência acanhada e receosa. A autora parte então para a observação e análise de vinte e um episódios, momentos específicos em salas de aula de diferentes disciplinas, séries e escolas, nos quais, de alguma maneira, a televisão era focalizada por meio de comentários, exemplificações, perguntas, entre outros. Diversos programas foram evidenciados tanto pelos alunos como pelos professores: programa infantil, educativo, humorístico, comercial, esportivo, seriado, telejornal e novela. Contudo Nagamini constatou que, nos episódios registrados, a televisão não foi abordada nas suas especificidades. Segundo a autora, de modo geral, os discursos sobre a programação televisiva tinham por finalidade estabelecer a interação (aluno/aluno/professor/aluno) dentro da sala de aula, ou ilustrar e exemplificar, de forma assistemática, a matéria<sup>10</sup>. Na melhor das hipóteses, a pesquisa apontou que tais programas são abordados com fins meramente pedagógicos e servem como referência ao conteúdo a ser estudado, mas a linguagem televisiva não é abordada em seus detalhes, em sua estrutura e estética.

Também não podemos esquecer que a televisão não é um material didático, ou seja, sua programação, de maneira geral, não é pensada e produzida para fins didático-pedagógicos. Todavia, se a televisão não é legitimamente e institucionalmente artefato pedagógico, o professor pode e deve, mesmo que atuando, de certa forma, clandestinamente e informalmente, fazer uso da televisão em sala de aula. Se ela não chegou à escola pelas vias oficiais, chega sempre e intensamente por meio dos alunos, e precisa chegar efetivamente pelas portas que o professor pode abrir em sua metodologia, mesmo que para que isso seja necessário rever sua atuação como mediador entre o referido meio de comunicação e o aluno, como tratamos mais adiante.

Mas o que significa compreender a televisão enquanto linguagem? Em que consiste abordar a linguagem televisiva em suas especificidades? Conforme salientamos no início desta seção, a linguagem da televisão é uma forma de mostrar, narrar, contar, na qual se exprimem significativamente imagens, movimentos, sons, músicas, texto falado e, em menor proporção, texto escrito. Portanto compreender tal linguagem é perceber o que cada um desses elementos deixa à disposição do tema, do formato, da estrutura, do objetivo do programa a ser analisado e o que cada elemento oferece ao leitor no intuito de que este lhe atribua significado; compreender como se relacionam entre si os diversos elementos constituintes da linguagem televisiva, bem como tais elementos se relacionam com outras linguagens, como por exemplo, a literatura, o cinema, o teatro, a pintura, a gravura.<sup>11</sup>

10 NAGAMINI, Eliana. *Televisão, publicidade e escola*. In: CITELLI, Adilson. *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos, v. 3), p. 59.

11 É importante esclarecer que essas considerações foram levantadas como exemplos do aproveitamento da televisão na escola, tendo em vista a abordagem metodológica que apresentamos

### 3 Ensinar a ler a televisão: função da escola e competência dos professores

O acesso à leitura – um bem cultural – deve ser oportunizado a todos os cidadãos. Ler a palavra escrita, a palavra oral, a palavra não-dita, implícita no contexto ou em uma imagem, e depreender o sentido que emana de fatores lingüísticos e extralingüísticos torna-se prioridade na escola e fora dela. O analfabeto, hoje, não é simplesmente aquele que não sabe ler ou escrever, mas o que não compreende os textos que o circundam.<sup>12</sup>

Ghilardi, neste fragmento, enfatiza a existência de um novo analfabeto, aquele que não compreende os diversos textos, nas diversas linguagens que circulam no seu mundo. No dizer de Pereira e Cardoso, trata-se do “analfabeto digital” que, sem dúvida, é fruto da preferência que a escola tem pela cultura da escrita. Segundo os autores, essa instituição tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas, diminuindo a distância entre a escola e a sociedade.<sup>13</sup>

Ao falarmos em analfabeto digital, estamos pondo em jogo, principalmente, a capacidade de leitura que a recepção ativa da televisão requer. É claro que o conceito de leitura que está em jogo não se limita à decodificação da mensagem alfabética expressa nos signos lingüísticos, associada principalmente ao livro. Sobre esse conceito, assim nos referimos em outra oportunidade:

Percebida desse modo, superficial e mecanicamente, a leitura não consegue se colocar a serviço da formação de indivíduos que almejam interagir com diversos tipos de texto, devido ao fato de estar muito distante de abraçar, em suas metodologias, textos que fogem à formatação “treinada” pelos materiais didáticos.<sup>14</sup>

O conceito de leitura que perpassa pela recepção crítica dos meios de comunicação possui uma conotação abrangente, que a percebe como um processo que inclui a compreensão de palavras escritas e faladas, imagens, signos, sons, e que, segundo Renata Junqueira de Souza, “envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, do mesmo modo que culturais, econômicos

---

na sequência deste texto. Nesta ou em outras circunstâncias, como na abordagem de telejornal e programas eleitorais, por exemplo, poderíamos levantar questões ideológicas, éticas, políticas, relacionadas à estrutura, formatos, objetivos e intenções daquilo que é mostrado na telinha, mas devido à complexidade de tais aspectos e à objetividade que procuramos imprimir a este texto, relacionamos somente pontos que serão fundamentais na nossa abordagem.

12 GHILARDI, 1999, p. 107.

13 PEREIRA Josias; CARDOSO, Gisele. *Verdade derradeira*: por que a TV pode mentir. Rio de Janeiro: EARD Filmes, 2007. p. 43.

14 GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Teatro de se ler*: o texto teatral e a formação do leitor. Passo Fundo: EDIUPF, 2007, p. 76.

e políticos”<sup>15</sup>. Tal conceito, de maneira geral, remete-nos à compreensão do mundo e, justamente por isso, inclui todas as linguagens em que as mensagens podem ser veiculadas, inclusive a televisiva.

Mas e a escola e os processos educativos, o que têm a ver com isso? José Marques de Melo afirma, a partir de Regina Zilberman e Ezequiel Teodoro da Silva, que a leitura dos signos disseminados pela tecnologia da reprodução cultural alicerça-se na leitura do mundo proporcionada pela educação. Para Melo,

tanto maior o domínio dos códigos quanto mais oportunidades tem o cidadão para entender o mundo em que vive. Evidentemente a própria vida ensina mecanismos de apreensão do significado da cultura que nos rodeia. Mas é inegável que a sistematização do conhecimento proporcionado pela escola amplia as chances de participação na sociedade e do usufruto dos bens disponíveis. Quanto mais escolarização, mais opções de intervenção no cotidiano.<sup>16</sup>

De que maneira a escola pode ampliar as chances de participação do cidadão na sociedade, assim como as suas opções de intervenção no cotidiano? Citelli nos dá a resposta: ampliando o conceito de leitura e aprendizagem e equipando-se para entender melhor os significados e os mecanismos de ação das novas linguagens, interferindo para tratar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa à luz do conceito de produção dos sentidos [...].<sup>17</sup>

Nesse novo contexto em que a leitura das novas linguagens com vistas à interação significativa do aluno com o mundo que o cerca se apresenta como função principal da escola, a construção do conhecimento do aluno, por meio da leitura, deve ser o compromisso primordial do professor, pois, evidentemente, o seu papel é fundamental no uso que acreditamos que a instituição escolar deve fazer da mídia. Rösing e Silva em seus estudos, utilizam a palavra “mediadores” em substituição à palavra “professores”, e afirmam que quem assume o papel de mediador da leitura precisa ser leitor e estrategista de leitura. Para as pesquisadoras, o conhecimento do conteúdo e das potencialidades dos materiais existentes é diferencial importante na prática docente, assim como conhecer o prazer da apreensão do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade e o prazer da descoberta de outros

---

15 SOUZA, Renata Junqueira de; SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004. p. 80.

16 MELO, José Marques de. Estímulos midiáticos aos hábitos de leitura. In: BARZOTTO, Valdir; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999, p. 43.

17 CITELLI, Adilson. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Outras linguagens na escola*: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000. (Aprender e ensinar com textos, v. 6). p. 35.

conhecimentos, em diferentes níveis<sup>18</sup>. E destacam:

Mediação de leitura pressupõe um mediador cujo conhecimento prévio e profundo abrange textos de diferentes naturezas, de linguagens diferenciadas, entre outros aspectos, como o domínio das tecnologias capazes de ampliar a capacidade de apreensão de novos conhecimentos, de apropriação de seus conteúdos e de apropriação dos mesmos<sup>19</sup>

Assim, salientamos que é urgente (e deve ser contínua) a formação de mediadores de leitura (bibliotecários, animadores culturais e principalmente professores), que sejam capazes de estabelecer, por meio de estratégias de leitura eficazes e coerentes, uma ponte significativa entre os alunos e os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, tão presente na vida do aluno.

#### **4 Televisão e literatura: encontros possíveis**

Dentre as variadas estratégias para a leitura dos diversos programas de televisão, a escola, por meio dos professores, pode auxiliar no sentido de que seja experienciada a leitura da literatura que é exibida na telinha. Uma vez que ao final deste texto apresentamos sugestões de trabalho que focalizam as possibilidades de leitura, tendo em vista a transposição de obras literárias para a telinha, cabe-nos fazer algumas pontuações breves sobre o diálogo entre a linguagem literária e a televisiva.

Em nosso país a televisão tem exercido um papel fundamental na distribuição e recepção de obras literárias pelo grande público. Autores de minisséries, novelas e programas especiais buscam nos diversos gêneros literários a matéria-prima para seus trabalhos. A literatura, ao ser transposta das páginas escritas para os programas televisivos, exige adaptações diversas. Alguns críticos defendem que os programas que fazem migrar das páginas literárias seus enredos e personagens provocam esvaziamento e banalização da obra original. Tais correntes de pensamento partem do pressuposto de que há elementos essencialmente negativos no que chamam de comunicação de massa e de indústria cultural. Outro grupo detém-se na idéia da democratização, insistindo que a iniciativa é positiva, porque é uma possibilidade de divulgar o literário e levar o telespectador a comprar e ler o livro. Sua perspectiva leva em consideração o poder da mídia televisiva, desconsiderando que a leitura, da imagem da televisão às páginas do livro, é organizada por fatores que exigem, da parte do sujeito leitor, habilidades e conhecimentos específicos, adequadas aos diferentes suportes. Em nossa opinião, nenhum desses posicionamentos é coerente com a leitura que acreditamos que possa ser realizada dos programas que se dispõem a transformar em imagens, sons e movimentos as histórias da literatura.

Um estudo sério das adaptações televisivas não há que se fixar somente no suposto esvaziamento de conteúdo que porventura algumas adaptações vieram a

18 RÖSING. Tânia Maria Kuchenbecker; SILVA, Ana Carolina Martins. *Práticas leitoras para uma cibercivilização II*. Passo Fundo: EDIUPF, 2001. (Mundo da Leitura). p. 21.

19 Ibid., p. 22.

realizar. Generalizar a qualidade das adaptações por tal fato é um equívoco, porque sabemos que existem trabalhos sérios e comprometidos com a literatura, assim como com os autores e os seus projetos literários. Um exemplo disso é a minissérie *Auto da Compadecida*<sup>20</sup>, dirigida por Guel Arraes, a partir da obra de Ariano Suassuna. Além de diversos estudos apontarem a qualidade operada em diversos aspectos da produção da minissérie, inclusive no tratamento coerente e valorizador das características peculiares da literatura de Suassuna, Arlindo Machado a apontou entre os trinta programas mais importantes da história da televisão mundial, e assim a caracterizou: é o melhor exemplo de adaptação do teatro para a televisão e, ao mesmo tempo, uma das mais eloqüentes demonstrações do que se pode fazer em termos de dramaturgia na televisão.<sup>21</sup>

Mais importante do que demonizar, colocando em todas as adaptações o rótulo de redutoras, é apresentar aos alunos a diversidade de trabalhos realizados, e se fixar nas experiências positivas, ensinando-os a perceberem e entenderem a configuração da literatura na linguagem televisiva. Outro equívoco em que não se pode cair ao abordar o tema em questão é creditar à televisão somente a democratização/popularização da obra literária com vistas a um futuro contato do leitor com o texto literário impresso. Claro que tal possibilidade é positiva e necessária, mas não se pode esperar da televisão somente a propagação da obra literária pelos lares brasileiros e a aproximação entre o livro literário e o leitor. É necessário valorizar o programa adaptado da literatura como objeto artístico no momento de sua recepção, e acreditar que em frente ao aparelho ocorre uma experiência estética tão significativa quanto a leitura do texto impresso. Aos olhos do telespectador estão imbricadas televisão e literatura. Aí reside o equívoco em considerarmos a primeira somente como divulgadora da segunda, esquecendo-nos de que há outra linguagem em evidência. É um aproveitamento injusto do meio televisivo observar as transposições somente por esse ângulo e ficar aguardando uma atitude posterior do leitor: que ele compre e leia o livro, como se a experiência advinda do contato com a versão televisiva de determinado texto literário não servisse para nada.

O perfil de leitor que queremos delinear neste trabalho é o daquele indivíduo que compreende os textos que são veiculados na televisão por si mesmos, entende tais textos a partir de suas características ali apresentadas. Estamos falando de um leitor que não necessita ir até a livraria e comprar a obra que está sendo exibida na televisão para se constituir leitor de verdade. De que adianta conhecer a obra de determinado autor, se quando a mesma é transposta para um sistema multimídia, ela não é compreendida? De que vale somente a apreensão e a fruição do texto literário impresso, sem estar alfabetizado nas outras linguagens, ignorando um universo de expressões variadas, dentre elas, a televisão, o vídeo, o cinema, o computador e a Internet?

Por fim, convém reafirmar que ler a literatura na televisão é entender o programa que a exhibe, sua linguagem, seus fundamentos, sua estrutura, sua apresentação, seu

20 ARRAES, Guel. *Auto da Compadecida*. Brasil, 1998.

21 MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2003, p. 42.



processo de criação, e compreender como a televisão opera no sentido de viabilizar a existência dos fatos, enredos, diálogos, espaços, personagens e demais aspectos da linguagem literária em suas narrativas. Entendido o programa em si, pode-se propor uma leitura que promova o cotejo entre obra televisiva e literária, buscando (agora e nesse contexto, sim!) o texto literário impresso para leitura e comparação, e então analisar o processo de transposição e as estratégias de adaptação no sentido de adequar a linguagem literária ao sistema televisivo e vice-versa<sup>22</sup>, e não no sentido de observar a fidelidade do programa televisivo ao texto literário.

### **5 Sugestões de atividades: garimpando um espaço para a televisão e a literatura na escola**

No ano de 2003, a TV Globo, em parceria com a Casa de Cinema de Porto Alegre, produziu o programa *Cena Aberta*, que teve uma proposta completamente diferente da dos demais formatos de teledramaturgia. A característica peculiar do programa é que nele não existe separação entre o que acontece por trás ou na frente das câmeras, ou seja, não há divisão entre **dramaturgia e documentário**.

A proposta dos seus criadores (Jorge Furtado, Guel Arraes e Regina Casé) foi oferecer sempre uma boa história de ficção ao telespectador, só que mostrando todo o trabalho que dá produzir um programa desse tipo. A trama é revelada enquanto o público acompanha o processo de adaptação da história para a TV, a seleção do elenco, a preparação dos atores, a escolha das locações, os ensaios, a caracterização das personagens, entre outros detalhes.<sup>23</sup>

Foram produzidos quatro episódios a partir de quatro textos literários: *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, *Negro Bonifácio*, de Simões Lopes Neto, *As três palavras divinas*, de Leon Tolstói e *Folhetim*, baseado em *Ópera de Sabão* de Marcos Rey. Em 2004 os episódios foram reunidos em um DVD, o que facilita a exibição na sala de aula, uma vez que ele está disponível para locação ou para compra. Além de assistir aos quatro episódios, o professor e o aluno têm a possibilidade de assistir a cada um deles com os comentários de seus criadores.

Na sequência, apresentamos algumas atividades que podem ser realizadas em sala de aula, tendo em vista o aproveitamento do episódio *A hora da estrela*<sup>24</sup>, o

**22**

Abordamos esse processo nos seguintes textos: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Literatura de se ver – Televisão de se ler. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA. TEORIA E ENSINO – O TEXTO E AS MÚLTIPLAS VOZES. 1., 2005, Passo Fundo, RS. *Anais*. Passo Fundo, EDIUPF, 2005 e GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Miséria é Miséria: a estética da aspezeira em duas concepções de Morte e Vida Severina. *Perspectiva*, Erechim: EDIFAPES, v. 30, n. 112, p. 149-157, dez. 2006.

23 Estes parágrafos foram elaborados a partir das informações disponíveis em: <<http://licenciamento.globo.com/dvd/cenaaberta>>. Acesso em: 8 jan. 2007.

24 **Ficha técnica:** Direção Geral: Jorge Furtado; Direção: Jorge Furtado, Guel Arraes e Regina Casé; Produção Executiva: Nora Goulart e Luciana Tomasi; Roteiro: Jorge Furtado e Guel Arraes; Direção de Fotografia: Roberto Henkin; Direção de Arte: Fiapo Barth; Diretora Assistente: Ana Luiza Azevedo; Montagem: Giba Assis Brasil e Alfredo Barros; Elenco Principal: Regina Casé; Ana Paula Bouzas; Wagner Moura.

primeiro exibido, em 18 de novembro de 2003. Na proposta, valemo-nos do episódio em si, do episódio comentado pelos seus criadores, da capa do DVD, dos comentários críticos publicados em jornais e da relação entre o programa televisivo e a obra de Clarice Lispector. Contudo não vamos oferecer um plano de aula acabado e pronto para ser aplicado, pois cabe ao professor selecionar os exercícios que achar pertinentes à sua turma. Algumas atividades são apresentadas no formato de um questionamento dirigido diretamente ao aluno, podendo o professor desenvolvê-lo de modo oral ou escrito, ou então adaptá-lo para outra sistemática, aproveitando o elemento ou a idéia focalizada na questão. Outras já trazem um enunciado direcionado diretamente ao professor, detalhando os passos e o procedimento dos trabalhos. É importante destacar que todos os exercícios sejam desenvolvidos depois que os alunos assistiram ao episódio (por uma, duas ou quantas vezes o professor achar necessário), e que será fundamental que, durante a realização das atividades, o professor volte a exibi-lo quantas vezes forem necessárias, assim como a versão comentada pelos seus criadores.

## **5.1 Compreendendo o programa**

### **a) Um final no início**

No início do episódio a apresentadora Regina Casé revela que a personagem Macabéa morre no final da história. Aliás, o atropelamento da personagem é mostrado nos primeiros instantes do programa, e a apresentadora conta ao telespectador que é esse o final da história de Clarice Lispector. Em sua opinião, o programa cometeu um equívoco ao iniciar a história pelo final? Após saber que o final da protagonista seria a morte, você se sentiu motivado para assistir ao restante do programa? E, chegando até o final da história, o que achou do “outro” final?

### **b) Abrindo a cena**

Tendo em vista o início do episódio, tente precisar em que momento o programa abandona a narrativa e passa a revelar os bastidores da história, tornando-se uma mistura de ficção e documentário. Não é necessário conhecer a obra de Clarice Lispector que foi a base de criação do episódio, para realizar a atividade. Acreditamos também que ainda é cedo para apresentar aos alunos noções de metalinguagem.

### **c) A orquestra afinando**

Se você prestar bastante atenção, perceberá que na cena inicial do programa (consulta de Macabéa, saída da casa da cartomante até o momento do atropelamento) há uma música muito interessante, sobre a qual se sobrepõem os diálogos. Trata-se de uma orquestra afinando os instrumentos. Existe alguma relação entre o referido recurso sonoro e a personagem Macabéa? E entre o recurso sonoro e as características

peculiares do programa?

#### **d) A presença do livro no episódio**

O livro de Clarice Lispector figura no episódio enquanto objeto. O que você acha da idéia de o livro do qual o episódio televisivo se originou estar presente durante as cenas? Que função você atribui a ele?

#### **e) Múltiplas funções**

Quais são as funções de Regina Casé no episódio? Quais são as personagens que ela interpreta? Em sua opinião, qual função e qual personagem interpretada pela atriz é a mais importante?

#### **f) Em busca de Macabéa**

Conforme você já percebeu, o programa propõe mostrar os bastidores da seleção da atriz que fará definitivamente o papel de Macabéa. Contudo, por grande parte do episódio, várias personagens fazem o papel de Macabéa. Em sua opinião, essa característica atrapalha ou enriquece o programa? Posicione-se e comente sua resposta.

#### **g) Devolver a personagem para a vida**

Guel Arraes comenta que a idéia de buscar uma Macabéa e de mostrar ao telespectador esse processo é uma maneira de “devolver a personagem para a vida”. Comente a afirmação do diretor.

#### **h) Emoções e frases iguais: emoções diferentes**

Regina Casé assim se posiciona sobre a alternância das atrizes vivendo o papel de Macabéa: “São as mesmas emoções vividas por pessoas diferentes, as mesmas frases ditas por pessoas diferentes”. Comente essa afirmação.

#### **i) Comparando os discursos<sup>25</sup>**

Há um momento muito especial no episódio em que Regina Casé enquanto apresentadora, lê o seguinte texto do livro de Clarice Lispector, que é ilustrado, na telinha, por diversas imagens de nordestinas (as diversas Macabéas) chegando ao Rio

---

<sup>25</sup> **Observação:** Essa mesma dinâmica pode ser realizada tendo em vista outros temas, como a felicidade, o riso, o choro, a vida, entre outros, em que os comentários das candidatas à Macabéa são feitos a partir da leitura de fragmentos do livro.

de Janeiro, com sua mala e um olhar de admiração:

Quando ela era pequena, como não tinha a quem beijar, ela beijava a parede. Com dois anos de idade lhe haviam morrido os pais de febres ruins do sertão de Alagoas. Muito tempo depois fora para Maceió com a tia beata, única parenta sua no mundo. Depois – ignora-se por quê – tinham vindo para o Rio de Janeiro.<sup>26</sup>

Logo em seguida são mostradas as diversas Macabéas que falam sobre a sua vinda para o referido Estado. Em que se aproximam o discurso literário (o texto lido por Casé) e as falas das diversas Macabéas? O programa estaria exibindo o “exemplar humano” da personagem de Clarice? Comente.

### j) Una Furtiva Lacrima

Leia com atenção o seguinte fragmento retirado da obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector:

- Sabe o que mais eu aprendi? Eles disseram que se devia ter alegria de viver. Então eu tenho. Eu também ouvi uma música linda, eu até chorei.

- Era samba?

- Acho que era. E cantada por um homem chamado Carusso que se diz que já morreu. A voz era tão macia que até doía ouvir. A música chamava-se “Una Furtiva Lacrima”. Não sei por que eles não disseram lágrima.

“Una Furtiva Lacrima” fora a única coisa belíssima na sua vida. Enxugando as próprias lágrimas tentou cantar o que ouvira. Mas a sua voz era crua e tão desafinada como ela mesma era. Quando ouviu começara chorar. Era a primeira vez que chorava, não sabia que tinha tanta água nos olhos. Chorava, assoava o nariz sem saber mais por que chorava. Não chorava por causa da vida que levava: porque, não tendo conhecido outros modos de viver, aceitara que com ela era “assim”. Mas também creio que chorava porque, através da música, adivinhava talvez que havia outros modos de sentir, havia existências mais delicadas e até com um certo luxo de alma.<sup>27</sup>

Um dos momentos mais emocionantes do episódio é a cena que transpôs para a telinha a situação retratada no fragmento acima. Como foi transposta para a linguagem televisiva a referida situação? Que recursos televisivos foram utilizados na transposição? Como foi utilizada na televisão a música que tanto emocionou Macabéa? Qual é o efeito de tal utilização?

---

26 LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, fragmentos retirados das páginas 24 e 30.

27 LISPECTOR, 1998, p. 50-51.

### **l) Rádio Relógio e Glória**

Qual é a relação existente entre Macabéa e Glória? Qual é a relação existente entre Macabéa e a Rádio Relógio?

### **m) O cabelo na sopa**

No final do último encontro entre Macabéa e Olímpico de Jesus, no episódio, o namorado da nordestina diz: “Macabéa, você é como um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer”. Comente a afirmação de Olímpico.

### **n) O nome do programa**

*Cena Aberta* sem dúvida é um título curioso. Se pensarmos no seu antônimo teríamos então uma “Cena Fechada”. Relacione este título às produções que são a tônica da televisão brasileira e responda: O que seria um programa caracterizado como “Cena Fechada”? Que programas televisivos teriam essa estrutura?

### **o) Os comerciais**

Quando o episódio foi ao ar, ele foi dividido em três blocos, sendo, portanto, permeado por dois blocos de comerciais. No DVD a história não apresenta tais interrupções. Mas se você tivesse que dividi-los em três partes, em que momentos do programa colocaria os comerciais? Nesta atividade o professor pode explicar aos alunos o que é um “gancho” na linguagem televisiva. Trata-se de uma ligação entre um bloco e outro, feita com o corte de uma ação importante, no objetivo de levar o telespectador a assistir ao próximo bloco.

### **q) De olho no final**

Com relação aos últimos acontecimentos da história, tomando como ponto de partida o momento em que Macabéa sai da casa da cartomante, mesmo sem conhecer o texto de Clarice Lispector, procure separar as ações que você supõe que sejam do texto e as que são incrementadas pelo programa.

## **5.2 Compreendendo o processo de transposição**

### **a) Em busca do texto original**

Durante as atividades que focalizam o texto literário transposto para a

televisão, surgirá, por parte dos alunos, a curiosidade de visitar (ler) o texto original. Depois que os alunos desenvolverem diversos exercícios que focalizam a linguagem televisiva tendo em vista o episódio *A hora da estrela*, podemos solicitar à turma a leitura do texto de Clarice Lispector e, só então, desenvolver as atividades a seguir.

### **b) Sobre o processo de adaptação**

Anna Maria Balogh, tratando das adaptações dos textos literários para a televisão e o cinema, sugere o seguinte percurso no processo de abordagem: parte-se do texto transmutado (adaptado) para fazer o caminho de volta ao texto literário, ou seja, a análise faz o caminho inverso ao da criação<sup>28</sup>. A autora sintetiza sua idéia no seguinte esquema:

**CRIAÇÃO:** OBRA LITERÁRIA > ROTEIRO > OBRA FÍLMICA  
**ANÁLISE:** OBRA FÍLMICA > ROTEIRO > OBRA LITERÁRIA

Sugerimos ao professor que, ao trabalhar com a adaptação literária na sala de aula, utilize também o referido caminho, uma vez que é provável que o receptor esteja mais familiarizado com a linguagem audiovisual, seja ela a televisão ou o cinema, do que com a literatura impressa.

### **c) Conhecendo os enredos**

A fim de conhecer o enredo das duas obras em questão, solicitar aos alunos que escrevam ou comentem a história apresentada (ou seja, somente a história de Macabéa), ignorando, na versão televisiva, os comentários da apresentadora Regina Casé, e na versão literária, os comentários do narrador Rodrigo S. M.

### **d) Comparando os enredos: conjunções e disjunções**

Conhecidos os enredos, conforme foi proposto no exercício anterior, os alunos podem verificar em que medida a televisão operou aspectos conjuntivos e disjuntivos em relação à história de Macabéa, na transposição da narrativa literária para a televisão. Segundo Anna Maria Balogh, os aspectos conjuntivos correspondem às áreas de segurança da transposição, ou seja, as similaridades mantidas com o texto original, e os aspectos disjuntivos correspondem às diferenças, isto é, às modificações e especificidades operadas pela transposição, tendo em vista o texto original.<sup>29</sup> Após explicar essas diferenças, solicitar que os mesmos apontem conjunções e disjunções,

---

28 BALOGH, Anna Maria. *Conjunções - disjunções - transmutações*: da literatura ao cinema e à TV. São Paulo: ECA-USP/Anna Blume, 1996. p.22.

29 BALOGH, 1996, p.15.

focalizando somente o enredo principal dos dois textos. A opção de verificar os referidos processos somente no enredo justifica-se pelo fato de que tais aspectos tornam-se muito complexos no que diz respeito, por exemplo, ao discurso metalinguístico que veremos mais adiante.

### **e) Os diálogos**

Qual é a importância do discurso direto (diálogo) na construção narrativa dos dois textos em questão? Em relação aos diálogos dos dois textos, você percebe a predominância de elementos disjuntivos ou conjuntivos? Como você entende esta predominância?

## **5.3 Compreendendo a metalinguagem**

### **a) Metalinguagem I**

Segundo Francis Vanoye, a metalinguagem é a linguagem que fala da própria linguagem. É um instrumento necessário sempre que se quer definir ou exprimir um aspecto qualquer da linguagem (do código) que se está utilizando.<sup>30</sup> Depois de assistir ao episódio do programa *Cena Aberta*, intitulado *A hora da estrela*, reflita e responda: Como se dá a construção do discurso metalinguístico no referido programa? Quais são os recursos utilizados para isso?

### **b) Metalinguagem II**

Em contato com a obra de Clarice Lispector, o aluno leitor perceberá que se trata de um texto onde a metalinguagem também está presente por meio das reflexões e indagações do narrador Rodrigo S. M. sobre a história em si, sobre a personagem Macabéa e sobre a construção da história, ou seja, sobre o ato de escrever. É importante levá-lo a perceber que, no livro, a reflexão metalinguística se dava em relação ao código escrito, ou seja, à palavra, e que no episódio assistido tal reflexão se refere ao código televisivo e que explora, ao invés da palavra escrita, o processo de produção do programa, tendo em vista a linguagem que lhe é própria.

### **d) Metalinguagem e história**

Guel Arraes diz, na versão comentada da história, que “há momentos em que a metalinguagem emociona mais que a história”. Em sua opinião, tal afirmação é procedente? Você acredita que isso é um aspecto negativo para o programa? Qual seria a causa de tal acontecimento? Em que momentos você acredita que a metalinguagem

30 VANOYE, Francis. *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1982. p. 119.

emociona mais que a história?

#### 5.4 Dialogando com a crítica especializada

Sugerimos que o professor, após desenvolver as atividades propostas, utilize os textos críticos publicados na imprensa a fim de que sejam lidos, discutidos e questionados pelos alunos. Abaixo apresentamos alguns textos como sugestão<sup>31</sup>. Na sequência, o professor pode solicitar que os alunos também produzam um comentário *visita* os diversos elementos discutidos ao longo das atividades.

**ZERO HORA** “O passo adiante que *Cena Aberta* propõe na teledramaturgia brasileira carrega consigo um estímulo à literatura. Quanta gente não terá ido buscar *A hora da estrela* - até o livro foi personagem - em bibliotecas e livrarias após a exibição? Num país de poucas letras como o Brasil, lidar com o tema no horário nobre da televisão é tarefa corajosa. *Cena Aberta* assume o risco de parecer um programa literário de absorção restrita a iniciados. Não é. É entretenimento dos bons, que oferece mais do que o trivial.”

Marcelo Perrone, ZERO HORA, Porto

Alegre, 23/11/2003

**ABC DOMINGO** “*A hora da estrela*, primeiro episódio da série, rendeu belos momentos para o telespectador ao mesmo tempo em que deixou evidentes as grandes dificuldades deste tipo de programa. O livro de Clarice Lispector é tão maravilhoso que qualquer coisa adicionada a ele parece desnecessário. (...) Os pontos altos foram exatamente a encenação da história com a excelente Ana Paula Bouzas e Wagner Moura. Toda a parte documental, apesar de interessante, não faria a menor falta. É como se dois ótimos programas fossem mostrados concomitantemente, e, por mais contraditório que possa parecer, um atrapalhava o outro.

Zeca Kiechaloski, ABC DOMINGO, Novo

Hamburgo, 23/11/2003

**O ESTADO DE S. PAULO** “Esta é, de fato, uma novidade nesse gênero de adaptação - a presença física e útil do livro. (...) Os depoimentos das meninas distanciaram a adaptação do jogo meramente literário, levando-o de volta às cercanias da TV, ao contrário do que fizeram os trechos de entrevista, buscados nos arquivos, de Clarice sobre a obra. A literatura ficou no meio disso tudo, e ajudou a construir um programa de TV de muito boa qualidade.”

---

31 Textos compilados pela Casa de Cinema de Porto Alegre e que se encontram disponíveis, assim como muitos outros, em: <<http://www.casacinepoa.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2007.



Haroldo Ceravolo Sereza, O ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, 20/11/2003

**JORNAL DO BRASIL** “*Cena Aberta* é mais um bem-vindo sopro de novidade na televisão. (...) Conseguiu soar interessante até na hora de contar em poucas cenas a história escrita por Clarice Lispector, entremeando rápidos e impressionantes trechos de entrevistas da autora. No final, ao mesmo tempo respeita a decisão de Clarice e não deixa o telespectador ir para a cama triste com a história. Nem triste com a televisão brasileira.”

Ulisses Mattos, JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 19/11/2003

## 5.5 Outras sugestões

### a) Possibilidade de criação

O professor pode selecionar um conjunto de contos e proporcionar a leitura e o debate sobre os mesmos, em grupos, na sala de aula. Em seguida, pode solicitar que cada grupo escolha um conto para ser adaptado para a televisão e escreva o roteiro para tal transposição. Orientar para que, na criação do roteiro, o grupo deixe claro o processo de construção da linguagem televisiva, comentando em cada cena “como é que se faz”. É importante que os alunos estejam à vontade para, em tais comentários, utilizarem suas suposições com relação ao processo de criação na televisão, uma vez que eles, provavelmente, não conhecem amplamente os mecanismos de filmagens, produção, edição, etc.

### b) Consultando os roteiros

O professor também pode desenvolver atividades a partir do roteiro do episódio em questão, que se encontra disponível no site da Casa de Cinema de Porto Alegre: <<http://www.casacinepoa.com.br>>. Poderá, dependendo da turma e do tempo de que dispõe, fazer o processo inverso ao da criação (episódio televisivo > roteiro > obra literária), propondo também a leitura e o estudo do roteiro.

## 6 Conclusão

A televisão é e será aquilo que fizermos dela. Nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. Ao decidir o que vamos ver ou fazer na televisão ao eleger as experiências que vão merecer nossa atenção e o nosso esforço de interpretação, ao discutir, apoiar, rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos, na verdade, contribuindo para a construção de um conceito e uma prática de

televisão.<sup>32</sup>

No fragmento, Arlindo Machado afirma que a televisão é e será o que dela fizermos. Neste texto fizemos da televisão um recurso pedagógico, aproveitando-a enquanto linguagem específica que, por si só, tem muito a contribuir na formação de um leitor/telespectador crítico, com possibilidades de interagir significativamente com ela.

Acreditamos ter demonstrado que é possível lograr da programação televisiva momentos intensos de recepção e fruição da literatura, sem que para isso seja necessário considerar a televisão somente como veículo do texto artístico, mas, sim, como um espaço onde se imbricam linguagem literária e televisiva, um espaço que proporciona a configuração de narrativas gestadas inicialmente no sistema literário, sem que para isso seja necessário anular suas características intrínsecas.

Cremos, outrossim, que este trabalho também contribui para a anulação da idéia equivocada de que a aula com os meios de comunicação de massa ou com os produtos culturais que eles produzem serve para substituir a falta de um professor (O professor faltou? Tudo bem, vamos colocar um vídeo para a turma assistir!). No texto e, em especial, nas propostas de atividades, fica claro que o professor tem a importante função de mediar a relação entre o aluno-leitor e os produtos culturais, com vistas a contribuir para a construção de um conceito e de uma prática de televisão, assim como expressa Arlindo Machado.

## 6. Bibliografia

BALOGH, Anna Maria. *Conjunções - disjunções - transmutações*: da literatura ao cinema e à TV. São Paulo: ECA-USP/Anna Blume, 1996.

BARROS FILHO, Clovis de. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTTO, Valdir; GHILARDI, Maria Inês *Mídia, educação e leitura* (Orgs.). São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999.

CITELLI, Adilson. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Outras linguagens na escola*: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000. (Aprender e ensinar com textos, v. 6).

\_\_\_\_\_. Escola e meios de massa. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos, v. 3).

GHILARDI, Maria Inês. Mídia, poder, educação e leitura. In: BARZOTTO, Valdir;

---

32 MACHADO, 2003, p. 12.

GHILARDI, Maria Inês (Orgs). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999.

\_\_\_\_\_. Mídia e educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL O PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL, 1., 2002, Campinas, SP. *Anais eletrônicos*. Campinas: SP, 2002. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal>> Acesso em: 10 dez. 2007.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Miséria é Miséria: a estética da aspereza em duas concepções de Morte e Vida Severina. *Perspectiva*, Erechim: EDIFAPES, v. 30, n. 112, p. 149-157, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Literatura de se ver – Televisão de se ler. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA. TEORIA E ENSINO – O TEXTO E AS MÚLTIPLAS VOZES. 1., 2005, Passo Fundo, RS. *Anais*. Passo Fundo, EDIUPF, 2005.

\_\_\_\_\_. *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*. Passo Fundo: EDIUPF, 2007.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2003.

MELO, José Marques de. Estímulos midiáticos aos hábitos de leitura. In: BARZOTTO, Valdir; GHILARDI, Maria Inês (Orgs). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999.

NAGAMINI, Eliana. Televisão, publicidade e escola. In: CITELLI, Adilson. *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos, v. 3).

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PEREIRA Josias; CARDOSO, Gisele. *Verdade derradeira: por que a TV pode mentir*. Rio de Janeiro: ERAD Filmes, 2007.

RETTENMAIER, Miguel ; WESCHENFELDER, Eládio. Por uma leitura não asséptica. *Textual*, Porto Alegre, 2003.

RÖSING. Tânia Maria Kuchenbecker; SILVA, Ana Carolina Martins. *Práticas leitoras*

*para uma cibercivilização II*. Passo Fundo: EDIUPF, 2001. (Mundo da Leitura)

SOUZA, Renata Junqueira de; SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.





























