

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**VÍDEO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: APLICAÇÃO DA
NARRATIVA AUDIOVISUAL**

**Autor: Karla Isabel de Souza
Orientador: Sérgio Ferreira do Amaral**

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

S089v	Souza, Karla Isabel de. Vídeo digital na educação : aplicação da narrativa audiovisual na educação / Karla Isabel de Souza. – Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Sérgio Ferreira do Amaral. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação 3. Tecnologia. 4. Videodigital. 5. Narrativas – Recursos audiovisuais. I. Amaral, Sérgio Ferreira do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 09-018/BFE
-------	--

Título em inglês : Digital video education : narrative audiovisual application

Keywords : Freire, Paulo, 1921-1997 ; Education ; Technology ; Digital video ; Narratives - Audio-visual aids

Área de concentração : Ciências Sociais na Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral (Orientador)

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Profª. Drª. Patrícia Horta

Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Prof. Dr. James Patrick Maher

Data da defesa: 12/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : karlaisabel.souza@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Vídeo Digital na Educação: Aplicação da Narrativa Audiovisual

Autor: Karla Isabel de Souza
Orientador: Sérgio Ferreira do Amaral

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Karla Isabel de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora.


Data: 12/02/2009

Assinatura:




Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Patrícia Costa Alves



James P. Maher

2009

Resumo:

Esta investigação busca, através da narrativa audiovisual, aproximar a educação das novas tecnologias. A ferramenta tecnológica visada é o vídeo digital. A linha pedagógica seguida é a de construção de conhecimento, de Paulo Freire, junto com uma adequação didático-metodológica da educomunicação. As discussões metodológicas partem de estudos dos conceitos de narrativa audiovisual retirados de Jesús García Jiménez e de Francisco García García. Cada um dos elementos da narrativa audiovisual (a morfologia, a narratividade, a pragmática, a retórica, a poética e a multimídia) é discutido e pensado sob uma perspectiva da educação. O modelo de narrativa audiovisual é demonstrado com análises de produções de estudantes e educadores que demonstram, na prática, como pode ser o uso dos componentes da narrativa audiovisual em sala de aula. E, por fim, faz-se uma discussão pedagógica sobre a aplicação na prática, dentro da sala de aula, discussão feita a partir dos teóricos da construção do conhecimento e da educomunicação.

Abstract:

The investigation looking through the audio-visual narrative align the education of new technologies, technological tool used is digital video, which have technical characteristics that can be incorporated in the teaching work. The online teaching is followed in the construction of knowledge by Paulo Freire, followed by a position teaching methodology of the Educommunication.

Discussions are based on methodological studies of the concepts of audio-visual narrative, retired Jimena de Jesus Garcia Garcia and Francisco García are the morphology, the narrative, pragmatic, rhetoric, poetry and multimedia. Each of the elements of fiction has specific theorists who are used, has examples of analysis productions of students and teachers who Demonstration in practice as can be the use of components of classroom audio-visual narrative.

Finally, a pedagogical discussion on the implementation in practice in class, using the theory of building the knowledge and the Educommunication

SUMÁRIO

Resumo	V
Abstract	V
Tabelas	XI
Figuras	XII
Quadros	XIII
Esquemas	XIII
Imagens	XIII
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Memorial da Investigação	3
1.2 Contexto da Pesquisa	9
1.3 Objetivo Fundamental	16
1.4. Justificativa	17
1.5 A Estrutura Básica da Pesquisa	18
2. MARCO TEÓRICO E ESTADO DA ARTE	21
2.1 Conceitos Importantes da Investigação	23
2.1.1 Conceitos ligados à ciência da informação	24
2.1.1.1 Narrativa Audiovisual	26
2.1.1.1.1 Morfologia da Narrativa	29
2.1.1.1.2 Analítica da Narrativa	30
2.1.1.1.3 Taxonomia Narrativa	31
2.1.1.1.4 Poética da Narrativa	33

2.1.1.1.5 Pragmática Narrativa	34
2.1.1.1.6 Retórica Narrativa	36
2.1.1.1.7 Hipermissão na Narrativa	38
2.1.2 Conceitos Ligados às Novas Tecnologias	40
2.1.2.1 Vídeu, Vídeu Digital e Vídeu Digital Interativo	40
2.1.2.2 Televisão, Televisão Digital e Televisão Digital Interativa	41
2.1.2.3 Interatividade	43
2.1.2.5 Hipertexto, Hipermissão e Multimídia	44
2.1.2.6 Media Literacy	46
2.1.2.7 Convergência, Flexibilidade, Participação e Criatividade	47
2.1.2.8 Música e Banda Sonora ou soundtrack na Narrativa Audiovisual	51
2.1.3 Conceitos Ligados a Educação	56
2.1.3.1 Comunicação, Comunicação Audiovisual e Educomunicação	53
2.1.3.2 Comunicação Dialógica	53
2.2 Discussão: Brasil e Espanha em termos tecnológicos	68
2.2.1 Dados comparativos entre Brasil e Espanha	68
2.2.2 O Início da TV Digital na Espanha e no Brasil	77
2.2.3 A TV Digital poderia ser uma possibilidade para desenvolver as TIC no Brasil e na Espanha?	80

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
3.1 Objetivo da Pesquisa	87
3.2 Objetivos Gerais e Específicos	87
3.3 Perguntas da pesquisa	87
3.4 Proposta de Trabalho	88
3.5 Marco Teórico Metodológico	89
3.5.1 Análise das produções	93
3.5.2 Definição dos critérios de análise	94
3.5.3 Caderno de campo	108
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	111
4.1 “Curta Escola” – Origem	113
4.1.1 “Curta Escola” – observação técnica	117
4.1.2 História e dados pessoais	123
4.2 “Curta Escola” – Organização Pedagógica	138
4.2.1 Curta Escola – produção com material já existente	143
4.2.2 Curta Escola – produção direta para o programa	148
4.3 “Curta Escola” – Narrativa Audiovisual	156
4.3.1 Curta Escola – produção com narrativa audiovisual	161

5. CONCLUSÕES	171
5.1 Vídeo Digital na Educação: aplicando conceitos	173
5.1.1 Tecnologia na educação	175
5.1.2 Comunicação na educação – Educomunicação	177
5.1.3 Pedagogia na prática	181
5.1.4 Narrativa audiovisual aproximada da sala de aula	194
5.2 Conclusões Gerais	201
6. APLICAÇÕES – TEÓRICAS E PRÁTICAS	208
6.1 Contribuição da Investigação	219
7. FONTES E BIBLIOGRAFIA	239
7.1 Bibliografia	241
7.2 Capítulos de Livros e Revistas	245
7.3 Palestras, Seminários e Cursos	248
7.4 Videografia	249
7.5 Webgrafia	250

Lista de Tabelas:

Tabela 1 – Serviços através de Internet que se Utilizam na Europa	69
Tabela 2 – Tipos de Mídias Usadas por Jovens Brasileiros	70
Tabela 3 – Uso de TIC pelos Educadores Espanhóis	73
Tabela 4 – Ponto de Vista Educativo - A internet já ajudou com algum dos temas?	74
Tabela 5 – Disponibilidade de Recursos nos Centros Educacionais para Uso Pedagógico e Administrativo	76
Tabela 6 – Tabela 6 - Atividades de Crianças Espanholas	82
Tabela 7 - Crianças Espanholas Aprendem	83
Tabela 8 – Critérios de Análise da Narrativa (História)	97
Tabela 9 – Critérios de Análise da Narrativa (Discurso)	97
Tabela 10 – Critérios de Análise da Pragmática Narrativa	99
Tabela 11 – Critérios de Análise da Retórica	100
Tabela 12 – Critérios de Análise Poética – Vícios de Linguagem	102
Tabela 13 – Critérios de Análise Poética – Figuras de Som	103
Tabela 14 – Critérios de Análise Poética – Figuras de Construção	103
Tabela 15 – Critérios de Análise Poética – Figuras de Palavras	104
Tabela 16 – Critérios de Análise da Hipermídia	105
Tabela 17 – Critérios de Análise da Hipermídia – Composição do Material	105
Tabela 18 – Potencialidade do Vídeo Digital – Sociedade da Informação e Comunicação	121
Tabela 19 - Estrutura Constituída de Vídeos Escolhidos ou Roteirizados pela Educadora	126
Tabela 20 - Materiais Utilizados	129
Tabela 21 - Categorização Pedagógica do Roteiro dos Vídeos – Projeto Água	132
Tabela 22 – Vídeos Produzidos para o DVD que Foram Aproveitados	143
Tabela 23 – Vídeos Aproveitados do Acervo da Escola	144
Tabela 24 – Roteiro dos Estudantes para Gravação	145
Tabela 25 – Vídeos Produzidos para o Programa	149
Tabela 26 – Roteiro dos Estudantes para Gravação	150

Tabela 27 – Lista de Programas por Escolas e Educadores Responsáveis	152
Tabela 28 – Temas e Resumos dos Programas – Vídeos do Acervo	154
Tabela 29 – Temas e Resumos dos Programas – Vídeos do Acervo	155
Tabela 30 – Lista de Dados de CD em Anexo	156
Tabela 31 – Elementos da Narrativa Possíveis de Serem Aplicados na Educação	158
Tabela 32 – Perfil Tecnológico dos Primeiros Estudantes Envolvidos com Produção de Vídeo Digital – Dados 2004 / 2005	183
Tabela 33 – Roteiro pedagógico – Exploração Pedagógica do Texto Livre	204
Tabela 34 – Aproximação da Narrativa Audiovisual à Educação	211
Tabela 35 – Elementos da Narrativa Audiovisual na Educação	220
Tabela 36 – Componentes de Análise da Narrativa (Discurso)	225
Tabela 37 – Componentes de Análise da Pragmática	228
Tabela 38 – Componentes de Análise Retórica	229
Tabela 39 – Componentes de Hipermídia Narrativa	232
Tabela 40 – Componentes da Hipermídia Narrativa – Composição do Material	233

Lista de Figuras:

Figura 1 – Tríade Teórica	18
Figura 2 – Convergências de Áreas de Conhecimentos	23
Figura 3 – Novos Papéis do Autor e do Leitor na Narrativa Hipermídia	39
Figura 4 – Processo de Edição	117
Figura 5 – Estrutura do DVD Projeto Água	130
Figura 6 – Modelo de Estrutura de Trabalho dos Estudantes no “Curta Escola”	130
Figura 7 – Modelo e Navegação em DVD se Converte em Formato Linear	141
Figura 8 – Desenho Hipermídia	185
Figura 9 - Configuração dos Modelos de Expressão	191

Lista de Quadros:

Quadro 1 – Mundos Contrapostos Superados com o Uso do Vídeo Digital	13
Quadro 2 – Níveis de Interatividade da TV Digital	42
Quadro 3 – Resumo da História da Educação – Antiguidade até os Dias Atuais	59
Quadro 4 – História da Educação Brasileira – A Organização do Estado	60
Quadro 5 - Orientações de Análise: sob a Perspectiva do Vídeo Digital	107
Quadro 6 – Cadeia Comunicacional de Atuação Profissional	113
Quadro 7 – Funções do Estúdio de Produção Audiovisual na Escola	136
Quadro 8 – Possibilidades Iniciais do Vídeo Digital em Sala de Aula	181
Quadro 9 – Possibilidades Avançadas do Vídeo Digital em Sala de Aula	184
Quadro 10 – Comparação entre Meios de Comunicação	188

Lista de Esquemas:

Esquema 1 – Modelos Básicos de Educação	54
---	----

Lista de Imagens:

Imagem 1 – Exemplo de Trilha de Edição	119
--	-----

I - Introdução

1.1 Memorial da Investigação

O envolvimento da investigadora com comunicação e com novas tecnologias iniciou em 2001 quando o NCE – ECA – USP (Núcleo de Comunicação e Educação - Escola de Comunicação e Artes – Universidade Estadual de São Paulo) iniciou a implantação do projeto “educom.rádio” (Educomunicação pelas Ondas do Rádio), desenvolvido junto ao Projeto Vida, da Secretaria da Educação do Município de São Paulo.

O projeto objetivava formar, capacitar e assessorar profissionais da educação e membros da comunidade escolar (educadores) para explorar e multiplicar as possibilidades de utilização das tecnologias e linguagens das mídias (iniciando com rádio) como instrumentos de promoção da cidadania e da melhoria do ensino.

O educom.rádio teve como público-alvo profissionais de educação, alunos e membros adultos das escolas municipais de São Paulo. Ao todo, são 450 escolas e 9100 participantes sob a supervisão geral do professor Dr. Ismar de Oliveira Soares e sob a coordenação de operações da professora Dra. Patrícia Horta.

A participação da investigadora foi até 2003 como articuladora de polo, onde os envolvidos de três escolas participavam das atividades envolvendo a inter-relação Comunicação/Educação com *workshops* sobre educomunicação, oficinas sobre produção radiofônica e exercícios práticos. Também era responsável pela equipe de capacitadores e monitores para a realização das "oficinas", quando os participantes também aprenderam a elaborar, produzir e apresentar programas de rádio (NCE - Núcleo de Comunicação e Educação, 2008).

Em 2004, a investigadora iniciou trabalhos no LANTEC - FE - UNICAMP (Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas), através do projeto PCE - SAPSA (Produção de Conteúdo Educacional - Serviço de Apoio ao Professor em Sala de Aula). O projeto visava ao desenvolvimento de conteúdo educacional para a TV Digital Brasileira, com parceria da Fundação CPqD (Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações) e com recursos do FUNTTEL (Fundo para o Desenvolvimento das Telecomunicações).

Dois escolas da cidade de Campinas estavam envolvidas, quais sejam, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dulce Bento Nascimento”, com duas professoras, e a

Escola Estadual “Roque de Magalhães Barros”, com uma professora. As classes eram de 4ª série de ensino fundamental. O papel desta investigadora correspondeu à coordenação pedagógica, com atividades para buscar a formação das educadoras para a produção de conteúdo e para utilização do sistema proposto pelo CPqD em sala de aula. O coordenador do projeto era o professor Dr. Sérgio Ferreira do Amaral.

O PCE – SAPSA buscava uma definição de aspectos pedagógicos e respectivo desenvolvimento e teste de conteúdos educacionais para o projeto do Sistema Brasileiro de TV Digital (SBTVVD). Nas duas escolas, as professoras foram preparadas para a produção de vídeo e a manipulação de um provável sistema interativo.

O SAPSA não chegou ser implantado nas escolas porque houve um atraso na definição do sistema da TV Digital brasileira, mas as atividades desenvolvidas estavam dentro dos objetivos, inclusive a questão da interatividade, que foi adaptada colocando os vídeos gravados em DVD. O aparelho de DVD permitiu a simulação de navegação nos conteúdos produzidos.

Foram produzidos 10 DVDs temáticos, com conteúdos determinados pelas educadoras e 1 DVD dos estudantes, este com 30 vídeos. Cada classe, depois de ter a aula com a educadora usando o DVD temático, participava de uma oficina com a investigadora produzindo um vídeo. Esse material complementava o DVD temático ou discutia o assunto. Essas produções foram para o DVD dos estudantes (SOUZA, 2005, p. 60-65).

Cada classe teve contato com os 3 DVDs produzidos pela educadora da classe, com os outros 6 DVDs produzidos pelas educadoras das outras classes e ainda tiveram contato com 1 DVD que foi produzido pelas três educadoras juntas. Cada classe ainda assistia a suas produções e a dos colegas.

A investigadora que se responsabilizou pela edição, executando a atividade com o acompanhamento direto da educadora responsável pelo material, desenvolveu um interesse muito grande em produção de vídeo. Cabe dizer que, nesse momento, manuais de produção televisiva foram de grande utilidade para a compreensão dos papéis e das funções dos produtores (BONASIO, 2002). Também se observou, na prática, o poder e a força da edição de vídeo.

No ano seguinte, as atividades na EMEF “Dulce Bento Nascimento” cresceram, pois, mesmo com o término das atividades com o CPqD, havia o interesse dos educadores

da EMEF “Dulce Bento Nascimento” em continuar a produzir vídeos. As 3ª séries entraram nas atividades. A ideia era ir formando, aos poucos, a equipe escolar para o uso de um modesto estúdio de televisão presente na escola.

No final de 2005, a investigadora defende a dissertação de mestrado, dissertação que conta a história das mudanças ocorridas na escola com a entrada de recursos tecnológicos no cotidiano, melhor dizendo, no projeto político-pedagógico, com a principal ideia de que “as possibilidades de mudanças contidas em um projeto pedagógico alternativos são realmente enormes” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 51), ou seja, a partir do momento em que o estúdio de vídeo passou a ser parte integrante da escola, os professores passaram a entender o espaço como parte da estrutura da escola, como é a biblioteca, a sala de informática ou a quadra de esportes.

A dissertação apontou que houve uma grande mudança no cotidiano da escola com a entrada de novas tecnologias. A constatação mais importante foi com relação à formação da comunidade educativa para o uso de tecnologias, que se trata de um processo contínuo e que deve respeitar as habilidades e o interesse dos envolvidos. A tecnologia usada, o vídeo digital, foi sendo aos poucos incorporada à realidade da escola.

Ainda em 2005, a investigadora, que, além de desenvolver as atividades na EMEF “Dulce Bento Nascimento”, era professora de inglês no Liceu Salesiano “Nossa Senhora Auxiliadora”, desenvolve atividades com estudantes de educação infantil com animação. No papel de educadora, produz conteúdo com recursos tecnológicos. Os estudantes de 5 anos projetam histórias e desenharam cenários e personagens com caneta preta. O material é escaneado, os estudantes pintam no computador as imagens, a investigadora / educadora monta, no programa Flash, as animações e os estudantes gravam o áudio.

Enquanto educadora, outras atividades são realizadas usando recursos tecnológicos, em parceria com outras educadoras, buscando interdisciplinariedade e trabalho coletivo. Produz outras animações, com diferentes técnicas, por exemplo, usando massa de modelar e fotografia. É importante destacar que os recursos tecnológicos usados são de pouca sofisticação e são os mais baratos, visto que o enfoque dado diz respeito ao conteúdo.

Mesmo não tendo um domínio da linguagem de produção de vídeo, as animações e os outros vídeos produzidas na EMEF “Dulce Bento Nascimento” e no Liceu Salesiano

“Nossa Senhora Auxiliadora” são selecionados em mostras de curta. Os trabalhos foram selecionados na I Mostra de Curtas de Campinas (<<http://www.mostracurta.art.br>>) e na mostra espanhola EDUCLIP – “Premios a la Creatividad en la Comunicación Educativa” (<<http://www.ateiamerica.com/educlip2008/index.htm>>). O educlip tem como um dos organizadores o professor Joan Ferrés, para o qual a iniciativa “[...] es una propuesta nacida con la intención de fomentar un nuevo estilo en la comunicación audiovisual educativa y cultural”.

Em 2006, com a autonomia da EMEF “Dulce Bento Nascimento” para produzir seus materiais e se organizar, o papel da investigadora passa a ser outro. Na nova situação, os educadores coordenam as produções que são executadas pelos estudantes, os materiais são arquivados na biblioteca da escola e o número de envolvidos surpreende. A investigadora agora busca ajudar a superar dificuldades encontradas na organização e em problemas que surgem, de ordem pedagógica.

A maior dificuldade dos educadores está em organizar o projeto, ou seja, saber que vídeos podem ser produzidos para alcançar determinados objetivos. Buscam sugestões de quadros, roteiros, ideias que possam ajudar a realizar as produções. Nesse momento, a investigadora passa a participar de algumas reuniões pedagógicas e nasce a ideia do “Curta Escola”.

Com o “Curta Escola”, todos poderiam participar, ou seja, um educador coordenaria um tema e todos os que pudessem produzir algum conteúdo poderiam colaborar. O programa se tornou também uma forma de discutir o conteúdo, já que o programa teria dois apresentadores, que fariam comentários a respeito dos materiais.

O primeiro piloto foi gravado e apresentado na escola. A comunidade educativa aprovou a ideia e diferentes temas são levantados pelos educadores (que possuem interesses variados), mas que gostariam de trabalhar em conjunto, recebendo materiais de colegas, discutindo, construindo conhecimento coletivamente). Toda a comunidade educativa é chamada para conhecer o programa, que é muito bem recebido.

O “Curta Escola” também acontece no Liceu Salesiano “Nossa Senhora Auxiliadora”. Todas as professoras da Educação Infantil entram no projeto, que é coordenado pela professora Márcia Regina Fontanella Teixeira. O programa apresenta os

trabalhos desenvolvidos com o tema folclore. A comunidade educativa assiste e o programa é muito bem avaliado porque alcança os objetivos pedagógicos.

O papel da investigadora entra numa fase complicada, porque há uma série de questionamentos dos educadores e dos estudantes, questionamentos que são relacionados à produção que não são conhecimentos apropriados da formação em pedagogia ou da educomunicação. Por exemplo, o cenário, a abertura do programa, quais quadros teriam que existir, como apresentar, etc.

Surge a ideia de o programa “Curta Escola” ir para a TV Comunitária de Campinas. A ideia era possibilitar a participação de toda a comunidade, que assistiria e poderia dar sugestões ou simplesmente saber quais as discussões presentes na escola. Por problemas burocráticos não foi possível, no entanto, colocar no ar o programa. Na verdade, a produção ainda precisava de ajustes que estavam fora do conhecimento dos envolvidos.

Foi então que, por conta de um convênio de cooperação internacional entre o LANTEC - FE – UNICAMP e a UNED – UCM (Universidade Nacional de Ensino a Distancia – Universidade Complutense de Madrid), surgiu a possibilidade de estudar a narrativa audiovisual, e, no ano de 2008, a investigadora realizou um estágio doutoral na Espanha, na Universidade Complutense, de Madrid.

O estágio previa as seguintes atividades, segundo proposta encaminhada à CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/DGU n. 148/07:

- leitura e organização do referencial teórico do trabalho de pesquisa centrado em temas relacionados na utilização da imagem aplicada em práticas educativas;
- estudo dos teóricos centrados na narrativa televisiva e na concepção de leitura crítica do meio televisivo;
- desenvolvimento e desenho de material didático mediatizado pela linguagem do vídeo digital;
- finalização do trabalho de pesquisa do doutorado e elaboração do relatório final.

E assim, com orientação do catedrático Dr. Francisco García García, da Universidade Complutense, de Madrid, foi possível fazer um estudo teórico da narrativa audiovisual e projetá-lo em busca de um modelo didático mediatizado pela linguagem do vídeo digital.

Esse memorial conta uma historia pessoal ligada à pedagogia de Paulo Freire, de construção de conhecimento. A investigadora, ao mesmo tempo em que trabalha com o tema, está se formando e ajudando seus pares, outros professores, a se formar para o uso de novas tecnologias em sala de aula. Chegou, porém, a um limite importante, pois, enquanto investigadora, precisa aprofundar o trabalho e contribuir para o desenvolvimento das produções audiovisuais para a sala de aula.

1.2. Contexto da Pesquisa

A TV Digital no Brasil está sendo implantada, a internet possui mais de 30 anos, as lousas digitais já podem ser encontradas em algumas escolas, enfim, a tecnologia na educação avança muito, mas as pesquisas realizadas pelas áreas específicas da educação não conseguem acompanhar tantas possibilidades. Há investigações sobre os efeitos das mídias e sobre as possibilidades de aplicação de tecnologias (lousa digital e computadores em sala de aula). Já há alguns usos práticos, como experiências com uso de *software* em sala de aula, mas, em termos didático-pedagógicos, sobre, por exemplo, as possibilidades que a narrativa oferece para a sala de aula, quase nada se fala.

Nesses últimos 30 anos não se pode afirmar que o material estudado é pouco. Em termos europeus, a quantidade de materiais produzidos é surpreendente, no entanto as realidades em que as experiências se dão são diferentes. As especificidades de cada sociedade fazem muita diferença e devem ser levadas em consideração. Assim, esta investigação contribui então aproximando a experiência da Espanha e de outros países europeus com a realidade brasileira.

Célestin Freinet, em 1963, publicou um livro que falava de sua experiência com a imprensa em sala de aula e precisamente falava de meios audiovisuais. Esta situação demonstra que não está mais em pauta discutir, por exemplo, se se deve usar ou não, mas, sim, o que a sociedade da informação trouxe de novo para as práticas audiovisuais:

Fotografía, radio, discos, televisión, magnetófono, son inventos de un alcance considerable. No tenemos la menor intención de minimizar su importancia. Al igual que la lengua, son la mejor o la peor de las cosas, según el uso que se hace de ellos. Intentemos usarlos de la manera más conveniente para nuestros objetivos: la formación máxima del individuo mediante el desarrollo de todas sus facultades y posibilidades al servicio de una auténtica cultura que prepare en el niño al hombre de mañana. (FREINET, 1979, p. 5).

Célestin Freinet (1979) faz uma análise sobre os estudantes de 1962, em escolas onde uma nova realidade foi imposta e aplicada em sua sala de aula. Naquele momento se referia à possibilidade de usar as imagens. A análise se assemelha com a desenvolvida por

McLuhan (1997) também sobre a imprensa, no livro “Galáxia de Gutemberg”, com a diferença de que o segundo fala dos efeitos que a escrita causou na sociedade oral. Freinet se referia aos efeitos das imagens na educação.

Freinet afirmou que era necessário a escola usar os meios audiovisuais, “de grado o por fuerza” (Freinet, 1979, 22), ou seja, era necessário se adaptar à nova realidade se quisesse preparar as crianças para desenvolverem seus papéis de homem na sociedade.

Nos guste o no nos guste, estas técnicas existen. No han sido inventadas por los educadores, sino por técnicos, productores, especuladores y Estados que no se han preocupado lo más mínimo por la educación y que ahora nos ponen, por así decirlo, ante el hecho consumado. (FREINET, 1979, p. 22).

Freinet (1979) aplicou o “Fichero Escolar Cooperativo”. Este método consistia em disponibilizar aos estudantes diferentes tipos de imagens. Seu objetivo não era que memorizassem, e sim que, observando a imagem, pudessem formular suas próprias definições. Foi um método que revolucionou a sala de aula, dando subsídios para novas aplicações, entre elas, certamente, o livro didático se apoiou nesta experiência.

O trabalho do então professor francês, Célestin Freinet (1979), serve para esta investigação criar uma cronologia do uso de tecnologia na sala de aula. Esta pesquisa encontrou Freinet como precursor em 1962, ou seja, fazem no mínimo já 46 anos que a aplicação de tecnologia em sala de aula foi iniciada de forma programada, registrada e com fins pedagógicos.

O grande marco de início das tecnologias no Ocidente está no surgimento da imprensa, momento discutido socialmente por McLuhan (1997); passados quase 500 anos, Célestin Freinet (1979) marca a discussão pedagógica com uso de imagens na sala de aula. É claro que é importante registrar que a escola foi muito influenciada pela escrita e por movimentos sociais em vários momentos, como relata Manacorda (1989).

No Brasil, Paulo Freire (2003), desde os anos 1970 discutia as experiências com tecnologias e comunicação, já com conceitos pedagógicos. Agora, com as novas tecnologias, é preciso ampliar as discussões pedagógicas sobre as possibilidades que esses meios oferecem e esse é o objetivo desta presente investigação.

Para Freinet (1979), a escola não poderia mais ignorar as técnicas audiovisuais, primeiro porque a escola é dependente direta das influências da sociedade e porque também observou que, com as imagens coloridas, os estudantes franceses se interessaram mais pelo conteúdo.

Si la educación no fuera directamente dependiente del medio exterior a la escuela, no tendríamos por qué preocuparnos por el hecho de que la escuela francesa a todos los niveles ignore el 95 por ciento de estas técnicas audiovisuales.

Los manuales escolares están, ciertamente, un poco más ilustrados y coloreados que hace treinta años. Pero el lujo de dibujos y colores que a veces nos parece lamentable no pone en cuestión el aumento de interés que suscita entre los estudiantes de todos los niveles. (FREINET, 1979, p. 23).

No caso desta investigação, o que se busca é uma narrativa audiovisual que possa servir de subsídio para outras tecnologias, já que o recurso “vídeo digital” pode ser usado em diferentes plataformas, seja na internet, na lousa digital, no computador ou mesmo na televisão com um aparelho de DVD.

Aqui não haverá críticas aos professores que não fazem uso de tecnologia, nem avaliações sobre os resultados de projetos em sala de aula. As discussões estarão focadas para privilegiar a ampliação das discussões que buscam colaborar na construção de uma pedagogia voltada a trabalhar recursos tecnológicos em sala de aula.

O enfoque, então, que esta investigação quer dar se volta para as práticas audiovisuais, assim, pretende contribuir com o campo pedagógico. O esforço será em projetar uma “iluminação” crítica sobre certos problemas fundamentais que cercam o uso de tecnologias em sala de aula, sob a perspectiva da narrativa audiovisual, concordando com Freinet (1979, p. 37-38), buscando a integração das técnicas audiovisuais na pedagogia.

Al igual que en todas las disciplinas, nosotros buscamos soluciones prácticas que permitan la integración de las técnicas audiovisuales en una pedagogía que, por si sola, sabe a donde va y lo quiere. La adaptación de estas técnicas a una pedagogía adecuada sólo podría ser un maridaje que nos llevaría a un fracaso lamentable. (FREINET, 1979, p. 37-38).

Depois de seis anos de produções audiovisuais em escolas de Campinas, no Estado de São Paulo, no Brasil, com um acervo rico e criativo, com participação de educadores e de estudantes, é preciso investigar o que se pode melhorar com o uso da tecnologia audiovisual em sala de aula. Afinal, o primeiro passo já foi dado, que seria o de superar os mundos opostos citados por Ferrés (1994, p. 8). O autor já propunha o uso de *spots* publicitários e videogramas didáticos, também dando um passo para o aprimoramento da pedagogia que usa tecnologia e comunicação.

Uno dos problemas más graves que debería plantearse hoy la pedagogía es precisamente esta divergencia – o incluso esta contradicción – desde el punto de vista de los parámetros comunicativos, entre la escuela y la sociedad para cual teóricamente educa, entre el ámbito escolar y el entorno sociocultural en el que crece el alumno. Mientras en que la escuela la forma de expresión hegemónica es la verbal, en la sociedad es la icónica o audiovisual. (FERRÉS, 1994, p. 8).

A investigação concorda com Ferrés (1994, p. 8), quando afirma que a escola e a sociedade estão em mundos diferentes, por isso os estudantes não se identificam com a escola, mas a superação da hegemonia oral da educação pode ser conseguida. Uma das possibilidades é a prática do uso de vídeo digital que esta investigação propõe.

O Quadro 1 foi montado a partir de uma aproximação desta investigação com a teoria dos “Mundo Contrapostos” proposta por Ferrés (1994, p. 9). O autor compara a Escola e os Meios de Comunicação de Massa e conclui que a forma hegemônica de comunicação da escola é a verbal, enquanto que a da sociedade é a audiovisual. Empiricamente, esta investigação propõe que o uso do vídeo digital em sala de aula pode ser uma forma de aproximar os “Mundos Contrapostos”, pois considera que cada um tem sua importância.

O Quadro 1 representa o ponto de partida teórico da investigação, pois permite discutir a tríade *tecnologia, comunicação e pedagogia*, chegando a aproximar os termos, sem que cada um seja considerado mais ou menos importante.

Para Ferrés (1994, p. 9), a escola possui elementos que são contraditórios quando contrapostos com os meios de comunicação de massa. Ferrés sugere que os *spots* publicitários e videogramas didáticos podem ser uma forma de superação, ou de integração,

desses elementos. Para o autor, o elemento mais contraditório é o ultimo, pois “los alumnos se sienten fascinados o seducidos por los medios de masas, ante los que les cuesta adoptar actitudes reflexivas y críticas” (FERRÉS, 1994, p. 9).

Quadro 1 – Mundos Contrapostos superados com o uso do Vídeo Digital

Mundos Contrapostos, segundo Ferrés (1994)		
Escola	Meios de Massa	Mundos Contrapostos Superados¹
Cultura humanista	Cultura mosaica	Possibilidade de construção de uma Cultura própria, respeitando a humanista e a mosaica
Hegemonia verbal	Hegemonia audiovisual	Integração do verbal e visual
Universo abstrato	Universo concreto	Reflexão entre concreto e abstrato
Conhecimento mediante análises	Conhecimento imediato	Construção do conhecimento baseado na experiência imediata com análises
Fundamentação na lógica	Fundamentação na sensação	Fundamentação na lógica e na sensação, com adição de emoção e participação
Conhecimento sistematizado, estruturado	Conhecimento disperso, aleatório	Conhecimento Sistematizado, Estruturado
Linearidade	Ubicuidade	Possibilidade de não-linearidade
Vontade personalizada, sem capacidade de sedução	Capacidade de fascinação, com risco de despersonalizar	Capacidade de fascinação, sem risco de despersonalizar, porque há a coordenação pedagógica da professora

(adaptado de FERRÉS, 1984, p. 9)

Para Joan Ferrés, a escola tem uma “cultura humanista” e busca apresentá-la aos estudantes de forma hegemonicamente verbal, abstrata, lógica, com conteúdos

¹ Trata-se de uma ideia empírica, sugerida em decorrência das produções audiovisuais desenvolvidas por esta investigação, produções com a participação de toda a comunidade educativa.

sistematizados e estruturados de forma linear. Enquanto isso, os estudantes estão acostumados a se comunicar com os meios de comunicação dentro de uma cultura mosaica, predominantemente audiovisual, com conteúdos concretos, imediatos e que podem transmitir sensações, além de serem dispersos, sem sequência, ou seja, são aleatórios, o que gera a sensação de fascinação.

O estudante envolvido pelo mundo da comunicação de massa não percebe que corre o risco de se despersonalizar (FERRÉS, 1994, p. 9), ou seja, tomar atitudes que normalmente não tomaria, sendo que, por causa da sedução das imagens, pode criar ou assumir uma realidade que não corresponde a seus princípios.

Analisando as constatações do quadro acima, é importante destacar que as observações feitas por seu criador correspondem a situações cotidianas, no entanto não fazem com que a escola ou os meios de comunicação estejam totalmente errados ou descontextualizados. Significa apenas que é necessário um ajuste. Na realidade, a escola precisaria incorporar as mudanças da sociedade da informação e comunicação, ou seja, voltando à linha do tempo, repensar pedagogicamente propostas como a de Freinet na França, como a de Paulo Freire no Brasil e de outros como a de Ferrés na Europa ou a de Francisco Gutiérrez para a América Latina.

Quando esta pesquisadora pensou em aproximar os “Mundos Contrapostos”, projetou a proposta empiricamente, sabendo que há outras instituições na sociedade capazes de alterar essa ideia. Se se busca, aqui, uma modelagem para se pensar a aplicação do vídeo digital, a intenção é, na verdade, mudar as características da escola, inserindo as potencialidades dos meios de comunicação de massa, acompanhando a ideia de Ferrés para *spots* publicitários e para videograma.

O vídeo digital tem a possibilidade da construção de uma cultura própria que respeite tanto a humanista e a mosaica, adaptando a realidade da comunidade educativa, possibilitando uma comunicação que integre o verbal e o visual, com reflexão entre concreto e abstrato, construindo conhecimento baseado na experiência imediata dos envolvidos, de forma lógica, com sensações, inclusive porque propicia a participação, o que gera emoção. Sobre o conhecimento, este pode ser sistematizado, estruturado, não linear, além da possibilidade de gerar fascinação, sem risco de despersonalizar, porque há a coordenação pedagógica da professora.

Esta investigação é otimista e pretende sugerir uma pedagogia inovadora, uma pedagogia com a intenção de criar um roteiro de trabalho que possa servir para analisar, avaliar ou projetar uma produção audiovisual na escola. Ou seja, a intenção é a de que um educador interessado no assunto possa se servir do modelo aqui proposto e desenvolver um trabalho próprio e criativo.

Esta presente investigação não tem a pretensão de inovar, porque o tema não é novo, pois a educação para a imagem, além de ter sido tema de Freinet, também foi tema de outros investigadores, como Nazareno Taddei (1979), que traz exemplos de experimentos desenvolvidos na Itália.

Para Taddei (1979, p. 3-16), a educação para a imagem é uma atividade educativa que exige uma nova realidade cultural da sociedade contemporânea, não se tratando de um luxo, mas de uma resposta aos avanços das tecnologias e das ciências no campo educativo, inclusive porque é fundamental melhorar a comunicação com os estudantes.

Por educación para la imagen y con la imagen se entiende la actividad educativa tal como la exige la nueva realidad cultural de la sociedad contemporánea.

De hecho, nuestra época se caracteriza por las nuevas técnicas de información y de comunicación. (TADDEI, 1979, p. 13).

O uso de audiovisuales en la enseñanza no es hoy un lujo o un estar al día, o un respuesta inmediata a los hallazgos de la técnica y de la ciencia en el campo educativo; es una improporrible e imprescindible necesidad para hacernos entender para poder simplemente comunicarnos con nuestros educandos. (TADDEI, 1979, p. 16).

Esta investigação constatou que existem elementos bibliográficos e experimentos que possibilitam repensar atividades desenvolvidas com uso de tecnologias. Assim, a contribuição aqui corresponde à busca de um roteiro narratológico que possa ser um auxiliar no uso de recursos audiovisuais na sala de aula. É possível considerar que se trata de um roteiro pedagógico que atenda a uma determinada realidade brasileira, por isso estaremos trabalhando com os conceitos de *educomunicação*, bem como com o da *pedagogia da construção de conhecimento*, de Paulo Freire.

1.3 Objetivo Fundamental

O objetivo fundamental é discutir a aplicação da narrativa audiovisual na produção de OA (objetos de aprendizagem) por educadores que trabalham com novas tecnologias, ou seja, a produzir conteúdo com os estudantes. Os OA escolhidos são vídeos digitais que podem conter imagens e sons, por isso possuem uma ampla possibilidade narratológica e tecnológica.

Trata-se de projetar possibilidades pedagógicas para a educação dentro de uma linguagem que atenda às necessidades que as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) impõem e que já têm sido pesquisadas e discutidas há algum tempo, por exemplo, na França por Freinet, na Itália por Taddei e, por que não dizer, na escola brasileira por Paulo Freire.

Fuimos los primeros que hace treinta años introdujimos en nuestras clases la imagen documental con la preparación y la edición de nuestro *Fichero Escolar Cooperativo*.

[...]

Con el fichero, podíamos poner a disposición de los alumnos fotografías de diversas islas de todo tipo. Sin tener que machacar y memorizar, sabían lo que era una isla, aunque no estuvieran en condiciones de formular una definición de la misma. (FREINET, 1979, p. 40-41).

Antes de la exposición sistemática y teórica de la materia, se presentan “ciclos” (es decir, “series”) de ejemplo prácticos de lectura. En otras palabras, se toma una serie de filmes, de transmisiones de televisión y/o radiofónicas, de periódicos diarios o semanales, de páginas o carteles publicitarios y “leen” juntos. (TADDEI, 1979, p. 105).

Afinal de contas, há toda uma possibilidade aí, que já é interdisciplinar; agora, essa própria escola poderia, por exemplo, ter registrado esta pesquisa, com fotografias, com feitura de um conjunto de “slides”, em que os adolescentes estavam pesquisando no rio, com a mão na água etc. Enfim: registrar a busca que esse grupo fez com essa professora. Não no sentido de amanhã passar esse esquema, ou esse conjunto de “slides” a uma outra turma, para que essa turma não faça mais nada e só veja a pesquisa. Não. Era o registro de uma prática, de uma experiência sobre a qual se poderia trabalhar. (FREIRE, 1997, p. 87).

1.4 Justificativa

Esse trabalho surgiu da necessidade de aprofundar questões relacionadas à prática de professores para uso de tecnologia em sala de aula. São questões desta investigadora enquanto professora de Educação Infantil, coordenadora de projetos e investigadora do LANTEC.

Desde 2001 desenvolvendo práticas que envolviam a tríade *comunicação – educação – tecnologia*, mesmo considerando que houve grandes avanços nas produções desenvolvidas, já que houve vídeos selecionados em mostras de curtas-metragens brasileiras e internacionais, ainda assim levou a questionamentos específicos de produção audiovisual.

No papel de investigadora, a observação que ocorreu foi a de que os trabalhos desenvolvidos na EMEF “Dulce Bento Nascimento” estavam cada vez mais incorporados ao cotidiano, mas ainda há, por parte de estudantes e educadores, questionamentos relacionados à produção. Quando se tem algum conhecimento sempre se busca aperfeiçoá-lo, neste caso específico principalmente os estudantes desejam melhorar suas produções.

Enquanto professora, o desafio é melhorar a prática pedagógica, fazendo com que a produção audiovisual seja reconhecida e entendida como um recurso didático que pode, além de melhorar a comunicação com o estudante, ainda ser o meio de inclusão das TIC na sala de aula. E, como coordenadora de projetos, a questão que incomodava está relacionada à produção de conteúdo e à formação de educadores. Assim, o que se busca é uma forma de facilitar as atividades para que garantam uma real inclusão dos conhecimentos relacionados à TIC.

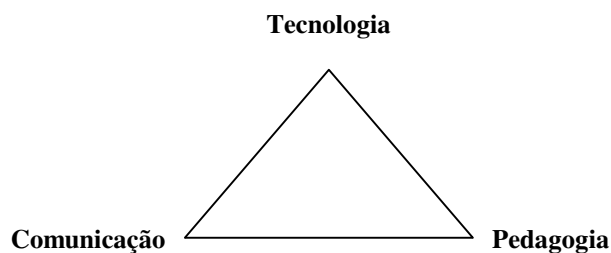
Aproximando os três papéis: de educadora, de pesquisadora e de coordenadora, essa aproximação favorece a construção de um modelo para uso de narrativa audiovisual em sala de aula que possa reconhecer e aproximar as necessidades das três áreas: tecnologia, comunicação e educação. Cada personagem (papel) envolvida tem uma visão diferente sobre tecnologia, comunicação e educação, uma visão que corresponda ao objetivo de suas funções específicas, por isso essas visões precisam ser aproximadas, para que a escola consiga construir conhecimento com os estudantes.

1.5 A Estrutura Básica da Pesquisa

O primeiro capítulo se presta a apresentar a pesquisa contando um pouco da trajetória que se seguiu até chegar à necessidade de um aprofundamento tão específico como é o da narrativa audiovisual. Inicia com o memorial da investigadora, e isso serve para apresentar e justificar a necessidade de aproximar três áreas de conhecimento e aplicá-las na educação.

O segundo capítulo faz uma discussão teórica onde os três eixos fundamentais da investigação aparecem (a comunicação, a tecnologia e a educação) e foram denominados como tríade teórica, como mostra a Figura 1. São conceitos que serão usados na pesquisa, mas que necessitavam ser apresentados e discutidos para que ocorresse uma aproximação e para que ficasse clara a complementaridade entre os mesmos conceitos.

Figura 1 – Tríade Teórica



Primeiro são apresentados alguns conceitos usados na área de comunicação e de tecnologia, conceitos que, na educação, são pouco conhecidos. Esses conceitos são fundamentais para que, no desenrolar das discussões, o leitor conheça a que linha esta investigação se filia. De fato muitos conceitos tecnológicos, porque são muito recentes, ainda estão se consolidando e cada um possui uma interpretação, e, no caso da narrativa audiovisual, como uma área totalmente nova para a pesquisadora, é importante explicitar esse conceito para situá-lo teoricamente.

Também há uma marca teórica da linha pedagógica que se segue. É uma definição importante, porque a investigação necessitava de uma pedagogia que articulasse o uso de TIC em sala de aula e de comunicação.

O segundo momento fala especificamente de vídeo digital e a aplicação dos conceitos. Já inicia uma aproximação prática, com apertações comparativas entre o Brasil e a Espanha. Aqui já acontece uma aproximação teórica específica da educação, com a tecnologia (vídeo digital) e a comunicação (narrativa audiovisual).

O terceiro capítulo vai falar da metodologia desenvolvida na investigação, da dificuldade de o investigador estar tão próximo do objeto, de como o trabalho foi organizado e apresentar o caminho seguido.

O quarto capítulo é o de análise e de interpretação dos dados, com uma discussão teórica da proposta “Curta Escola” sob a perspectiva técnica, em seguida pedagógica, terminando com a narrativa audiovisual. Cada um dos três momentos é reflexo da tríade pedagógica da pesquisa, tríade apresentada na Figura 1. E do fato de a investigadora estar envolvida nas produções audiovisuais aqui apresentadas, isto resulta em um modelo de aplicação para a sala de aula de elementos da narrativa audiovisual, com muitas informações colocadas em anexo.

Estão em anexo os vídeos usados nesta investigação, também todas as análises narrativas efetuadas nos vídeos – trata-se de análises de conteúdo realizadas com objetivo de verificar a presença dos elementos narrativos em produções já realizadas, o que auxiliou e possibilitou a montagem de uma tabela. A tabela possui sugestões de elementos da narrativa audiovisual que podem ser aplicados na educação e serão discutidos no capítulo que segue, projetando um modelo de trabalho pedagógico envolvendo vídeo digital (tecnologia), comunicação (narrativa audiovisual) e pedagogia.

O capítulo cinco é o da conclusão, onde os dados levantados no capítulo quatro, com informações do anexo, são discutidos como uma possibilidade de aplicação da narrativa audiovisual na educação com uso de TIC. Este capítulo se caracteriza por um envolvimento mais pedagógico, quando os resultados são pensados para o cotidiano da sala de aula.

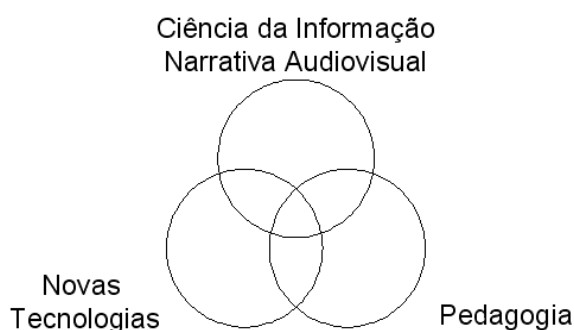
II - Marco Teórico e Estado da Arte

2.1 Conceitos Importantes na Investigação

Uma das primeiras necessidades deste trabalho é contextualizar e discutir conceitos que foram encontrados durante o trabalho, trazendo-os para a educação, ou seja, adaptando-os para o trabalho pedagógico apresentado nesta investigação e, em seguida, organizá-los dentro de uma nova realidade comunicacional. São novos conceitos quando pensados sob a perspectiva da pedagogia, que ainda não está totalmente inserida na sociedade de informação e comunicação ou nas novas tecnologias.

A primeira área que esta investigação traz para a educação corresponde à ciência da informação. Na verdade, na ciência da informação apresenta uma área bem específica, a de produção audiovisual, a narrativa audiovisual. Em seguida apresenta conceitos ligados à tecnologia, para, enfim, discutir a linha pedagógica adotada no trabalho, para, finalmente, chegar à representação da Figura 2, ou seja, chegar à convergência de três áreas de conhecimento.

Figura 2 – Convergências de Áreas de Conhecimentos



O objetivo é aproximar todos os conceitos para aplicações na educação, como mostra a Figura 2. A imagem ilustra uma possível convergência de áreas, ou seja, a ciência da informação e a comunicação se encontram com as novas tecnologias e, em outro momento, com a pedagogia. Ao mesmo tempo, porém, a tecnologia se encontra com as áreas também de forma isolada. O mesmo se passa com a pedagogia, mas o mais importante é que há uma intersecção onde as três áreas se encontram e é neste ponto em que colocamos o modelo de narrativa audiovisual proposto para a educação.

2.1.1 Conceitos ligados à ciência da informação

Os conceitos ligados à ciência da informação dizem respeito à narrativa audiovisual. A narrativa audiovisual é, segundo Jesús García Jiménez (1996, p. 14), uma ordenação metódica e sistemática dos conhecimentos que permite descobrir, descrever e explicar o sistema, o processo e os mecanismos da narrativa da imagem e do som.

[...] ordenación metódica y sistemática de los conocimientos, que permite descubrir, describir y explicar el sistema, el proceso y los mecanismos de la narratividad de la imagen visual y acústica fundamentalmente, considerada ésta (la narratividad), tanto en su forma como en su funcionamiento. (GARCIA JIMÉNEZ, 1996, p. 14).

Ocorre, porém, que o autor ainda considera outros conceitos como válidos (1996, p. 13) e também discute e diferencia de conceitos como a *narratologia* e a *narratividade*. Sobre a narrativa, aceita outras definições que, se forem observadas, demonstram a amplitude que tem a narrativa audiovisual. O primeiro conceito aceito por García Jiménez (1996) é o que considera que a narrativa audiovisual é a “[...] faculdade ou capacidade com que se dispõem as imagens visuais e acústicas para contar histórias, é dizer, articular-se com outras imagens e elementos portadores de significação até o ponto de configurar discursos construtivos de textos, cujos significados são as histórias”.

O segundo conceito demonstra a dimensão da narrativa e comenta que a “[...] ação mesma que se propõe esta tarefa (o relato *in fieri*) e equivale, por consequência, à narração em si ou a qualquer de seus recursos e procedimentos, por exemplo, a narrativa de cores”. Este conceito apresenta as áreas da narrativa audiovisual e explica que cada uma delas possui detalhamentos específicos, ou seja, a “narrativa fílmica, radiofônica, televisiva, videográfica, infográfica, etc. Cada uma tem uma aceitação e remete a um sistema semiótico que impõe considerações específicas para a análise e construção dos textos narrativos”.

E a terceira definição explica a dimensão específica da narrativa fílmica, radiofônica, televisiva, etc., que “[...] equivale ao universo (temas e gêneros) que tem

configurado a atividade narrativa deste meio ao largo de sua história”. E equivale também à “forma de conteúdo, vale dizer, da história contada (o relato *in facto esse*)”.

Outra definição remete às espécies da narrativa audiovisual. É uma definição que equivale também a toda obra narrada com referência a um autor, por exemplo, a narrativa de Hitchcock, ou um período, por exemplo, a narrativa dos anos 1940, uma escola de estilo, por exemplo, a neo-realista, um país, por exemplo, a narrativa do Brasil, da Espanha, etc. Algumas vezes o termo é aplicado por procedimentos retóricos, é falar sobre o modo, o gênero, a arte, a técnica de contar a história.

García Jiménez (1996, p. 13) reconhece todos os conceitos acima, e apresenta a narratologia como uma disciplina autônoma nascida de suas aplicações no relato literário. Atualmente é usada também para fazer reflexões teóricas metodológicas aplicadas na análise de textos icônicos e audiovisuais, seguindo orientações da semiótica (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 14).

Já a narratividade é entendida por Francisco García como a propriedade de um tipo de discurso que permite diferenciá-lo de outro, como um princípio de organização de todo discurso narrativo em oposição aos não narrativos, além de possuir dois níveis de análises.

[...] lo narrado (la historia) y el modo de narrarlo (el discurso). El nivel narrativo desde el punto de vista de la producción del texto, sería el anunciado; mientras que el nivel discursivo correspondería a la enunciación. (GARCÍA GARCÍA [A], 2006, p. 8).

Ocorre que a narrativa hoje amplia suas fronteiras. Com o advento das novas tecnologías, a “[...] narratividade no sólo amplia sus fronteras expresándose en soportes y lenguajes distintos, sino también en géneros muy diversos” (GARCÍA GARCÍA [A], 2006, p. 9). Francisco García (GARCÍA GARCÍA [A], 2006, p. 9) sugere então que se pode falar de uma narrativa cinematográfica, radiofônica, televisiva, multimídia ou hipermídia, digital, lúdica e de outras perspectivas também, incluindo a publicitária.

Para García ([A], 2006), toda narrativa, qualquer que seja sua manifestação expressiva nos diferentes suportes, organiza-se em dois planos distintos, o plano do conteúdo, que é o que se diz (a história) e o plano da expressão, que é o como se diz (o discurso).

2.1.1.1 Narrativa Audiovisual

A investigação usará os conceitos de García Jimenez e de outros autores que também tratam do assunto com o objetivo de ampliar e enriquecer a discussão. É o caso de Francisco García García, que já aborda a narrativa audiovisual sob a perspectiva das novas tecnologias, ou seja, introduz conceitos como o da “não linearidade” na produção audiovisual, além de novas formas de narração, como “hipermídia” ou “multimídia”.

Segundo García García ([A], 2006, p. 8), as características de uma narrativa ficcional digital estão baseadas na não-linearidade, na hipertextualidade e nas relações que ocorrem entre o autor, o texto e o leitor. Ou seja, as novas formas de narrar também precisam ser consideradas e analisadas.

Las características de una narrativa ficcional digital se basan en la no linearidad, la hipertextualidad, la interactividad y las relaciones pragmáticas narrativas entre autor, texto y lector, dando origen a los conceptos de lectorautor y autolector como nuevas formas de participación en la construcción y apropiación de la ficcionalidad. (GARCÍA GARCÍA [A], 2006, p. 8).

Assim, o foco da narrativa estará baseado nas duas considerações, segundo García Jiménez (1996), enquanto disciplina teórico-prática, a narrativa audiovisual está organizada em cinco grandes perspectivas: a morfologia da narrativa, a analítica da narrativa, a taxonomia da narrativa, a poética da narrativa e a pragmática da narrativa.

Considerando o entendimento de García García ([A], 2008) sobre as novas formas de narrar, esta investigação considera como outra perspectiva a hipermídia, como resultado das novas tecnologias, e a retórica, como “a arte de persuadir”. Com isso temos uma primeira organização da narrativa audiovisual para a construção do modelo que é buscado por esta investigação. Depois de definidas as partes da narrativa que serão abordadas, falta definir o nível de entendimento das áreas que serão abordadas.

No sistema narrativo interferem três tipos de código, em nível linguístico, como se fosse um dicionário, ou seja, uma árvore sempre será uma árvore; de nível retórico, onde depende do autor, por exemplo, a árvore pode significar força; e de nível genérico, onde o significado se faz de acordo com a cultura. Segundo García Jiménez (1996), o processo

narrativo audiovisual apresenta uma dupla vertente, a conceitual e a configuracional ou performance. A vertente conceitual traz a ideia da proposta literária com duas descrições, a fenomenológica e a poética.

A descrição fenomenológica possui oito operações, que são:

- a) operação adicional: soma de imagens visuais e acústicas;
- b) operação sucessiva: processo de gravação, uso da câmera e microfone;
- c) operação configuracional: captação do conjunto e criação da configuração;
- d) operação reflexiva: fazer de um conjunto de acontecimentos narrativos uma unidade de intervenção de um “juízo” reflexivo ou um reflexo;
- e) operação teleológica: o processo narrativo faz que com que o ouvinte espectador fique preso até o final da história, esta operação exige destreza do controlador do processo;
- f) operação perspectiva: é a focalização e o jogo de pontos de vista;
- g) operação irônica: a imagem visual e auditiva fica independente de vínculos referenciais, com certa emancipação da imagem pelo conteúdo de representação;
- h) operação didática: é a ideia de que a imagem é a comunicação como para quem não sabe ler.

Já a descrição poética implica uma ordem de criação prática, uma sequência de operações sucessivas, que vão desde o desenho mais elementar até a proposta literária que converte no relato audiovisual. Supõe os seguintes passos:

- a) ideia: expressão mínima, formulação teórica do pensamento;
- b) *story-line*: descrição da ideia em poucas linhas;
- c) sinopse: ponto de partida para o projeto, duas folhas expressas em modo narrativo;
- d) tratamento: descreve situações narrativas, uma história bem contada (5 a 8 folhas);
- e) estrutura: fragmenta o relato em cenas e sequências, decide a distribuição e ordenamento, ficha relações e pauta as transições.

A estrutura é o trabalho e contribuição do roteirista, que aparece desenvolvido sob duas perspectivas, a narrativa e a dramática. A estrutura narrativa pode ser:

- linha simples: se o relato é fiel ao tempo cronológico;
- linha intercalada: apesar de ter uma linha se intercalam sequências fora do plano da realidade;
- altera a ordem dos acontecimentos, uso de *flash backs*.
- paralela: duas ou mais linhas narrativas proporcionalmente importantes, sem conexão aparente;
- inclusiva: uma história que contém outras;
- de inversão temporal: se o relato se mostra infiel ao tempo cronológico;
- de contraponto: várias histórias têm o mesmo fio narrativo;

Se a característica da estrutura narrativa é a sequência, a da estrutura dramática é a cena. O processo dramático cumpre seu papel graduando e acomodando a participação e a tensão emocional do espectador em três etapas: o panteamento, o clímax e o desenlace.

- f) roteiro literário: é a narração completa, ordenada em cenas e sequências das ações protagonizadas pelos personagens, com tempo e espaço definido, com diálogos e referências aos demais elementos visuais e sonoros;
- g).roteiro técnico: conjunto de especificações técnicas que permite ao profissional tomar as decisões concretas na hora da produção e da realização, que converte o texto literário em narrativo audiovisual. A planificação técnica é responsabilidade do diretor.

Voltando às vertentes, a vertente representacional revela a verdadeira natureza do processo narrativo em suas duas condições: de pertencer à ordem de fazer prático e à ordem antropomórfica. O conceito de representação surgiu com Platão, quando introduziu o conceito de *mimesis* (imitação, caso de tragédia grega) e *diégesis* (narração, caso de um relato poético).

2.1.1.1.1 Morfologia Narrativa

A morfologia narrativa trata da estrutura do relato audiovisual e se divide em conteúdo e expressão. A forma do conteúdo é a história e a sustância do conteúdo é o modo determinado em que os elementos componentes são contextualizados e tratados de acordo com cada autor.

A forma da expressão é o sistema semiótico a que pertence o relato (cinema, televisão, rádio) e a sustância de expressão é a natureza material dos significantes que configuram o discurso narrativo (voz, música, imagem gráfica, fotografia, videografia).

O percussor da morfologia foi Vladimir Propp, que, em 1928, publicou um trabalho sobre contos. Esse trabalho é reconhecido até hoje e outros pesquisadores, como Levy-Strauss, seguem sua estrutura e ideia.

Segundo Propp (1981, p. 31), a palavra *morfologia* significa estudo das formas. No caso dos contos, é uma descrição segundo suas partes constitutivas e a relação destas partes entre elas e com o conjunto. O foco de sua investigação são as personagens, já que os contos possuem valores constantes e variáveis, além de, muitas vezes, personagens mesmo diferentes realizarem a mesma função.

Por función, entendemos la acción del personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga. (PROPP, 1991, p. 33).

O enfoque morfológico supõe um sistema narrativo próprio, um conjunto de elementos selecionados, algumas vezes distintos outras vezes relacionados entre si. No caso de Propp, como há muitos personagens, eles são a parte fundamental da morfologia dos contos. Segundo Jiménez, a narratologia nasceu do estudo de Propp sobre os Contos Maravilhosos. Esse trabalho também deu subsídios para o estudo das personagens, com o conceito de função.

A la morfología narrativa corresponde fundamentalmente el estudio de la estructura narrativa.

La estructura es la pauta o patrón, es decir, la uniformidad observable, de acuerdo con la cual se desarrolla el relato en su conjunto. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 14).

2.1.1.1.2 Analítica da Narrativa

A analítica da narrativa observa e identifica, em um texto audiovisual, as unidades mínimas do sistema e do processo narrativo e reflexiona sobre seu comportamento funcional e interativo. Desta perspectiva, os relatos audiovisuais são textos, ou seja, são conjuntos finitos e analisáveis de signos com sentido narrativo.

Para a análise narrativa se têm os modelos de análises, que exigem, antes de sua aplicação, uma definição e determinação de objetivos. Nos últimos tempos, há muitos autores que vêm se dedicando a estudar a linguagem e a gramática dos audiovisuais.

Como exemplo, García Jiménez (1996) cita o modelo gramatical, que vai além da gramática. Pasoline é um dos idealizadores da ideia e que utilizava em seus filmes. Para ele, o cine-língua é “[...] momento escrito de la lengua natural y total de la acción”.¹

Que a narrativa é um fenômeno comunicativo é um fato, inclusive pela origem da etimológica da palavra *narro*: do arcaico *gnarus*, significa comunicar. O fenômeno narrativo se associa a um tipo particular de processo comunicativo, onde o narrador é a fonte da comunicação narrativa.

O narrador, valendo-se de uma representação narrativa, que é a mensagem, transmite um certo conhecimento, que é a história, a mensagem. A dinâmica da comunicação só se completa quando o destinatário tem uma resposta interpretativa.

Segundo García Jiménez (1996), uma outra forma de estudar a narrativa é a partir da semiologia, a ciência que estuda os signos e quais são as leis que os governam. E a linguística é uma parte da semiologia e estuda a origem e a presença da semiologia. A semiótica foi criada pelo norte-americano Charles Morris quando estudou os signos sob o ponto de vista lógico. A propriedade da semiologia dos audiovisuais é a semiologia fílmica, radiofônica, televisiva, etc.

Ainda temos o modelo fenomenológico, que é aplicado por Marshall MacLuhan, Jean Baudrillard e Edgar Morin. Não é um método absolutamente estruturado e exige uma atitude reflexiva, com duas predileções: a totalidade e o contexto.

¹ PASOLINE, Pier Paolo (p. 32) apud GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús. *Narrativa audiovisual*.

2.1.1.1.3 Taxonomia Narrativa

É a teoria de classificação. É um princípio de organização do discurso narrativo que depende de uma lógica interna, de coerência formal e de utilidade. Uma boa taxotomia, além de ordenar materiais, também categoriza, ou seja, ordena o pensamento sobre os materiais. Neste sentido, a taxotomia inclui dois elementos fundamentais, quais sejam, a construção de tipologias e a determinação dos critérios gerais de classificação dos relatos.

Para García Jiménez (1996), a tipologia narrativa é toda classificação ou tentativa de classificação sistemática das modalidades do relato audiovisual. As classificações operam de dois modos: sistematizando as ocorrências do vasto *corpus* da narrativa audiovisual e por via hipotético dedutiva prevendo a partir de modalidades de base.

Seguindo esses dois modelos de classificação, os autores que se ocupam do relato literário enumeram várias tipologias:

- a) tipologia indutiva anglosaxona: parte de uma leitura analítica de um certo número de textos para estabelecer uma tipologia;
- b) combinatória tipológica alemã: usa critérios narrativos para fazer comparações: forma gramatical, posição narrativa, profundidade da perspectiva narrativa, etc.;
- c) tipologia estruturalista checa: engloba formas (discurso do narrador, personagens e correlação dinâmica) e funções (da representação, da ação, da interpretação e do controle);
- d) tipologia francesa: está centrada em formas, tipos e planos da narrativa. A forma básica é a narração homodiegética e a heterodiegética (quando o narrador que conta a história se inclui nela como ator ou não se inclui – enfim, define o posicionamento do leitor: plano perceptivo, verbal, espacial ou temporal);
- e) tipologia cultural soviética: situa a noção de ponto de vista (posicionamento do autor a partir do qual se produz a narração). Possui quatro níveis: plano evolutivo ideológico, plano fraseológico, plano espaço-temporal e plano sociológico; todos têm um ponto de vista interno e outro externo.

A taxotomia narrativa, em suas aplicações no relato audiovisual, por sua complexidade discursiva, necessita de três critérios fundamentais: os que derivam de

funções e peculiaridades das diferentes substâncias expressivas; os que derivam da pluralidade e da diversidade dos suportes; e os que afetam a problemática dos gêneros.

O que acontece é que é preciso analisar o discurso de diferentes meios, televisão, rádio, cinema; além de que as linguagens em cada meio variam, não necessariamente são escritos, podendo ser gestual, falada e outras ainda icônicas, como é o caso da fotografia, das músicas, dos planos de fundo, das angulações.

Segundo García Jiménez (1996), a taxonomia pode ajudar na análise de novos suportes que poderão surgir, incluindo os de novos meios, com definições de variáveis em termos de atributos específicos, de modo a permitir descrever e detalhar as possibilidades narrativas concretas de som e de imagem de cada um deles.

Este tipo de análise pode servir para os vídeos digitais interativos, já que os mesmos terão uma variedade de signos, com imagens estáticas e dinâmicas, analógicas, digitais e combinadas. Além da possibilidade de manipulação no âmbito espaço-temporal e da possibilidade de interação.

O gênero é um critério classificatório da taxonomia e possui diversas funções:

- a) cognitiva: atua como sistema de reconhecimento;
- b) taxonômica: permite distinguir e classificar conjuntos de relatos;
- c) iconológica: destaca o compromisso do texto com o contexto e sua condição de sintoma ou símbolo de uma cultura;
- d) poética: contribui na criação da narrativa, proporcionando referências acerca dos elementos que compõem a história (terror, fantástico, western, etc.);
- e) sistêmica: as regularidades do gênero são previsíveis no sistema narrativo;
- f) pragmática: os gêneros são mais legíveis no texto porque contribuem para reconduzir o conjunto de expectativas dos destinatários;
- g) hermenêutica: faz o texto mais legível e compreensível à medida que estão validadas as expectativas do leitor;
- h) estética: permite uma verossimilhança própria de um gênero particular. Por exemplo, no *western*, o herói tem um código, bem como o índio;
- i) ideológica: cada gênero é um indício de uma visão particular do mundo.

2.1.1.1.4 Poética Narrativa

Toda obra de narrativa audiovisual pode ser considerada como uma manifestação de uma estrutura abstrata. E, na organização da narrativa audiovisual, a poética traz tripla propriedade ao ato narrativo: sua condição de atividade normativa, sua natureza criativa e sua natureza livre. A poética, enquanto parte fundamental da narrativa audiovisual, se relaciona intimamente com a retórica, no entanto proporciona alguns instrumentos capazes de avaliar o conteúdo e a expressão da mensagem narrativa em cinco aspectos ou níveis de criatividade:

- a) capacidade heurística: grau variável onde o autor possui a faculdade de conceber ideias e gerar alternativas, sobre as quais pode tomar decisões criativas;
- b) capacidade associativa: grau variável onde o autor possui a faculdade de usar os sistemas de denotação de imagens (visuais e auditivas) para propor aos ouvintes/espectadores sentidos conotados;
- c) liberdade associativa: grau variável onde o autor possui a faculdade de iludir o mandato de todos os elementos construtivos, que condicionam sua capacidade criadora: o ditado da experiência, de pertencer a uma “tribuna”, de religião, de política e de ideologia. O grau máximo de liberdade associativa conduz a uma poética de ruptura;
- d) originalidade combinatória: grau variável onde o autor possui a faculdade de completar e contrapor as imagens gerando estruturas, algumas vezes narrativas e dramáticas, de modo claro, mas estatisticamente menos provável;
- e) capacidade estratégica: grau variável onde o autor possui a faculdade de conceber um programa narrativo, de fazê-lo aceitável pelo leitor, de ordenar todos os elementos disponíveis para a resolução do conflito, com a maior participação, com a maior surpresa e o maior deleite.

Para García ([B], 2008), a poética é a soma entre a retórica e a criatividade, e tem sua força de expressão nas figuras de linguagem:

[...] a metáfora faz perceber a realidade. Quando criamos antecipamos a realidade, a poética se agarra a tudo não só a realidade. “Amara teu vagão a uma estrela – Benjamin Franklin”. (GARCÍA GARCÍA [B], 2008).

2.1.1.1.5 Pragmática Narrativa

Segundo García Jimenéz (1996, p. 77), Charle Morris (1938) atribuiu três dimensões ao processo semiótico na dimensão pragmática do discurso audiovisual:

- sintática: relação formal dos signos entre si;
- semântica: relação dos signos com suas definições;
- pragmática: relação dos signos com seus interpretes e usuários.

A narrativa audiovisual prescinde de uma consideração rigorosa sobre a dimensão sintática, já que sua configuração não se prende à regulação de uma linguagem. Por outro lado, a dimensão semântica coincide com o estudo da história narrativa, que é o significado do texto audiovisual.

Deixando de lado que a imagem não pode ser considerada como um verdadeiro signo, a verdade é que interferir em configurações discursivas é uma das possibilidades mais possíveis. Claro que será preciso manter algumas cautelas, pois trata-se da dimensão pragmática do discurso audiovisual.

A pragmática narrativa, segundo García Jimenéz (1996, p. 79), é domínio particular da semiótica narrativa e se ocupa de configurações e de comunicações do discurso enquanto fenômeno interativo. Não se esgota na atividade do emissor sobre o receptor e pode ser concebida em dois planos: semidiscursivo (iminente) e sociocultural (contextual e ideológico).

- Plano semidiscursivo:

A pragmática se interessa por resultados de produção de textos narrativos enquanto práticas que incidem sobre o âmbito social e ideológico. São efeitos previstos pelo autor/emissor porque o relato audiovisual não é entregue ao espectador como um objeto acabado, e sim um objeto-proposta que admite completar sua construção e sentido mediante a complexidade de diferentes leituras.

A pragmática não supõe também que o relato audiovisual é indissociável da existência de gêneros narrativos como são os de contexto histórico-cultural. Os gêneros implicam e comunicam significados de índole axiológica e ideológica. Sua dimensão pragmática atua de uma forma ou de outra sobre o ouvinte espectador, buscando mudar seus valores de referência e seus comportamentos.

- Plano sociocultural:

Onde temos a produção, a difusão e o consumo do audiovisual narrativo é onde a sociedade coloca em jogo seus filtros, seus tabus, seus ditados e seus mecanismos de repressão. São construções positivas (porque obrigam) e negativas (porque proíbem), no entanto são a grande prova da capacidade de ação própria da narrativa.

Sobre essa consideração social do cinema, do rádio e da televisão, García Jiménez (1996, p. 80) faz duas considerações:

- a primeira é sobre a capacidade do meio de dar respostas às necessidades básicas que os indivíduos possuem (necessidades de estar informado e se divertindo);
- e, segundo, sobre a análise das particularidades concretas de cada um dos meios e seus suportes correspondentes desempenham dentro da função social e institucional (condição de produção, de difusão e de consumo).

Ainda no plano sociocultural, a reflexão pragmática percebe o trânsito do plano semidiscursivo e suas projeções socioculturais na análise da ideologia. Segundo García Jiménez (1996, p. 81), os sentidos ideológicos não são observáveis em uma primeira leitura, pois só estão acessíveis a quem possui uma notável competência leitora.

A análise da ideologia se mostra produtiva nos planos da reflexão pragmática. No plano semidiscursivo, abarca a descrição dos elementos técnicos da construção da narrativa audiovisual (motivos, cenários, tipos sociais, temas) à medida que denuncia um sistema ideológico mais ou menos coerente. No plano sociocultural e contextual se estende também à ponderação das potencialidades não audiovisuais e extraficcionalis da narrativa.

Uma das possibilidades de conseguir uma relação dos signos com seus intérpretes e usuários (JIMÉNEZ, 2006, p. 77) é seguindo as instruções de García ([A], 2008), que sugere, como base de análise, o “emissor, o destinatário, o significado da expressão, o entorno e a interpretação”, já que a análise da estrutura narrativa tem linhas diferentes de interpretação.

[...] las estructuras narrativas, como “deposito de las formas significantes fundamentales”, las que determinan las condiciones de funcionamiento de la enunciación y para tanto exigen una competencia discursiva en la narrativa en el ámbito de la enunciación, o sea tanto del enunciadador (autor) como del enunciatário (lector). [...] la pragmática norteamericana que incide en el análisis de la enunciación sin atender a los modelos del discurso narrativo [...]. (GARCÍA GARCÍA, [A], 2006).

1.1.1.6 Retórica Narrativa

A continuación corresponde tratar de la elocución, porque no basta saber lo que hay que decir, sino que es necesario también dominar cómo hay que decir esto, lo cual tiene mucha importancia para que el discurso parezca apropiado. (ARISTÓTELES apud GARCÍA GARCÍA [B], 2008).

Segundo García Jiménez (1996, p. 73), a poética e a retórica são, para Aristóteles, saberes que remetem à ação. Independentemente do modelo narrativo, a poética encontra na retórica uma remota ascendência prática.

A narrativa audiovisual tem no repertório da velha retórica a origem da poética moderna. García Jiménez (1996, p. 74) apresenta a classificação de Umberto Eco para os elementos do código retórico:

- figuras: metáforas, metonímias, sinédoque;
- premissas: sons iconográficos;
- argumentos: concatenações sintagmáticas, dotadas de poder de razoamento, de provas e de discurso.

La cuestión retórica del audiovisual narrativo queda instalada, en cambio, en el problema básico y radical de la existencia de un verdadero ‘lenguaje audiovisual’ y en la posible existencia de códigos en los sistemas de connotación. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 79).

Para García García ([B], 2008), a função da retórica é o convencimento. Desde a Idade Média era estudada e se desenvolviam técnicas para criar. Está dividida em cinco partes: *inventio* (são as partes do discursos, persuasivo), *dispositio* (ordenação dos conteúdos, das palavras, formulação de ideias), *elocutio* (material expressivo e as qualidades expressivas), *memória* (firmeza e facilidade) e o *pronunciatio* (dicção e interpretação).

Ainda para García García ([B], 2008), uma das formas mais importantes de perceber a presença da retórica num discurso é observar que, dentro do *elocutio*, nas qualidades expressivas, se encontram as figuras de linguagem que são divididas em adição, supressão, substituição e permutação.

La Retórica es un sistema más o menos estructurado de formas conceptuales y lingüísticas que pueden servir para conseguir el efecto pretendido por el hablante en una situación dada. (HENRICH LAUSBERG apud GARCÍA GARCÍA [B], 2008).

Para García García ([B], 2008), a retórica também é formada por imagens, pois um filme possui vários elementos que fazem parte de um sistema de anunciação, por exemplo, quando se podem encontrar três vozes distintas de narração:

- a) voz do narrador – para uma narração temática, descritiva;
- b) voz dentro da cena – é relatada, não representada;
- c) voz dos personagens.

Ou seja, quando se prepara um discurso, o mesmo pode ser narrativo ou poético. De qualquer forma, está em estado virtual e quando se fala se usa o efeito da voz. O importante é observar que cada uma das vozes pode ter diferentes quantidades de elementos retóricos, como elipses, por exemplo. Assim a retórica se torna uma ferramenta para preparar um bom discurso.

A retórica não é somente o texto escrito, pois as imagens também compõem a mensagem, formando uma estrutura complexa. São duas retóricas que se completam e, quando se pensa em como fazer uma análise, a melhor alternativa, segundo Francisco García ([B], 2008), é usando a criatividade.

A criatividade possui critérios que são descritivos e valorativos de análise que podem ser organizados em: *flexibilidade* (não repete informações, desenhos, textos), *originalidade* (original a respeito dos outros), *elaboração* (está baseado na percepção de quem avalia), *opacidade* (está relacionado a questões de gramática) e *coerência interna* (está relacionado à opinião de quem assiste).

La retórica de la imagen lleva a cabo sus transformaciones en los códigos de la imagen. La retórica del relato audiovisual se ocupa de los dos planos, el de la historia (sustancia y forma – personaje, espacio, tiempo y acción-) y el del discurso (sustancia – imagen visual, palabras orales y escritas, sonidos, música y otros elementos; y forma (orden, duración y frecuencia). (GARCÍA GARCÍA [B], 2008).

2.1.1.1.7 Hipermídia na Narrativa

Este conceito foi incorporado ao trabalho por dois motivos principais, primeiro porque estamos em uma sociedade da informação e comunicação e as potencialidades dos recursos fazem com que a narrativa audiovisual precise ser ampliada, e alguns teóricos já estão trabalhando com esse conceito.

O segundo motivo diz respeito às próprias características do programa “Curta Escola”², um programa composto por vídeos digitais e que tem a potencialidade de ter a hipermídia incorporada como estratégia pedagógica.

Los sistemas hipermedia son, hoy, una nueva clase evolucionada de sistemas de administración de información compleja. Estos sistemas permiten crear, montar, anotar, enlazar y compartir información de distintos medios como texto, audio, gráficos, animación y vídeo, proporcionando un acceso no secuencial, completo y uniforme a la información. De forma breve diremos que los sistemas hipermedia constituyen una tecnología de presentación y estructuración de dominios de información potente y flexible. (MATEU, 2006, p. 337).

Um autor que comenta sobre a hipermídia na narrativa audiovisual é Francisco García ([B], 2008), que argumenta que “narrar é inventar mundos possíveis”, é uma forma de estabelecer parâmetros, ou seja, “quando narramos convertemos em texto as relações entre os seres humanos” (GARCÍA GARCÍA [B], 2008).

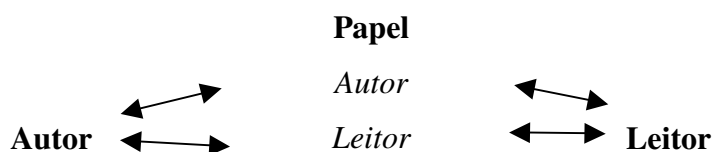
E, dessa complexa relação da narração com novas tecnologias, cria quatro paradigmas que acabam afetando a relação do autor com o leitor:

- bases de dados;
- linearidade / não-linearidade;
- hipertextualidade;
- convergência.

² A hipermídia do programa “Curta Escola” está detalhado na descrição do programa no capítulo que trata da análise dos dados.

A base de dados pode conter diferentes materiais com diferentes caminhos para o leitor, que cria seu caminho fazendo um percurso linear ou não. Esse caminho percorrido pelo leitor possui a convergência de diferentes materiais com novos caminhos (o que é hipertextual), ou seja, temos novos papéis para os leitores e para os autores.

Figura 3 – Novos Papéis do Autor e do Leitor na Narrativa Hiperfídia



Para García ([B], 2008), todo texto tem uma interpretação quando se tem um autor leitor. Já Mateu (2006, p. 341) comenta que o processo de criação de uma narração hiperfídia depende muito da tipologia do mesmo, ou seja, se se está tratando de ficção, informação, etc. Também depende da funcionalidade que se elege, das ferramentas de edição com que se conte e, por último, depende da arquitetura do sistema.

Outro fator que é determinante no compartilhamento de papéis do leitor e do autor é a navegação. Com a possibilidade de o leitor seguir o caminho que deseja, ele se converte em autor. Negroponte (2001, p. 91), observando essa ideia, comentou, em seu texto, que, brevemente, poderia haver alterações por parte do autor ou, quem sabe, por parte do leitor. “Estos vínculos los pueden incorporar el autor en el momento de la publicación o, mas adelante, el lector” (NEGROPONTE, 2001, p. 91).

E, quanto à produção do conteúdo, é preciso que o autor se situe no ponto de vista do leitor, levando em consideração prováveis escolhas que seu leitor poderá fazer ou desejar seguir.

El autor, como siempre, escribe para el lector, pero ahora debe situarse en el punto de vista del lector mismo, debe ofrecerle distintas alternativas y opciones narrativa. El autor no le planifica la lectura al lector, le ofrece un campo de operaciones. (GARCÍA GARCÍA [B], 2006, p. 16).

2.1.2 Conceitos ligados às novas tecnologias

Os conceitos relacionados às novas tecnologias são retirados do cotidiano da sala de aula usando o vídeo digital. A experiência da investigadora, tanto em campo como em sala de aula desenvolvendo experimentos, permitiu esse contato e a elaboração de uma lista de conhecimentos proveniente da área das novas tecnologias.

Alguns conceitos, como vídeo, vídeo digital e vídeo digital interativo, surgiram e foram motivo de investigação para que se pudesse entender e contextualizá-los em um novo ambiente, a sala de aula. Outros conceitos, como interatividade, hipertexto, hipermídia, multimídia e media literacy, são incorporados ao trabalho para ampliar o conhecimento na área.

Alguns desses conceitos se confundem, como é o caso da televisão digital e da televisão digital interativa. Assim, faz-se necessário discuti-los para depois incorporá-los ao ambiente da escola. A discussão objetiva uma simplificação, ou esclarecimento de detalhes que podem confundir.

2.1.2.1 Vídeo, vídeo digital e vídeo digital interativo

O vídeo apareceu depois da televisão. Segundo Martinez Abadia (1993), apareceu 20 anos depois e possibilitou o armazenamento de imagens e de sons gravados. “El vídeo es un sistema de almacenamiento de imágenes en movimiento y sonidos sincronizados, que utiliza por lo general, procedimientos magnéticos” (MARTINEZ ABADIA, 1993, p. 54).

O vídeo, ainda é predominantemente no Brasil usado na televisão com um sinal analógico, ou seja, “variaciones de tensión eléctrica, de oscilaciones de tensión que cambiam de forma continua, como una corriente fluida y sin interrupciones” (Martinez Abadia, 1993, 63).

Na Espanha, que já tem a TV Digital em funcionamento, as televisões recebem o sinal digital, ou seja, o vídeo possui um elevadíssimo número de amostras de valor numérico, traduzido em código binário. E é graças a esse sinal que a manipulação do vídeo se tornou possível em computadores, ou seja, tornando-o digital.

Si la señal analógica se descompone en un elevadísimo número de muestras y a cada una de esas muestras le damos un valor numérico (digital), lo que es posible gracias a la evolución de la electrónica y da tecnología informática, disponemos de una señal distinta (traducida a un código binario) que admitirá tratamientos mucho más próximos a los que efectúan en los procesos informáticos que a los tradicionalmente usados en la manipulación de señales eléctricas convencionales. (MARTINEZ ABADIA,1993, p. 63).

O vídeo digital interativo se originou, segundo Moreno (2002, p. 61), de um meio de comunicação resultante da convergência interativa de formas expressivas de vários médias, ou seja, audiovisual procedentes do videodisco e de imagens iconográficas, além de textos escritos no computador.

Tecnológicamente, el vídeo interactivo se sustenta en la creación de una nueva arquitectura tecnológica en la que convergen ordenadores, lectores de videodisco y equipos de amplificación acústica, y es capaz de amalgamar interactivamente las imágenes digitales generadas por los ordenadores. (MORENO, 2002, p. 61).

2.1.2.2 Televisão, televisão digital e televisão digital interativa

A TV Digital pode ser interativa, mas é preciso uma melhor compreensão do que é interatividade no contexto da linguagem narrativa televisiva, em termos tecnológicos, e em termos de mercado.

La inevitable comunión entre los términos digital e interactividad y el anuncio hecho de que televisión digital supondría TV interactiva, sin matizar que no de forma inminente, han favorecido la confusión y el error. Mientras que el digital hace referencia a tecnología, la binariedad en el tratamiento de la información, y alude directamente al hardware, la interactividad categorizar también el tratamiento y uso del software, de los contenidos y de su articulación. (LARRÈGOLA, 1998, p. 203).

No contexto da narrativa audiovisual, segundo Moreno (1998, p. 295), a interatividade é tão importante que se deve conhecê-la antes de conhecer a narrativa

audiovisual. Essa afirmação só pode ser compreendida quando analisamos as informações, conforme é mostrado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Níveis de Interatividade da TV Digital

Nível	Interatividade – TV Digital
0	Programa linear. O receptor deve ir ao local onde se projeta e adaptar-se ao horário. Exemplo: cinema.
1	Permite certo controle do usuário num programa linear: avançar, parar, voltar.
2	Permite acesso aleatório a um reduzido número de opções sem ramificações, por exemplo, um teletexto da TV analógica.
3	Este nível permite ligar a um sistema ligado ao sistema de um computador que permite o acesso aleatório e interativo a conteúdos; conteúdos estruturados e ramificados sem limitação.
4	Permite conectar-se com sistemas que integram a arquitetura de nível 3 e incorporar periféricos ou outros sistemas de rede local ou telemática, como internet ou a TV Digital Interativa.

(Moreno, 1998, p. 295)

O Quadro 2 foi desenvolvido por Isidro Moreno (1998, p. 295) e demonstra os níveis de interatividade. O nível zero não possui interatividade e exige que o receptor vá ao local onde se projeta, deve se adaptar ao horário, como é o caso do cinema. O nível 1 já permite um certo controle do usuário, como em um vídeo cassete, onde é possível avançar, parar e voltar.

O nível 2 permite acesso aleatório a um reduzido número de opções sem ramificações, por exemplo, um teletexto da TV analógica. O nível 3 permite ligar a um sistema de um computador e assim se tem acesso aleatório e interativo a conteúdos; conteúdos estruturados e ramificados sem limitação.

Já o nível 4 permite conectar-se com sistemas que integram a arquitetura de nível 3 e incorporar periféricos ou outros sistemas de rede local ou telemática, como internet ou o sistema da TV Digital Interativa.

Em termos de mercado ou tecnologicamente falando, os níveis de interatividade não importam, isto porque os dois não estão interessados em conteúdo e sim em comércio. A ideia é oferecer muita tecnologia e pouco conteúdo. O nível 3, por exemplo, já permite fazer compras e navegar nas ramificações que o sistema oferece.

Em termos educacionais, porém, cada nível de interatividade representa diferentes possibilidades e potencialidades. Por exemplo, até o nível dois representa apenas o uso de um aparelho de projeção. A potencialidade torna-se uma potencialidade a partir do nível 3, onde o usuário já pode decidir entre vários conteúdos.

No caso dessa investigação, a interatividade é fundamental. O vídeo digital pode ser a possibilidade de interação que os educadores e estudantes precisam para desenvolver o trabalho pedagógico na escola. O nível 4 permitiria que os educadores editassem suas aulas, incorporando outras imagens, vídeos e sons, e ainda contar com os estudantes e até a comunidade, que poderiam participar com suas produções.

2.1.2.3 Interatividade

A interatividade tem, segundo Ryan (2004), um conceito figurado e outro literal, conceitos que estão muito unidos. Em sentido figurado, a interatividade descreve a colaboração que existe entre o leitor e o texto na produção de significado.

Estamos tan acostumbrados a leer textos narrativos clásicos – aquellos que tienen un argumento bien desarrollado, un escenario que podemos visualizar y personajes que se comportan con una lógica familiar – que no apreciamos el proceso mental que nos permite convertir el flujo temporal de lenguaje en una imagen global que contemplamos en su totalidad. (RYAN, 2004, p. 35).

No sentido literal, a autora considera que se trata do mecanismo que permite ao leitor decidir seu caminho ou, melhor, o “interactor” desempenha um papel realizando ações verbais ou físicas, participando realmente da produção do texto.

Este conceito é apresentado de forma simplista para estar coerente com os objetivos desta investigação. A explicação aqui usada serve para dar subsídios para compreender a interatividade dentro de produções de vídeo digital na escola exatamente nos moldes propostos.

A definição de Ryan (2004) se aprofunda até chegar às questões da virtualidade, no entanto o que interessa nesse momento é compreender o conceito e desdobrá-lo até um ponto em que também seja possível compreender outros conceitos que acabam naturalmente se ligando ao primeiro.

É o caso do hipertexto, que alguns teóricos acabam ligando à interatividade graças às estruturas narrativas.

Aarseth, por ejemplo, propone una lectura narratológica del hipertexto [...] que se centra por completo en la relevancia de los parámetros del modelo de Gerard Genette de lacto narrativo de ficción: autor, lector, narrador y narratario. Landow estudia el hipertexto como “reconfiguración de la narración”. (RYAN, 2004, p. 37).

2.1.2.5 Hipertexto, hipermídia e multimídia

O hipertexto é um conceito que se aplica aos enlaces que há entre as páginas na internet. Quando uma página tem itens clicáveis que levam a outras páginas, estamos usando o hipertexto. E se, por ventura, essas páginas estiverem carregadas com figuras, áudio ou vídeos, estamos dentro do conceito de multimídia.

Tratamiento conjunto y de manera interactiva de información procedentes de diferentes fuentes: voz, datos e imagen. El transporte de información multimedia requiere redes de banda ancha [...]. (HUIDOBRO, 2001, p. 258).

A hipermídia foi definida por uma “[...] base de datos com referencias cruzadas activas que permiten al usuario saltar a otras partes de un documento siempre que así lo desee” (SHNEIDERMANN,1989 apud ADELANTADO MATEU, 2006, p. 339).

Segundo Adelantado Mateu (2006, p. 339), há algumas questões interessantes que surgem a partir da definição acima:

- um sistema hipermídia é uma base de dados onde a organização de informações está estruturada de modo distinto em relação à maioria das bases de dados tradicionais;
- a operação que um usuário realiza consiste em saltar entre as partes da base de dados para consultar a informação;
- além das diferentes peças de informação (texto, áudio, vídeo, etc.), a base de dados contém conexões relacionadas entre pedaços de informação, que permite guiar o usuário através da mesma.

É importante ressaltar que a hipermídia é uma extensão do hipertexto que, segundo Negroponte (2001, p. 91), é um conceito que designa a narrativa altamente interconectada ou com as informações vinculadas. Negroponte (2001, p. 91) explica comparando com um livro, mas o limita a apenas três dimensões físicas, o que não acontece no mundo digital.

El espacio que ocupa la información no se limita a las tres dimensiones. Una idea o sucesión de pensamientos pueden comprender una red multidimensional de pistas dispuestas para nuevas elaboraciones o argumentos que pueden ser invocados o ignorados. La estructura el texto debe imaginar como un modelo molecular complejo. Se puede ordenar los fragmentos de información, expandir las frases, y definir las palabras sobre la marcha [...]. (NEGROPONTE, 2001, p. 91).

A multimídia tem uma grande potencialidade para a educação, isso graças à recombinação de diferentes elementos, como vídeos, imagens, sons, etc.

Los contenidos educativos multimedia interactivos recombina tanto elementos verbales, orales y escritos; como icónicos, visuales, auditivos y audiovisuales; estáticos y dinámicos; figurativos y abstractos; iconos, índices y símbolos; expresados en dos y tres dimensiones; analógicos y digitales. (GARCÍA GARCÍA [B], 2006, p. 17).

2.1.2.6 Media literacy

A televisão com fins pedagógicos já é discutida há algum tempo. As principais áreas de pesquisa se voltam para a qualidade dos programas de TV, principalmente os veiculados em televisões educativas. A segunda área busca discutir a chamada “media literacy”, que é uma alfabetização para os meios de comunicação de forma geral; e, dado ao fato de a televisão ter um acesso na casa da maioria das famílias, este tema é bastante discutido. E a terceira área de pesquisa, que começa a ser mais discutida, é a questão da capacitação para utilização crítica e criativa do meio.

Sobre programas das TVs educativas, podemos mencionar que, na Europa, os canais educativos têm sido motivo de encontros e de debates de especialistas. O fato é que pesquisas recentes mostram que as crianças da Espanha têm estado muito tempo na frente da televisão e, segundo Isidro Arroyo (2007), sozinhas, o que agrava ainda mais à situação.

Segundo dados retirados de pesquisas desenvolvidas na Universidade Rey Juan Carlos (ARROYO, 2007), dentre as atividades que as crianças realizam 70%, essas mesmas crianças 42% delas têm televisão no quarto – o que dificulta que a família acompanhe o que a criança assiste, por isso a necessidade de uma Televisão educativa de qualidade.

O segundo tema, a “media literacy” ou, como comenta García Matilla (2004, p. 179), EPC (Educação para a Comunicação), onde os meios devem ser tratados como objetos de estudo em si mesmos. É uma área de grande aproximação com a escola e já muito desenvolvida por professores. Também conhecemos essa área como leitura crítica dos meios.

As denominações variam, mas o objetivo final é o mesmo, qual seja, conhecer e aprender as linguagens e as técnicas dos Meios de Comunicação para ter uma visão crítica e aprimorar a comunicação entre as comunidades. Também lembra que essa discussão está presente na América Latina com o nome de *educomunicação* (MATILLA, 2004, p. 181) e tem como representante, no Brasil, Ismar de Oliveira Soares.

A terceira área que trata de produção de conteúdo, a nosso ver é, no entanto, a mais importante quando discutimos televisão digital interativa, principalmente quando pensamos nos níveis de interatividade oferecidos por essa nova tecnologia. Não podemos duvidar de

que será uma dificuldade conviver com essa tecnologia, especialmente os professores que não estiverem preparados.

Segundo García García [C] (2006, p. 2), uma alternativa é a participação colaborativa, onde alunos e professores; professores e professores, e, finalmente, alunos com alunos, poderão juntos criar conteúdo. E, a nosso ver, pode ser a forma de conseguir que os professores adquiram habilidades e competências tecnológicas. Sem uma comunicação dialógica (voltando a Paulo Freire), os professores não conseguiram desenvolver atividades usando os recursos interativos da Televisão Digital Interativa.

2.1.2.7 Convergência, flexibilidade, participação e criatividade

Esta investigação, dentre todos os conceitos utilizados, tem na criatividade um aspecto fundamental, importante e presente em todos os aspectos de uso do vídeo digital. Para este trabalho, a definição usada é a de Francisco García García (1984), que considera que a criatividade é um fenômeno que tem muitos elementos. O principal é a atitude, base da constituição da criatividade. Os outros elementos são (GARCÍA GARCÍA, 1984, p. 52):

Aptidão ou Capacidade	Ato ou Ação realizada
Atitude ou Postura	Processo ou Desenvolvimento
Conduta ou Comportamento	Produto ou Resultado

A criatividade é pensada, aqui, como um fenômeno fundamental para fazer uso do vídeo digital, no entanto é necessário compreendê-la como um conceito maior, conceito que, no seu interior, possui outros conceitos, os quais, juntos, nos darão a competência para usar o vídeo digital em um contexto multimídia. Estamos falando de convergência, de flexibilidade, de criatividade, de participação e de interação ou interatividade.

Entendemos que há uma criatividade maior. Trata-se de um conceito amplo, que envolve todas as habilidades e competências para fazer uso do vídeo digital na educação. A segunda criatividade é uma aplicação específica do vídeo digital, assunto que discutiremos abaixo.

Quando pensamos nas possibilidades técnicas, temos no vídeo digital um instrumento com grandes possibilidades na educação, pois, segundo Ferrés (1994, p. 21), cada meio, por sua especial configuração tecnológica, tende a privilegiar uns conteúdos e a recusar outros. Com o vídeo digital esta limitação pode ser superada, sem bem que exija que o usuário domine inúmeras ferramentas tecnológicas.

A competência tecnológica pode ser um obstáculo para o professor, mesmo que este seja inovador e criativo. Para compreender o que é a grande criatividade é preciso conhecer seus elementos.

Convergência é, tecnicamente, um processo de sincronização que finaliza rapidamente todos os dispositivos de uma rede de comunicações quando ocorrem mudanças nos mecanismos de encaminhamento. No sistema de realidade virtual, é aplicado no fenômeno fisiológico associado à visão estereoscópica por onde as imagens individuais formadas pelo olho esquerdo e pelo direito se fundem no cérebro para formar uma só imagem conceitual (RINCÓN, 1998, p. 88).

Dentro da concepção de multimídia e de criatividade, pode ser uma nova forma de pensar o conteúdo. Significa olhar e compreendê-lo como virtual ou digital. A convergência exige conhecimento técnico. Compreender e saber usar todas as possibilidades é uma predisposição que leva a um ponto.

A convergência que proporciona o vídeo digital é fundir todas as técnicas possíveis, o vídeo, o som, as imagens, os textos e tudo o que é possível criar e projetar, criando uma imagem também conceitual. A convergência, chamamo-la de multimídia.

A grande vantagem do vídeo digital é proporcionar vários fatores da multimídia em um mesmo espaço de tempo e ambiente. Essa predisposição para a multimídia também tem na educação uma concepção própria, um diferencial do uso. Segundo Bartolomé (1994), os fatores que caracterizam a educação multimídia são:

- interação de tecnologia da informática e técnicas de vídeo;
- formato à disposição do usuário e recuperação da informação;
- alto grau de interatividade.

Para o professor, é possível ter em classe a informática com o vídeo e, ao mesmo tempo, o usuário pode ser o professor ou o estudante. Os dois podem recuperar as informações ou podem criar suas próprias informações ou, quem sabe, consultar

informações usadas em outros momentos. A convergência que a multimídia proporciona é uma aliada na construção do conhecimento.

A convergência está ligada a ideia de criatividade pelo “processo” e pela “atitude”. Tudo o que for feito usando o vídeo digital, se tiver estes dois elementos, terá a possibilidade de desenvolver o fenômeno da criatividade.

Não há um conceito técnico para a flexibilidade, mas é uma ideia ligada aos mecanismos que o vídeo digital proporciona. É um modelo onde cada um dos personagens da educação pode criar, pode fazer interação, pode superar ideias ou pode converter o trabalho em outro modelo.

É a ideia de Lévy (1993) não é o fim da humanidade, mas propõe uma mudança onde as pessoas deverão ter outro ritmo. O primeiro que fluía de uma fonte foi a escrita, agora brota de programas. Em si mesmo, o ritmo é a velocidade. São as novas formas para a história.

E o que vemos de mais importante é o momento, onde as didáticas podem apresentar novas formas de ensino e aprendizagem, aproveitando a participação dos estudantes, quebrando as estruturas atuais. A flexibilidade se converte em um outro modelo.

Pérez Tornero, discutindo a mudança da televisão analógica para a digital, que é um pouco do que pretendemos com o uso do vídeo digital (CDROM, CD-I, DVD, conexões de rede, capacidade de armazenamento), aponta para o que entendemos como flexibilidade.

La multimidiatización es el fruto de la integración del sistema clásico de medios con el mundo de las telecomunicaciones de la informática y, en definitiva, con los avances producidos con la digitalización de la información. Es, de hecho, no sólo un proceso mediático, sino también un proceso sociocultural que ha derivado en lo que Castells ha denominado la sociedad-red. (PÉREZ TORNERO, 2000, p. 30).

Com esta flexibilização da tecnologia, sob a perspectiva do vídeo digital, pensamos que os componentes da criatividade que forma este aspecto são o produto e o ato. O conceito de participação leva a uma discussão anterior às novas tecnologias, mas pode

ajudar na formação, na criação e no desenvolvimento da criatividade para o uso de vídeo digital em sala de aula. É uma ideia de Paulo Freire (1987) a de trazer o diálogo para dentro da escola, a começar com a busca conjunta do conteúdo, passar pelas relações do homem com o mundo e, por fim, chegar a investigar o tema com o desenvolvimento da metodologia.

A ideia é ter o diálogo como uma forma de trocar informações de todos os níveis, buscar o conteúdo que interessa, buscar a forma de apresentar ideias e trocar informações sobre as possibilidades técnicas, trocar materiais e criar coletivamente.

A participação autêntica exige que as pessoas que estão envolvidas tenham uma grande responsabilidade de comunicação que permita uma organização de todos os espaços pedagógicos e tecnológicos, chegando a fazer intercâmbio com as didáticas, com os materiais preparados e, é claro, com novas técnicas de criação.

Segundo Orozco Gomes (2002, p. 57), as novas tecnologias devem articular como suporte de uma comunicação educativa mais diversificada, através do aproveitamento de variadas linguagens, formatações, canais de produção e circulação de novos conhecimentos.

Com o vídeo digital, o professor tem que articular com o estudante e os dois tem que trocar informações, construindo o conhecimento e, principalmente, fazer, juntos, o uso da tecnologia. Assim, na participação, os elementos da criatividade presentes são o processo e a atitude.

O vídeo digital é uma ferramenta que começa a popularizar-se, mas suas aplicações não estão muito claras. Sobretudo o que há é um comércio vendendo suas capacidades técnicas, um desenvolvimento para a educação, mas não há uma devida atenção para as possibilidades da criatividade.

A criatividade presente dentro da grande criatividade se relaciona com o processo de desenvolvimento em classe. Para começar a trabalhar com a criatividade, é preciso pensar primeiro, sobre quais são as habilidades que o professor deve ter para trabalhar com o vídeo digital; segundo, fazer uma avaliação sobre o conteúdo, ou seja, pesquisar quais poderão ser aproveitados com as ferramentas técnicas que domina e, por fim, a terceira, testar a capacidade do professor em aproveitar as potencialidades tecnológicas dos estudantes.

Pensando nas premissas da criatividade para usar vídeo digital, observamos que se trata de um conceito distinto da criatividade que denominamos maior. Estamos pensando que a tecnologia é um conhecimento pelo menos reconhecido pelo professor. O professor terá que sair do caderno, do papel e passar a trabalhar em grandes proporções. Superar o uso do “mouse”. Por isso esta habilidade está ligada à criatividade, porque é preciso sair de um espaço limitado para se envolver em grandes possibilidades, como é o caso de mesclar fotos com sons ou com vídeos com observações escritas.

Com seus conhecimentos técnicos poderá criar, inventar e adaptar seus conhecimentos na tela da televisão. Mesmo com um pequeno conhecimento, um professor pode adaptar seu trabalho com criatividade. Esta criatividade é capaz de possibilitar que o professor desenvolva mais conhecimentos técnicos. Se não for capaz de produzir uma apresentação com som, pode ser capaz de apresentar as imagens com a ajuda de um *software*, enquanto o som está sendo executado por outra ferramenta.

Uma prática mais complexa pode ser trazer os estudantes para serem seus companheiros de criação. E esta pode ser a parte do uso do vídeo digital em sala de aula que pode ser a mais importante. Segundo Paulo Freire (1997), a comunicação se faz na prática do cotidiano e com o outro, nas trocas que somos capazes de fazer com outros.

A grande potencialidade do vídeo digital está em permitir que o professor seja criativo no trabalho com seus estudantes e, quem sabe, em tempo real. Por isso é que, dentro da criatividade, os elementos que estão presentes são muitos: desenvolvimento, aptidão, atitude e conduta.

2.1.2.8 Música e banda sonora ou *soundtrack* na narrativa audiovisual

A narrativa audiovisual é constituída, como o próprio nome diz, por áudio e imagem. Os dois têm a mesma importância, haja vista que o áudio dá muitas vezes corporeidade, realismo e compreensão à imagem, além de poder afetar o ritmo, a continuidade e o espaço da narração.

El sonido no sólo es importante por la transmisión de información [...]. El sonido puede provocar en el espectador percepciones y

reacciones diametralmente opuestas en un mismo montaje visual tan solo cambiando el sonido ligado a estas imágenes. (RONDÁN GARROTE, 1996, p. 193).

A diferença entre música e banda sonora ou *soudtrack* não está ligada a suas funções, e sim a sua composição. A música é um dos componentes da banda sonora. A banda sonora é como aparece no audiovisual, ou seja, com diálogos e efeitos sonoros. Como exemplo, podemos citar a discografia do clássico King Kong, em 1932 (ROLDÁN GARROTE, 1996).

A música é um poderoso recurso dramático na narração. A potencialidade do recurso, unida à versatilidade, faz com que seja um componente essencial na narrativa audiovisual. Segundo Gértrudix Barrio (1996, p. 209), a rádio, a televisão, os textos multimídia, a ficção cibernética e até a publicidade a utilizam para elaborar seus textos narrativos.

La participación del lenguaje musical dentro de los discurso audiovisual y multimedia se realiza desde planteamientos puros de integración en los que, por cima de cualquiera otra característica, existe la manifiesta vocación de expresar. En la suma de elementos, en su integración y convergencia, la música participa activamente en los planos estético, formal y semiótico. (GÉRTRUDIX BARRIO,1996, p. 210).

A música no relato audiovisual pode atuar tanto no plano do conteúdo como no da expressão, tanto em sua forma como na substância. Em alguns casos, pode até ser um elemento da história. É o papel que a música desempenha no filme de Kryztof Kieslowski, “A Liberdade é Azul” (1993). A música (compositor: Zbigniew Preisner) dá vida ao personagem, marido da protagonista, que morre no início do filme, mas a todo momento é lembrado através da música (GÉRTRUDIX BARRIO,1996, p. 216).

2.1.3 Conceitos ligados à educação

2.1.3.1 Comunicação, comunicação audiovisual e educomunicação

Uma das linhas teóricas aqui usadas que tem ajudado nesse trabalho de integrar nossas tecnologias ao currículo é a educomunicação, que tem na América Latina e na Europa um campo consolidado.

A Educomunicação define-se como um conjunto das ações destinadas a: 1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicitam os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. [...]; 2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. [...]; 3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas. (SOARES, 28/4/2008).

Essa contextualização, desenvolvida também na Europa, cada vez mais cria possibilidades de encontrar caminhos para a compreensão do que representa o fenômeno audiovisual na sociedade contemporânea.

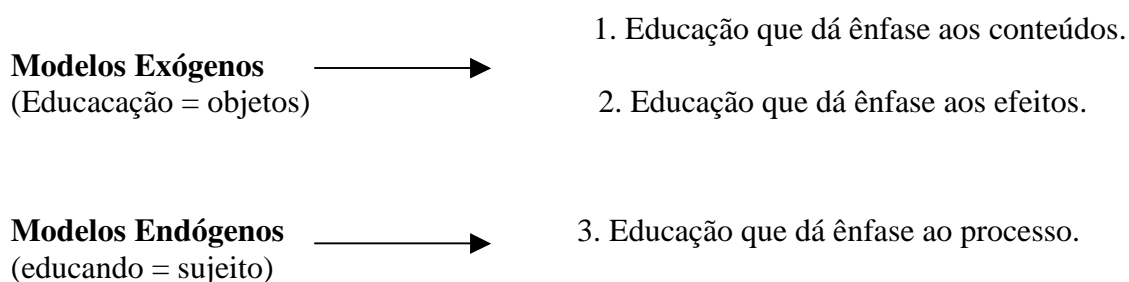
La comunicación, entendida, fundamentalmente como lo audiovisual, marca referencias en todas las esferas de nuestra vida: la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento, la sociedad en red... términos que se han ido asentado en los últimos tiempo como definidores de nuestro modelo social tienen en común procesos que permiten, la difusión y la circulación de la información y la construcción del conocimiento, desde las claves de los medios audiovisuales y sus códigos. (AGUADED GÓMEZ, 2003).

Um dos teóricos que embasa a educomunicação no Brasil e na Europa é Mário Kaplún, que levanta a ideia de uma pedagogia da comunicação. Começa ele a discussão pela educação, porque considera que, quando se faz uma comunicação educativa, o que se busca é sempre um resultado formativo.

Decimos que producimos nuestros mensajes “para que los destinatarios tomen consciencia de su realidad”, “o para suscitar una reflexión”, o “para generar una discusión”. Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular como alimentadores de un proceso educativo transformador. (KAPLÚN, 1998, P. 17).

Para Kaplún, para cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma determinada prática de comunicação, com três tipos de modelos.

Esquema 1 – Modelos Básicos de Educação



(KAPLÚN, 1998, p. 18)

O primeiro modelo é o exógeno, porque está de fora do destinatário, ou seja, o estudante é visto como objeto da educação; e o modelo endógeno parte do destinatário, em que o estudante é o sujeito da educação. No caso da educação com ênfase no conteúdo, o tipo de comunicação que ocorre é unilateral. O emissor (professor) envia a mensagem ao receptor (estudantes).

O modelo de educação com ênfase nos efeitos está ligado à teoria behaviorista da psicologia, ou seja, não quer o desenvolvimento autônomo do estudante, e sim oferecer mecanismos de estímulo e de recompensa. Quanto ao terceiro modelo, que dá ênfase ao processo, Kaplún reconhece-o como vindo da pedagogia de Paulo Freire.

En cierto modo, se puede decir que es un modelo gestado en América Latina, aunque recibió valiosos aportes pedagógicos y sociológicos europeos y norteamericanos, es en nuestra región donde Freire e otros educadores le imprimen su clara orientación social, política y cultural y la elaboran como una ‘pedagogía del oprimido’, como una educación para la democracia y un instrumento para la transformación de la sociedad. (KAPLÚN, 1998, p. 49).

Depois de abordar as pedagogias e suas formas de comunicação, Kaplún dá ênfase às linguagens e aos signos, explicando suas funções e sua importância para a educação. “Porque pensamos que la comunicación educativa debe ser rica e variada; hablar muchos lenguajes. Abrir las compuertas a la creatividad y la imaginación” (KAPLÚN, 1998, p. 105). Para isso é preciso saber usar bem as imagens sem desprezar as palavras.

Un verdadero audiovisual tiene que hablar en imágenes, dejar que ellas hablen por sí mismas. El texto tiene que ser tan sólo apoyo, complemento de la imagen y no ésta apoyo, complemento de aquél. Para hacer un vídeo hay que pensar en imágenes. (KAPLÚN, 1998, p. 107).

Sobre os sinais, comenta que fazem parte do código e que não há uma comunicação possível sem um código comum. Essa afirmação parece tão óbvia, mas muitas vezes, na sala de aula, o professor não percebe que o estudante não compreende o que está acontecendo porque não domina os códigos que ali são usados.

MacLuhan (1997) aborda esse tema na “Galáxia de Gutemberg”, comentando o impacto do surgimento da escrita, quando a sociedade oral conheceu as letras. O problema da codificação não está, porém, reduzido somente ao vocabulário, aos signos que usamos, pois existem outros códigos e outros níveis de significação.

Estamos fazendo referência à narrativa, que equivale também à forma de conteúdo, vale dizer, da história contada (o relato *in facto esse*). Narrativa audiovisual é, segundo Jesús García Jimenez (1996):

A faculdade ou capacidade com que se dispõem as imagens visuais e acústicas para contar histórias, vale dizer, articular-se com outras imagens e elementos portadores de significação até o ponto de

configurar discursos construtivos de textos, cujos significados são as histórias. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 13).

Ainda segundo García Jimenez (1996), algumas vezes o termo é aplicado por procedimentos retóricos, para falar sobre o modo, o gênero, a arte, a técnica de contar a história.

Para Kaplún, a pedagogia de Freinet e a de Paulo Freire podem servir de luzes para a compreensão da comunicação na educação. Esta investigação aposta nisso, já que a educação se faz dentro de um ecossistema comunicativo (SOARES, 2008). A educação também se faz pensando que “[...] a dimensão cultural pode ser fonte inspiradora de um novo caminho para identificar o lugar dos *media*” (SOUZA, 2008). E a narrativa pode ser um meio de desenvolver as potencialidades de professores e de estudantes para chegar a uma verdadeira educomunicação.

2.1.3.2 Comunicação dialógica

Esta investigação tem como postura pedagógica a comunicação dialógica, um conceito usado principalmente por Paulo Freire, que se detalha do livro “Pedagogia do Oprimido” e por Francisco Gutiérrez, retirado do livro “Educação Como Práxis Política”.

Paulo Freire entende o diálogo como fenômeno humano, considerando que sem diálogo não há comunicação e sem comunicação não há educação. E, para alcançar os objetivos da educação, é preciso respeitar alguns passos da dialogicidade, que “é a essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 37).

Assim, para alcançar a práxis, que é a ação e a reflexão do que se faz, segundo Paulo Freire, é preciso passar por quatro momentos:

- a) o diálogo começa na busca do conteúdo programático;
- b) passa pelas relações do homem com o mundo;
- c) e deve se concentrar em investigar os temas geradores e a sua metodologia;
- d) por fim, chega à *significação conscientizadora*.

O primeiro momento, o diálogo, é quando o educador³ se pergunta o que vai dialogar com o estudante. Esse diálogo precisa refletir as necessidades da comunidade educativa em que o estudante está inserido. Em seguida, no segundo momento do trabalho pedagógico, quando pensa nos temas geradores, o educador parte de situações presentes, do conjunto das aspirações populares, pensando em fazer ver as contradições em que vive, de forma intelectual, mas em nível de ação.

Esse momento é de diálogo, não é de impor sua visão de mundo. Busca-se, em um diálogo, tendo a realidade como mediadora, alcançar os conteúdos dentro de uma prática de liberdade.

Paulo Freire acredita que é neste ponto que o homem difere do animal, pois que o animal não tem ponto de decisão em si ou na sua espécie. Os homens, através de sua ação, criam domínio de cultura e história. Com a práxis – que é reflexão e ação transferida da realidade e é fonte de reflexão e criação – pode tomar decisões sobre ideias e bens materiais.

No terceiro ponto, onde se busca a investigação dos temas geradores e desenvolver uma metodologia, o educador deve estar atento a sair de um amplo tema até chegar a um particular. A grande proposta de Paulo Freire é que “os homens sejam sujeitos da investigação e não objetos” (FREIRE, 1987, p. 42).

Uma das metodologias usadas durante o diálogo é buscar a consciência da realidade. Investigar o tema gerador significa descrever a situação. Se isso não acontece, pode estar havendo uma adaptação, e isso significa que não há aprendizagem.

O último momento, da significação conscientizadora, da investigação dos temas geradores, é quando se pensa nos vários momentos da investigação, ou seja, quando se evita que o homem seja objeto de pesquisa, mas, pedagogicamente, se fixa na compreensão da totalidade. É a comunicação que faz com que educadores e educandos sejam sujeitos do processo.

Essa inserção leva à conscientização, que é o mesmo que conscientização histórica. O educador atua na investigação desenvolvendo problemas e não dissertando sobre o assunto proposto no tema gerador.

³ Esta investigação trabalha sempre usando os termos *educador* e *estudante*. Por uma questão ideológica, acredita que a figura do educador constrói o conhecimento com o estudante, enquanto o professor busca transmitir o conhecimento para o aluno.

Para Paulo Freire (1987, p. 56-62), as etapas da investigação são:

- a) investigador arruma grupos para conversa informal: investigador visualiza área como totalidade e desenvolve ações em dimensões particulares;
- b) Momento de descodificação: significa encontrar as contradições, as situações limite e descobrir o que se pode fazer através de tarefas. Chega se à consciência do possível;
- c) investigador volta a área: diálogos para formar as unidades de aprendizagem. Os diálogos podem ser gravados para facilitar a redução e a organização dos temas. É o momento de formar unidades de aprendizagem com sequência.

O livro tem uma marca especial, com enfoque político, porque se tratava de uma metodologia que alfabetizava trabalhadores, mas a ideia central, que é a construção do conhecimento através do diálogo com temas geradores, é uma forma de aproximar educador e educando. Foi escrito em um momento político brasileiro importante, por isso que o desenvolvimento de uma consciência política, principalmente do trabalhador, é enfocado. As questões políticas ainda estão, no entanto, em pauta na sala de aula hoje, necessitando fomentar outras discussões. Ainda que os temas principais variem, a necessidade de uma pedagogia como esta é atual.

A maior questão hoje é formar um cidadão para a sociedade de informação e comunicação, é um novo momento da história da educação. Resumindo a história da educação da Antiguidade até os dias atuais, comprava-se a hipótese de que a educação é política.

O Quadro 3 foi montado a partir de um estudo realizado sobre a história da educação (MANACORDA, 1989). No Egito antigo, a educação buscava formar o homem político; na Grécia antiga, a educação se torna responsabilidade do Estado e, apesar de parecer mais democrática porque atende mulheres e escravos, tem objetivos claros de formar uma determinada sociedade.

A Roma antiga inicia a escola com gramática, retórica, grego e latim, instrumentos usados para formar homens políticos. E, na Idade Média, a escola cristã chega para catequizar os cidadãos para uma política também específica.

Quadro 3 – Resumo da História da Educação – da Antiguidade até os dias atuais:

Período	Marca da Educação
Antigo Egito Antigo Império Idade Feudal	Educação para a oratória: baseada na escrita e na transmissão de conhecimentos de pais para filhos – homem político. Falar bem e força física – para filhos de reis e nobres.
Grécia antiga	Educação tarefa do Estado. Inicia a escola para todos os cidadãos. Escola começa atender meninas, pobres e escravos. Escola grega: ginásio – centro de cultura física e intelectual. Instrução servil para escravos
Roma antiga	Surge a escola da gramática, da retórica, do grego e do latim.
Idade Média	Inicia a escola cristã.

(Quadro criado a partir de MANACORDA, 1989)

E, no caso do Brasil, em que temos uma educação recente, mas que sempre esteve sob a influência da política e da economia, essa educação esteve, quase sempre respondendo a interesses dos colonizadores e, depois, sofrendo influências mundiais, como se observa no Quadro 4.

Ribeiro (1991) divide a história da educação brasileira em períodos. No primeiro período, temos a escola respondendo à necessidade de formar comerciantes, no segundo período, com a vinda da Família Real, cria-se a primeira universidade. No terceiro e quarto períodos ocorre uma educação para ensinar a ler e a escrever, que resulta no quinto período, com a maioria da população analfabeta. A partir do sexto período, como está no Quadro 4, surgem os movimentos na educação, mas que também são reflexo dos movimentos sociais. O Quadro 4 culmina com o oitavo período, onde se destaca o início dos movimentos populares de educação. Destaca-se o sétimo período, no qual se aprovou a primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quadro 4 – História da Educação Brasileira – a organização do Estado

Período		Características
1º	1549 – 1808	Fase Jesuítica Conversão dos indígenas; aprendizagem do português; ler e escrever; agrícola - economia colonial do açúcar.
		Fase Pombalina Fase de industrialização; inicia formação de nobres e negociantes.
2º	1808 - 1850	Fase Joanina Chegada da Família Real; inicia o primário (ler e escrever).
		Fase Politicamente Autônoma Sociedade escravocata, educação de homens livres; criação das escolas normais; primeira universidade.
3º	1850 – 1870	Educação primária para ler e escrever; ensino secundário para meninos.
4º	1870 - 1894	Fase Imperial Fim do tráfico negreiro; surge ensino feminino.
		Fase Republicana Influência positivista; educação laica, gratuita de 7 a 13 anos de idade; ensino enciclopédico.
5º	1894 – 1920	1920 – 65% da população analfabeta
6º	1920 - 1937	Fase anterior à revolução de 1930 Movimento escolanovista.
		Fase após a revolução de 1930 Manifesto Pioneiros da Educação Nova; educadores aderem ao movimento “Escola Nova”.
7º	1937 – 1955	Reforma ensino secundário – Reforma Capanema (vigorou até, em 1961, aprovar a primeira LDB) 4º Constituição – Afirma ensino primário gratuito.
8º	1955 – 1964	Economia desenvolvimentista de industrialização; amplia rede de ensino, matrículas no ensino médio dobram; iniciam-se movimentos de educação popular (UNE).

(Quadro construído com base no livro de RIBEIRO, 1991).

A escola que temos hoje tem como antecessora direta a escola da Grécia:

[...] que nasceu com a invenção do alfabeto, da música e da ginástica, passou para a “gramática”, que é o bê-á-bá, e para a sua metalinguagem. (MANACORDA, 2000, p. 357).

Na Grécia, com a escrita alfabética, surge um meio democrático de comunicação e educação, e a escola de escrita se abre tendencialmente a todos os cidadãos. (MANACORDA, 2000, p. 48).

Como se observa nos Quadros 3 e 4, as transformações na educação sempre estiveram ligadas a movimentos políticos e econômicos. Assim, o trabalho proposto por Paulo Freire vem contrapor a ideia de que o estudante deve passar por todas essas mudanças sem entender o que está acontecendo e de que o educador, sem poder decidir sobre quais são as melhores opções pedagógicas ou até de conteúdo.

Freire sugere (apud GUTIÉRREZ, 1998, p. 17) que a educação se refaça dentro das experiências que se desenvolvem dentro da sociedade.

Na verdade, nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo, o que implicaria na tarefa de concretizar um certo perfil ou tipo de ser humano que, na seqüência, poria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educativo se faz e se refaz no seio mesmo da experiência prática de uma sociedade. (FREIRE apud GUTIÉRREZ, 1998, p. 17).

Na contemporaneidade, Gutiérrez prevê, no entanto, que as imagens e os sons estão modificando a cultura. Não se trata de crítica, apenas de observação, para que a sociedade possa se preparar e atentar a todas as possibilidades que as novas tecnologias podem oferecer.

Então discute o deslocamento do estudante da escola tradicional para uma nova escola e, para ele, o maior problema se refere à técnica de comunicação. Retomando Paulo Freire: “O homem não pode ficar às margens da comunicação. Os estudantes de hoje são diferentes, pois são cidadãos, têm informações de diferentes meios (rádio, TV)” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 22).

Para Gutiérrez, o ponto a ser discutido é perguntar a que homem educamos, ou seja, perguntar onde queremos chegar. O autor observa que há um conflito de gerações, pois os jovens hoje têm experiências diferentes. Se pensarmos sobre quando a internet chegou ao Brasil, vamos concluir que os pais dos adolescentes de hoje conheceram a rede juntamente com seus filhos.

O fato de a escola não ter conseguido acompanhar as transformações tecnológicas, para Gutiérrez é um fato grave, porque a escola é produto de uma política estatal, não sendo neutra. Se não é neutra, a escola pode ser a forma de diminuir o abismo que existe entre os excluídos digitalmente e os não excluídos, principalmente no que tange ao acesso a informações.

Gutiérrez busca uma comunicação educativa, preocupando-se com a forma como os meios de comunicação são utilizados. Para o autor, se não houver um uso consciente, se a utilização ficar determinada por uma sociedade de consumo, teremos uma “escola” muito mais vertical, alienadora e massificante que a escola tradicional. “A tarefa é fazer da escola um centro de comunicação dialógica e converter os meios de comunicação em escola participante” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 30).

“No século da comunicação de massa, com meios inimagináveis, há a incomunicação entre um homem e outro” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 30). Quando o autor faz essa afirmação, podemos pensar que a escola possa ser um centro de formação para o jovem que vise a uma formação global, iniciando pelo letramento: passando pela formação tecnológica. Trata-se de uma educação que estabeleça uma comunicação mais intensa, mais viva, dos processos educativos, proporcionando técnicas de aprendizagem, de autoexpressão e de participação (GUTIÉRREZ, 1978, p. 30).

Uma afirmação importante de Gutiérrez, e que levamos em consideração durante esta pesquisa, é que essa nova pedagogia, que este trabalho vem discutir, “[...] deve estar baseada no processo de comunicação e não tanto nas técnicas audiovisuais” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 22).

E, pensando também na relação do educador com todo o sistema de educação, é que Paulo Freire também propõe uma nova formação e postura do educador que passa a ser educador. Em livros como a “Pedagogia da Autonomia” (1996) diferencia vários conceitos da educação, além de fazer um debate filosófico sobre o papel do educador.

Francisco Gutiérrez (1998, p. 73) discutiu, na América Latina, nos anos 1970, os mesmos conceitos que Freire estava discutindo no Brasil. Com um detalhe de aprofundamento, pois já comenta sobre comunicação. Afirma ele que a comunicação que acontece entre pessoas e a relação com os meios de comunicação com a educação necessita de dimensões políticas para que aconteça num processo social, democrático e autogestionário.

As três características que analisaremos [...] (a comunicação dialógica, a participação democrática e a autogestão) procuram dar ao projeto educacional os alcances e dimensões políticas que o determinam como um processo social, democrático e autogestionário. (GUTIÉRREZ, 1998, p. 73).

Educar na comunicação dialógica significa, para Gutiérrez (1998), que a educação (que corresponde a um processo formal, não formal e informal) é um processo de comunicação no mais amplo sentido do termo. E faz uma análise em diferentes termos:

- a) a educação deve ser um fator de mudança social e de consciência humana;
- b) os mesmos elementos que compõem o processo educacional também compõem a comunicação.

O emissor-receptor (educador) envia e recebe mensagens, da mesma forma que o receptor-emissor (educador) envia e recebe mensagens, da mesma forma que o receptor-emissor (educando) as recebe e as envia. No intercâmbio de papéis, emissores e receptores enriquecem e valorizam seu processo de auto-realização. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 75).

Para o autor é fundamental, para melhorar o processo de comunicação aumentar, aperfeiçoar e enriquecer a comunicação. E esse processo não é possível apenas melhorando os programas, os conteúdos ou os objetivos. E esta investigação também concorda com esse autor, ou seja, concorda com a ideia de que não é uma questão de melhora técnica na transmissão das mensagens, pois se trata de melhorar a relação entre o receptor e o emissor.

O educador educa-se na comunicação com o educando e este na comunicação com o educador. Comunicar mais e melhor é educa-se e educar mais autenticamente. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 75).

O incremento de tecnologia não é suficiente para desenvolver uma comunicação autêntica. Assim Gutiérrez (1988) sugere um desafio duplo para as escolas:

- fazer da educação um processo de comunicação dialógica;
- educar os receptores para que se convertam, de consumidores passivos, em receptores críticos dos meios de massa (GUTIÉRREZ, 1988, p. 76).

Nesse momento encontramos o marco pedagógico desta investigação, onde a pedagogia de Paulo Freire se complementa com a proposta de Gutiérrez e as duas se mostram totalmente ligadas à proposta prática da educomunicação.

Educar na participação democrática significa que a escola precisa ter características democráticas. Para o autor não significa apenas crescimento de taxas de escolarização, pois corresponde à capacidade de resolver as “[...] necessidades básicas da população, e as diferenças sociais” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 81).

São dois pontos interessantes. Um diz respeito à falsa ilusão de acesso à escola e o outro diz respeito à falsa democracia que vive o estudante dentro das instituições escolares.

Não se trata, por exemplo, de abrir as portas das universidades para toda a população que se dirija a elas, mas sim de planificar tanto o número e o tipo de profissão, como a quantidade de ingresso, de acordo com as urgências e necessidades sociais. “Universidade para todos” é um lema vazio e mistificador, que se reverte em detrimento daqueles que o utilizam. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 82).

Educar na autogestão significa ter uma instituição aberta, dinâmica, desestruturada, flexível, que rompeu com a educação tradicional e criou uma rede de comunicação própria. Segundo Gutiérrez (1988, p. 86), geralmente se chega a esse ponto quando já se tem uma escola democrática.

É concretizar os fins sociais da educação. O indivíduo que se formou autogestionalmente está capacitado a influir sobre os outros indivíduos e sobre os conjuntos formados por esses outros indivíduos e suas interações. [...] Em síntese, na autogestão, o processo educacional adquire sua verdadeira dimensão política. As autogestões políticas, sociais e pedagógicas são indissociáveis. Uma plena participação sócio-política em nível educacional ajudará o estudante a desenvolver seu projeto humano e sua contribuição ao projeto sócio-político global. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 81).

Para Gutiérrez, a educação também deve ser produtiva socialmente, ou seja, educar no trabalho, na criatividade e na práxis. São elementos também muito ligados a Paulo Freire e à educomunicação.

Educar no trabalho significa não separar o trabalho intelectual do manual, pois ambos devem estar no mesmo nível e ter a mesma importância. Gutiérrez (1988, p. 96) concorda com Manacorda com relação ao entendimento de a educação ser um processo onde coincidam ciência e trabalho. E concorda com Gramsci quando afirma que o trabalho é um elemento catalizador de toda a vida do indivíduo e o meio eficaz para alcançar um conhecimento exato e realista da natureza.

A segunda educação é a criativa e aqui aproximamos Francisco García (1984), que trabalha com os conceitos de criatividade na educação e que está sendo incorporado nesta investigação, inclusive como meio de avaliação das produções audiovisuais de professores e de estudantes.

É um conceito muito importante, que exige uma discussão aprofundada e séria. A pergunta que se faz sobre o tema expressa toda a problemática da discussão.

Como é possível que, sendo as crianças tão criativas, inventivas e espontâneas, nós adultos sejamos tão rotineiros, estereotipados e tão conformistas? Até que ponto a escola tem culpa nesse processo de deteriorização humana? Essa escola que não nos estimula a amar a vida não será a responsável pelo fastio e pela falta de criatividade dos adultos? (GUTIÉRREZ, 1988, p. 99).

É claro que todas as propostas de Gutiérrez (1988) acabam sendo complementares, ou seja, se o estudante está em um ambiente de liberdade, de espontaneidade, de expressão, naturalmente se formaria livre, original e espontâneo, enfim acabaria com novas formas de relações pessoais e comunicacionais – sem esquecer que o processo se daria em um meio de relações totalmente horizontal.

Na verdade, o autor insiste na expressão criadora porque está convencido, assim como esta investigação, de que a aprendizagem se dá pelo descobrimento, usando a expressão dessa investigação, pela “construção do conhecimento”. Este é o caminho seguro não só para a aquisição de conhecimento, mas também para a estruturação e para a formação da personalidade.

Educar na práxis significa “[...] a opção e compromisso do docente. [...]. A participação criativa e reflexiva é o meio mais eficaz de se chegar à compreensão e valorização da ação pedagógica” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 106).

O educador que não desenvolve um olhar crítico sobre sua ação pode cair em duas situações, segundo Gutiérrez (1988, p. 106-107). A primeira seria o desânimo, a passividade e a indiferença, o que se dá por não se sentir uma peça da engrenagem. A segunda ocorre com professores mais ativos, que buscam novas metodologias, usam tecnologia de forma intensiva e conseguem monopolizar totalmente seu tempo e acabam tranquilizando suas consciências.

Ambas as posturas são ações em consequência da falta de reflexão sobre o porquê e sobre o para quê da ação educacional. O que, segundo Gutiérrez (1988, p. 107), por ausência de práxis a educação, cai para a mera instrução.

A ausência da práxis converte a educação em mera instrução, faz com que o docente caia em um ativismo pedagógico que desvirtualiza totalmente os alcances políticos da ação educacional. A educação é práxis, ou, ao contrário, não é educação. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 107).

Para Gutiérrez (1988, p. 108), o método usado na práxis é o diálogo, que deve partir da realidade e não pode cair no vazio. Cada situação vivida deve ser o ponto de partida e o sustentáculo do “momento reflexivo”, da práxis. Trata-se de um diálogo que tem o objetivo de definir o conteúdo, as atividades e os objetivos de todo o processo.

Diálogo porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em movimento esclarecedor e transformador. [...] Os dados lançados por este ‘estudo situacional’ são os que definem os conteúdos, atividades e objetivos de todo o processo. É importante frisar que assim nasce não só o ‘mundo temático’ de que fala Paulo Freire, mas o porque e o para que de uma realidade que se dá no presente histórico, porém com vistas à sua transformação. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108).

O diálogo não é uma atividade fácil. Exige uma série de procedimentos por parte do educador para que realmente a ação alcance seus objetivos, pois, do contrário, uma

comunicação eficiente ou o diálogo servirá apenas para que o educador imponha seu pensamento.

A “Pedagogia da Autonomia” é um livro de Paulo Freire que pode ajudar na preparação do educador nesse novo momento. É composto por três capítulos, que tratam essencialmente do papel do educador: “Não à Docência sem Discência”, “Ensinar não é Transferir Conhecimento” e “Ensinar é uma Especificidade Humana”. Esta investigação resume as ideias como uma forma de apresentar quem é o educador capaz de trabalhar nesta nova realidade. Esse educador pode ser denominado como educador comunicador.

Esta investigação encontra, então, a justificativa para usar as propostas de Paulo Freire e de Francisco Gutiérrez com tecnologia em sala de aula, ou seja, a tecnologia pode ser usada para desenvolver e ampliar a comunicação entre toda a comunidade educativa, num processo que a educação, nos dias atuais, chama de *ecossistema comunicativo*.

O ecossistema comunicativo atual descreve novas relações entre as tecnologias e as sensibilidades emergentes, novos modos de perceber e de repensar, de ver televisão e de fazer televisão, de pensar a cultura e de colocar a educação na televisão. (RICÓN, 2002, p. 307).

Temos, no entanto, uma questão de aprofundamento que é desenvolvida por esta investigação. Trata-se da produção de conteúdo, ou seja, a educação usada com dois fins, ou seja, “para” e “com” os meios de comunicação: “para” produzir conteúdo e “com” os meios de comunicação objetivando compreender as relações dos meios de comunicação.

E, então, chega-se à conclusão de que é preciso ter um profissional para fazer essa passagem da educação sem tecnologia para a educação com tecnologia. Na verdade, o futuro de todos os educadores é eles se tornarem educadores comunicadores. Enquanto isso, o educador comunicador pode ser a forma de ampliar a comunicação e o uso de tecnologia na escola, objetivando o diálogo, ou a comunicação dialógica.

[...] a professional working hand-in-hand with teachers at schools, with professionals at commercial media, at the cultural centers and at educational television channels in order to help put children and adolescents in the center of today’s information culture. (SOARES, 2001, p. 10).

2.2 Discussão: Brasil e Espanha em termos tecnológicos

2.2.1 Dados comparativos entre Brasil e Espanha

A Espanha e o Brasil podem ser opostos em termos econômicos e sociais, mas, em termos de usos e de aplicações de tecnologia, têm muito em comum. As escolas da Espanha ainda não têm, em seu cotidiano, aplicações tecnológicas, assim como o Brasil não tem, apesar de, proporcionalmente, ter sua população mais incluída digitalmente.

Nos dados comparativos que seguem abaixo, é possível observar as diferenças entre os dois países e refletir sobre quais experiências se podem trocar. Por exemplo, no caso da TV Digital, o Brasil está iniciando as transmissões, enquanto que, na Espanha, já está implantada e com o apagão analógico previsto para 2010. Outros exemplos seriam os usos que os dois países fazem de tecnologia em sala de aula ou pelas pessoas, em suas casas.

A discussão apresenta, de entrada, uma diferença muito grande, pois 42% dos lares espanhóis estão conectados à internet, segundo o Observatorio de las Telecomunicaciones (2007). No Brasil, apesar de ocorrer um crescimento de 206,5% para o período entre 2001 a 2006, um número destacado dentro da América Latina, a penetração passou de 4,6% em 2001 para 14,1% em 2006 (Fundación France Telecom España, 2007, p. 5).

Dos países latino-americanos (ou seja, ibero-americanos), o Brasil é uma das regiões que experimenta uma melhor evolução com relação à penetração de computadores no mundo. O Brasil, com um crescimento de 10,5%, também supera (em termos absolutos) os países latino-americanos com um maior número de PCs (19.350.000). (Fundación France Telecom España, 2007, p. 7).

Os dados no Brasil são muito curiosos, pois o país tem 189,53 hosts para cada 10.000 habitantes, ou seja, 3.485.773 hosts, situando-se como o primeiro país ibero-americano e o sétimo do mundo em número de hosts. (Fundación France Telecom España, 2007, p. 7).

Outro dado interessante é sobre domínios, Segundo a Internet System Consortium, no mundo existem 394 milhões de domínios de internet, dos quais cerca de 10 milhões pertencem a países ibero-americanos. O Brasil, com mais de cinco milhões, é o oitavo país do mundo e o primeiro na América Latina (Fundación France Telecom España, 2007, p. 8).

Ainda que, para todos os europeus, a internet se tenha convertido em uma parte essencial da vida diária, e a utilizam para uma série de atividades, como, por exemplo, fazer compras, fazer busca de trabalho ou baixar música. Na Tabela 1 é possível observar o perfil do consumidor, que compara o uso da Web para diferentes consumidores europeus.

Tabela 1 – Serviços através de Internet que se Utilizam na Europa

	Reino Unido	França	Itália	Suécia	Espanha	Alemanha	Holanda
Compras de casa / alimentação	35%	6%	9%	12%	14%	23%	9%
Compras de casa / outro tipo	77%	45%	47%	65%	35%	74%	45%
Reserva de voos	69%	54%	63%	78%	68%	62%	73%
Compra de propriedade	11%	4%	4%	5%	4%	13%	14%
Chats por Internet	27%	46%	37%	42%	39%	39%	36%
Cursos / educação	39%	18%	20%	32%	32%	29%	27%
Buscas pela Internet	80%	93%	91%	38%	88%	88%	94%
Busca de trabalho	39%	41%	45%	45%	54%	47%	57%
Notícias	45%	66%	70%	69%	68%	56%	71%
Baixar música	48%	39%	49%	38%	56%	40%	53%
Jogos	28%	35%	31%	32%	34%	24%	40%
Comunidades	17%	21%	22%	16%	18%	32%	19%
Blogging	7%	10%	14%	7%	20%	10%	11%
Criação de web própria	16%	12%	17%	22%	12%	24%	17%
Álbuns de fotos na Rede	29%	35%	26%	17%	32%	33%	24%
Outra atividade	3%	4%	8%	7%	3%	2%	4%

(Intel Corporation, 2005, p. 9).

A Tabela 1 apresenta uma pesquisa desenvolvida pela Intel, pesquisa na qual o usuário poderia escolher quantas opções quisesse. O resultado interessava à empresa para pensar em que área de desenvolvimento iria investir. Com os dados da Tabela 1 é possível afirmar que os gastos, em toda a Europa, com o incremento da Internet, são distintos para cada país.

Segundo os dados da Tabela 1, os holandeses utilizam internet principalmente para buscar trabalho (57%), os espanhóis para a descarga de música (54%), os suecos se encontram no topo da Europa em reservas de viagens através da internet (78%) e os britânicos se destacam com relação às compras através da internet (77%), seguidos dos alemães (74%) (Intel Corporation, 2005, p. 9).

Sobre a pesquisa da Tabela 1, pode-se afirmar que 43% dos europeus consultam a internet para se informar sobre uma enfermidade ou sobre um tema relacionado com a saúde. Quase um terço dos europeus utilizam a internet como ajuda em cursos e na educação. Mais de 21% dos europeus utilizam a internet para trocar de trabalho ou para encontrar uma nova ocupação, e 18% a utilizam para obter um novo título (Intel Corporation, 2005, p. 10).

No caso do Brasil, observando a Tabela 2, nota-se que a população jovem não tem acesso à internet. Segundo a pesquisa da Fundação Perseu Abramo (2006), sobre o perfil da juventude do Brasil, vê-se que os dados demonstram que, entre as mídias mais utilizadas, estão a televisão e o rádio.

Tabela 2 – Tipos de Mídias Usadas por Jovens Brasileiros

	Durante a Semana	Nos Fins de Semana
Assistir TV	91%	87%
Ouvir rádio	89%	89%
Ler revistas	55%	46%
Ler jornais	35%	33%
Navegar na internet	17%	17%

(Perseu Abramo, 2006, p. 88).

Apesar de os dados da Tabela 2 serem de 2006, e certamente esse perfil está alterado, ainda vai apresentar um baixo acesso à internet e um grande índice jovens que têm na televisão sua fonte de lazer. Os dados apresentados nesta tabela interessam especialmente a esta investigação pela situação da televisão. A televisão é a mídia mais conhecida da população brasileira e a introdução de produções audiovisuais não representa uma dificuldade para os estudantes, já que essa é o recurso tecnológico a que o estudante mais tem acesso.

Sobre consumo tecnológico, foi realizada uma pesquisa na Europa para saber como é o perfil dos consumidores europeus. Os resultados apontaram que, dos 14 produtos tecnológicos mencionados, a maioria das casas europeias teriam pelo menos 7 deles. Segundo a Intel (2005), computadores, reprodutores de DVD, celulares e televisores digitais estão em quase todos os lares.

Dispositivos como los PCs, reproductores de DVD, cámaras digitales, teléfonos móviles o la televisión digital son casi estándares, con una penetración superior al 60%. También se ha producido un importante despegue de las nuevas tecnologías como, por ejemplo, las redes inalámbricas para Internet (19%), los reproductores de MP3/iPod (35%) y las radios digitales (25%). Incluso los sistemas de navegación en vehículos se están convirtiendo con rapidez en componentes de rigueur, ya que el 8% de los europeos cuenta con uno de ellos. En Holanda, el 17% de los conductores ya lo utilizan. (Intel Corporation, 2005, p. 6).

No Brasil há, nos últimos anos, um crescimento das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Segundo a Fundación Telecom, está-se fortalecendo o ingresso do setor graças ao lançamento de serviços de pré-pago. A Fundação prevê que a penetração dos celulares no Brasil seguirá aumentando; além da forte expansão da indústria de *software* (Fundación France Telecom España, 2007, p. 8). Ocorre que nenhum desses dados faz do Brasil um país com as características tecnológicas da Europa.

No caso da educação, apesar de a Europa ter altos investimentos, com escolas equipadas e educadores sendo treinados, ainda os dados sobre aplicações são muito baixos. O CNICE (Centro Nacional de Informação Comunicativa) lançou seu informe traçando um perfil com a situação internacional e a espanhola sobre o uso das TIC em sala de aula. Um

ponto que esta investigação vem questionar e sobre a definição de TIC para o CNICE. Para o centro as TIC se referem apenas ao uso de computadores e internet. Essa é uma definição com que esta investigação não concorda.

Esta investigação acredita que as TIC são todos os recursos usados para produzir conhecimento em sala de aula. Não é necessário ser uma tecnologia avançada, lousa digital ou computadores avançados. Usar TIC significa utilizar equipamentos que aumentem a comunicação entre educadores e estudantes.

Alguns dados apresentados pelo CNICE são interessantes e merecem ser comentados. O primeiro dado fala do uso que os educadores da rede primária espanhola fazem das TIC, na Tabela 3. Os educadores foram questionados sobre a frequência de uso de TIC. Os resultados aqui apresentados correspondem à frequência alta e média, ou seja, com uso todos os dias ou várias vezes na semana (alta) e uma vez na semana e uma vez ao mês (média).

Para esta investigação, alguns usos considerados relevantes quase não ocorrem, por exemplo, segundo a Tabela 3, no caso da comunicação com os estudantes, apenas 8,8% dos educadores dizem realizar. Outro dado interessante é a subutilização dos recursos que apresentam um computador, sendo que o maior uso é com o editor de textos (71,1% dos educadores dizem usar); enquanto que programas de desenhos ou fazer apresentações é pouco usado, pois o primeiro está sendo utilizado por 22,4% e o segundo por apenas 8,2%.

Mesmo o apoio às aulas é muito baixo, visto que apenas 23,3% dos educadores usam com alguma frequência. Este dado está totalmente ligado ao uso do computador para fazer apresentações, que seria um recurso para dar uma aula, para apresentar um conteúdo. Enfim, o computador é pouco usado pelos educadores espanhóis para dar aulas. Seu uso ainda é limitado. Pensando em toda a Europa, dados apresentados pela Intel Cooperation (ver Tabela 4) mostram como os pais dos estudantes veem as TIC. Aqui também os pais podem escolher mais de uma opção. Assim, as porcentagem não correspondem a 100%.

Tabela 3 – Uso de TIC pelos Professores Espanhóis:

Usar processador de textos	71,1%
Internet – buscar informações	65,3%
Gestionar trabalho pessoal	39,6%
Baixar softwares educativos pela internet	29,6%
Usar internet para trabalhos em grupo	26,6%
Usar computador para apoio às aulas	23,3%
Usar programas de desenho	22,4%
Avaliar os estudantes	9,4%
Usar folhas de cálculo	9,4%
Comunicar-se com alunos e família	8,8%
Fazer apresentações e simulações	8,2%
Colaborar com um grupo na internet	6,3%

(CNICE, 2007, p. 59)

Tabela 4 – Ponto de Vista Educativo – A internet já ajudou com algum dos temas?

	Reino Unido	França	Itália	Suécia	Espanha	Alemanha	Holanda
Aprender uma nova técnica	35%	19%	47%	42%	42%	40%	68%
Aumentar o conhecimento	59%	70%	74%	76%	78%	60%	84%
Obter um título / melhorar a carreira	12%	32%	12%	16%	15%	26%	27%
Aprender um hobby / um lazer	44%	69%	53%	50%	29%	36%	76%
Trocar de carreira / encontrar um novo trabalho	20%	12%	24%	17%	28%	24%	35%
Ajudar na educação dos filhos	25%	13%	10%	18%	14%	12%	16%
Aprender sobre uma doença	44%	27%	45%	47%	48%	38%	59%
Nada das anteriores	13%	12%	7%	10%	4%	19%	3%

(Intel Corporation, 2005, p. 15).

Na Tabela 4 podemos destacar que a internet é reconhecida como fonte de conhecimento, no entanto os países europeus não conseguem fazer uso na educação de seus filhos. Os italianos são os que menos sabem fazer uso neste sentido, pois apenas 10% acham que a internet já ajudou na educação dos filhos, apesar de que, no Reino Unido, o país que tem a porcentagem mais alta, apenas 25% disseram ter feito uso para esse fim.

Os dados da Tabela 4 correspondem às respostas dadas durante entrevista e, aparentemente, a Holanda aparece como o país mais desenvolvido em uso da internet. Os outros países possuem dados que oscilam muito. Os franceses, por exemplo, usam muito

para lazer e para aumentar conhecimento e quase nada para educação dos filhos, ou nem para aprender uma nova técnica ou nem para encontrar um novo trabalho.

Não se têm dados como esses na América Latina por falta de banda larga nas casas e nas escolas, mas há a previsão de uma mudança com relação ao acesso das escolas públicas brasileiras. Segundo a Agência Brasil (2008), através de uma parceria entre o governo federal brasileiro e a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), haverá a instalação de banda larga (conexão rápida de acesso à internet) em 56,9 mil escolas públicas de educação básica até 2010, beneficiando 37,1 milhões de estudantes ou 86% dos estudantes da rede pública.

[...] 40% das escolas terão a conexão instalada até o final desse ano e 2 mil até junho. A prioridade é para escolas que já dispõem de laboratórios de informática e infra-estrutura técnica para receber o serviço. Em 2009, o atendimento deve chegar a mais 40% do total previsto e, em 2010, aos 20% restante. A parte relacionada à infra-estrutura ficará a cargo das operadoras de telecomunicações, enquanto os computadores serão responsabilidade do MEC. (Agência Brasil, 2008).

O Brasil ficaria, então, segundo o CNICE (2007, p. 15), passível de avaliação, pois, para o Centro. um dos indicadores de TIC na educação é ter acesso a computadores e internet de banda larga.

[...] uno de los indicadores de implantación de las TIC en el proceso de enseñanza e aprendizaje es la posibilidad de PCs en el centros de estudios y el porcentaje de estos que tienen conexión a Internet. (CNICE, 2007, p. 15).

Dados disponibilizados pelo CNICE (2007) mostram a situação da Espanha com relação a computadores e banda larga nas escolas. Na Tabela 5 se observa que a Internet de Banda larga está em quase a totalidade de escolas de segundo grau e 88,1% das escolas de educação primária já tem o mesmo serviço. Os computadores com conexão na Internet correspondem a 79,8% na educação primária e 94,2% no ensino secundário, ou seja, se pode afirmar que as escolas Espanholas possuem em sua totalidade computadores e

Internet. Apesar de não ter um uso pedagógico ainda desenvolvido, como está demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 - Disponibilidade de Recursos nos Centros Educacionais para Uso Pedagógico e Administrativo

Equipamento	Primária	Secundária
Nº alunos/computador (uso pedagógico)	12,2	6,2
Internet local	52,9%	63,3%
Computadores com conexão na internet	79,8%	94,2%
Banda larga	88,1%	96,6%
Classes com computadores	60,4%	42,0%

(CNICE, 2007, p. 50)

Na Espanha, a inclusão da internet é uma realidade, e metade da população tem acesso em casa. Há uma cultura do uso que se desenvolve conforme o uso das tecnologias, incluindo jogos, I-pods, videojogos, entre outros equipamentos que estão no cotidiano das famílias espanholas. O computador e a internet são uma extensão dos jovens, por isso são de grande valor nas escolas.

E, no caso do Brasil, a necessidade de computadores na escola se liga à necessidade da inclusão digital da população. Ter computadores nas escolas faz com que mais pessoas possam conhecer a importância e as funções que este equipamento tem, por estar em todos os sectores da sociedade.

2.2.2 O início da TV Digital na Espanha e no Brasil

O final do século XX colocou a sociedade diante de um novo cenário tecnológico: repleto de satélites de comunicação, de fibra óptica, de informação digitalizada, de computadores cada vez mais inteligentes, de realidade virtual, em resumo, no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual. A integração do sistema clássico de meios com o mundo das telecomunicações e da informática e, em definitivo, com os avanços produzidos com a digitalização da informação, fez surgir a nova televisão, a TV Digital.

A história da televisão espanhola começa em 1956 com um canal. Em 1965 aparece o segundo canal, é quando iniciam as cadeias de televisão autônomas, e, a partir de 1989, com o começo das emissões das televisões privadas, o panorama espanhol começará a ser semelhante ao da maioria dos países da Europa comunitária.

A televisão é um serviço público na Espanha desde 1956 e permanece até hoje, ou seja, a rádio e a televisão espanhola (RTVE) foi financiada integralmente pelo Estado até 2007, quando as discussões sobre a TV Digital começaram e toda a estrutura de comunicação da Espanha sofreu uma grande reestruturação.

Em 1982, com o crescimento econômico da Espanha, houve uma demanda publicitária, que se converteu em fonte de financiamento suficiente para a RTVE. Em 1983 apareceram as RTV autônomas, que nasceram por razões políticas, mas também recebiam ajuda financeira pública, em forma de subvenções. Nos anos 1980 foram criadas seis televisões autônomas, outras duas nos anos 1990 e outra há pouco tempo. Em 1982 surge a cadeia pública de Rádio e Televisão Vasca, que, em 1986, coloca no ar o segundo canal que tem o objetivo de fomentar a língua castelhana.

As oito televisões autônomas que operam hoje dispõem, praticamente, das mesmas fontes de financiamento da Televisão Espanhola, no entanto, segundo Cáceres Zapatero, a televisão privada na Espanha desenvolve uma atividade de interesse geral, não possui uma conotação de serviço público.

Este modelo de financiamento não oferecia contradições na época do monopólio da RTVE, nem mesmo quando se vivia o oligopólio das televisões públicas (estatal e autônomas), no entanto, com a aparição, em 1990, das televisões privadas (em agosto de

1989 se concedem três licenças por concurso, sendo beneficiadas Antena 3, Tele 5 e Canal +), a fórmula mixta de financiamento das televisões públicas começa a ser discutida.

Durante a primeira década de vigência do Estatuto do Rádio e da Televisão se consolidou o sistema de financiamento da RTVE, que se sustentou com a publicidade emitida. Este sistema foi possível graças ao monopólio desfrutado pela TVE, no entanto, com o aparecimento das radiotelevisões autônomas e das televisões privadas, o modelo não deu mais certo. O financiamento privado das televisões espanholas, baseado fundamentalmente na publicidade, se tornou insuficiente.

Em 2003 iniciou a TV Digital terrestre na Espanha. O sistema já existia e estava em uso desde 1990. Tratava-se de um sistema via satélite, no entanto era um serviço pago. Atualmente a Espanha está usando o sistema analógico e digital, vivendo a grande expectativa do apagão analógico marcado para 2010. A transição em termos técnicos representa a passagem da TVD (Televisão Digital) para TVDT (Televisão Digital Terrestre), ou seja, migrará do sistema via satélite para via telefônica. Enquanto a transição não ocorre em definitivo, a sociedade se organizou e conseguiu que algumas estruturas fossem realizadas. Formou-se um comitê de especialistas que deveriam discutir e implantar quatro pontos principais:

- a) propor desenhos de mecanismos de controle de conteúdo;
- b). desvincular as televisões do controle do governo;
- c) discutir a questão do financiamento;
- d) discutir a transição para a TVDT.

A ideia é ter uma televisão com multisserviços de acesso universal, fazendo uma redistribuição de canais potencializando canais especiais voltados para educação e para crianças, canais infantis. Um balanço realizado em 2007 observou alguns avanços com relação aos objetivos pretendidos.

- o Congresso da Espanha passou a escolher o novo presidente das televisões espanholas, que toma decisões administrativas e corporativas;
- criou-se um conselho de 12 pessoas, 4 indicadas pelo Senado espanhol e 8 indicados pelo Parlamento, sem direito à reeleição.

– o financiamento passou a ser de 50% pelo Estado – esta medida visa evitar a força da publicidade no segmento.

No caso do Brasil, houve um decreto que definiu o regime de transição da televisão analógica brasileira para o sistema digital. O decreto foi assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 29 de junho de 2006. Com esse decreto, o Brasil tem um prazo de dez anos para que toda transmissão terrestre no país seja digital. Nesse período, os sinais analógicos e os digitais serão transmitidos simultaneamente.

Como acontece na Espanha, o telespectador que queira captar o sinal digital deve trocar de aparelho de televisão ou comprar um adaptador. Senão, poderá continuar com a mesma tevê que tem hoje. A transmissão iniciou na Grande São Paulo no dia 2 de dezembro de 2007, no entanto não possui nenhuma inovação com relação às potencialidades sugeridas pelos pesquisadores da área tecnológica, somente o sinal é que está digital.

O decreto já fala de interatividade:

“Art. 6. O SBTVD-T possibilitará:

I - transmissão digital em alta definição (HDTV) e em definição padrão (SDTV);

II - transmissão digital simultânea para recepção fixa, móvel e portátil; e

III – interatividade”. (BRASIL, Decreto nº 5.820, de 29 de junho de 2006).

Ainda segundo o decreto, muitas são as providências para que a TV Digital no Brasil possa estar atuando dentro de todas as suas capacidades, por exemplo a ordem e o prazo para a implantação em todo o país. Segundo o decreto, a implantação começará pelas “Capitais dos Estados e no Distrito Federal”, em seguida as “estações geradoras nos demais Municípios”; e depois a implantação dos “serviços de retransmissão de televisão nas Capitais dos Estados e no Distrito Federal”, terminando com a retransmissão de televisão nos demais municípios.

2.2.3 A TV Digital poderia ser uma possibilidade para desenvolver as TIC no Brasil e na Espanha?

Os dados sobre a extensão terrestre do Brasil demonstram que o país tem mais dificuldades para implantar a internet que países como a Espanha. Com a implantação da TV Digital, será preciso fazer alguns investimentos tecnológicos, e esses investimentos poderiam ser casados com a implantação de internet em todo o país.

A presente investigação observa, no entanto, que a televisão digital já está em funcionamento na Espanha, que aguarda o apagão analógico para 2010, sem modificações das relações dos espanhóis com a televisão. Apenas houve uma mudança de qualidade das transmissões, passando de analógico para digital.

Há uma grande discussão sobre a qualidade do conteúdo transmitido, sobre as responsabilidades com relação à transmissão e uma grande organização da sociedade espanhola como um todo sobre os horários de proteção de crianças, como, por exemplo, o OCTA (Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales).

El Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales (OCTA) es una iniciativa de la sociedad civil cuyo objetivo fundamental se centra en garantizar los derechos de la infancia y de la juventud en su relación con los diferentes medios y sistemas de comunicación. (OCTA, 2008).

A organização conta com o apoio de uma base ampla e plural de organizações da infância, de pais e educadores, de sindicatos, de consumidores e usuários, de ONGs, de organizações ecologistas, de mulheres, de terceira idade, etc. A OCTA reconhece que os avanços tecnológicos permitem novas formas de produzir conteúdo, mas expectativas de participação de usuários nessas produções não são mencionadas.

La convergencia tecnológica, la interactividad, ofrece enormes posibilidades para el desarrollo de nuevos contenidos. Para dar relevancia al espectador y que éste deje de ser mercadería que se vende a los anunciantes. Para el adecuado filtro de los contenidos dirigidos a los menores. Pero es necesario un pacto social entre todas las partes; muy especialmente entre los que proporcionan contenidos y los espectadores y usuarios. (OCTA, 2008).

No Brasil ainda há muitas ideias sobre as possibilidades da TV Digital, por exemplo, a questão da interatividade, que alguns afirmam ser a solução para o problema da exclusão digital. Na verdade, espera-se que, a partir da TV Digital, se possa acessar a internet. Por isso que as experiências espanholas são de grande valor. No caso da Espanha, a TV Digital é discutida como uma tecnologia à parte. Na educação, a discussão dos órgãos de competência tecnológica está em fase de buscar uma gestão de conteúdos educativos, mas sempre pensando na internet.

[...] integración de las TIC como recurso de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y atendiendo al requerimiento de adaptación de los contenidos digitales a las necesidades grupales e individuales, es necesario desarrollar y aplicar estándares educativos y tecnológicos para la creación y gestión de los contenidos educativos. (CNICE, 2007, p. 76).

A presente investigação entende que uma das discussões mais relevantes que a TV Digital poderia trazer seria a possibilidade de produzir conteúdo. Essa discussão não é recente no Brasil, e chegou a ser apresentada por pesquisadores espanhóis. Valentí Gomez i Oliver, do Observatorio Europeo de Televisión, na 4ª Cúpula sobre mídia, realizada no Rio de Janeiro, em 2006, problematizou as relações entre a narratividade, as tecnologias de informação e a sociedade em rede. Para o investigador, o cerne está no desenvolvimento de uma narrativa mais crítica frente às facilidades de autoria que a internet propõe.

[...] «literalidad de medios», o “pedagogía de la comunicación”, una especie de alfabetización para los medios, tenida por él como una exigencia de los días de hoy, con vistas al desarrollo de “narrativas más críticas y creativas” y como forma de hacer frente a al facilidad de la autoría en la web. (Cadernos Rio Mídia, 2006, p. 156).

A presente investigação tem a linha de produção de conteúdo como o grande paradigma das novas tecnologias. Já Paulo Freire, nos anos 1980, no Brasil, falava com os professores como sendo uma necessidade da educação contemporânea, ou seja, que os estudantes fossem os protagonistas na escola, que o conteúdo fosse desenvolvido segundo suas necessidades e interesses e muito repercute a ideia.

Promover la participación de los niños en la producción de programas, junto a sus profesores y profesionales del medio, sugiriendo temas, escribiendo y leyendo guiones o interpretando a personajes. De este modo se sentirán más representados. (ROMÁN BLAS; RÍO ÁLVAREZ, 2005, p. 31).

Pode ser possível, porém, que os estudantes e os educadores possam produzir conteúdo, inclusive aproveitando as técnicas da narrativa televisiva, que é uma tecnologia conhecida e representa fonte de diversão dos jovens.

Otro papel fundamental corresponde a los medios de comunicación. Acercar los contenidos de la TV al currículum escolar parece totalmente necesario. Ante las visiones escépticas a este respecto, debemos anticipar que no se debe buscar una réplica del currículum escolar en TV (esto sería una auténtica aberración); sencillamente, se reduda en la idea de no tirar del niño en direcciones opuestas, sino ofrecer unos contenidos medianamente articulados desde ambos contextos. (ROMÁN BLAS; RÍO ÁLVAREZ, 2005, p.19).

Não se trata de produzir o conteúdo para a televisão, substituindo a programação. Trata-se de aproveitar as possibilidades tecnológicas que, por exemplo, a TV Digital pode oferecer, como bibliotecas digitais e virtuais, espaços onde professores poderão trocar informações e inclusive se formar, como acontece nos cursos a distância, ser um canal da comunidade educativa onde os problemas e necessidades possam ser discutidos e solucionados. Mesmo na Espanha, a televisão tem muita força, a TV é a maior atividade de lazer de 70% das crianças, segundo a investigação da Universidade “Rey Juan Carlos” (ver Tabela 6).

Tabela 6 - Atividades de Crianças Espanholas

<i>Televisão</i>	<i>Videojogos</i>	<i>Internet</i>
70%	45%	35%

(Arroyo, 2007)

Outro dado que preocupa a sociedade espanhola é que 45% das famílias disponibilizam para as crianças televisores nos quartos. Dados como estes não podem ser desprezados. É preciso tentar uma ação onde o professor possa trabalhar com esta outra tela. As possibilidades que a TV Digital oferece possibilitam uma nova postura do professor, que precisa observar que há coisas na televisão que fazem com que as crianças estejam muito mais tempo tendo contacto com seu conteúdo.

Segundo Ferrés (2007), os professores sabem criticar as mídias, mas não sabem o que é, e acabam fazendo uma educação baseada no discurso. Isso não ocorre com a publicidade, que consegue informar, formar e entreter. Ferrés (2007) fez essa afirmação por causa dos dados da Tabela 7, onde se observa onde as crianças aprendem mais.

Tabela 7 – Crianças Espanholas Aprendem:

<i>Televisão</i>	<i>Internet</i>	<i>Revistas</i>
95,5%	48,9%	56%

(Arroyo, 2007)

Não se pode fechar os olhos para os dados, ou seja, a televisão é, ainda mesmo na Espanha, a tela mais vista e onde as crianças aprendem mais coisas. Esta investigação acredita que as crianças têm uma alfabetização para este meio. Assim, seria um desperdício não pensar em aproveitar as possibilidades técnicas da TV Digital na Educação.

Francisco García García (2006) afirma que a televisão como educação é um espaço para representações, para relações. O professor deve tomar a televisão para a sala de aula, dominar o roteiro, entender o que são os gêneros, os formatos. Para García (2008), é o paradigma da lousa digital, como uma metáfora, porque neste meio há força nos conteúdos, na interação, na interatividade, na participação e na colaboração, onde o “el locutor es lector autor” (GARCÍA GARCÍA, 2006).

III - Procedimientos Metodológicos

3.1 Objetivo da Pesquisa

O objetivo fundamental é encontrar um roteiro narratológico que possa auxiliar a educadora (ou o educador) que trabalha com novas tecnologias a produzir conteúdo com os estudantes. O equipamento tecnológico escolhido foi o vídeo digital, que pode conter imagens e sons, por isso possui uma ampla possibilidade narratológica e tecnológica. A linha pedagógica seguida é a de Paulo Freire.

3.2 Objetivos Específicos

Seguindo o objetivo fundamental, que é encontrar um modelo narratológico que possa auxiliar educadores que trabalham com novas tecnologias a produzir conteúdo com os estudantes, é preciso passar por quatro objetivos específicos:

- apresentar elementos da narrativa audiovisual que possam servir de recurso pedagógico para construir conhecimento com os estudantes, tendo como base tecnológica os vídeos digitais;
- identificar pontos da narrativa audiovisual que possam estar próximos da sala de aula;
- propor um modelo pedagógico de narrativa audiovisual que possa auxiliar o educador na sala de aula quando estiver produzindo conteúdo com os estudantes.

3.3 Pergunta da Pesquisa

A pergunta é: – É possível aproximar as produções realizadas em sala de aula por educadores e por estudantes da narrativa audiovisual? Ou seja, é possível aproveitar conhecimentos da narrativa audiovisual para produzir conhecimento em sala de aula, tendo como base tecnológica o vídeo digital?

3.4 Proposta de Trabalho

O trabalho passou por seis fases e teve uma sequência de três ações metodológicas que foram definidas e organizadas. Iniciou com estudo teórico do tema proposto, passou por análise de conteúdo e, por fim, apresentou os resultados finais sob a perspectiva de um estudo de caso.

As seis fases foram as seguintes:

- estudo teórico da narrativa audiovisual;
- seleção de vídeos para análise;
- levantamento de elementos da narrativa audiovisual nas produções analisadas;
- criação de uma tabela com os elementos da narrativa audiovisual identificados nas produções;
- projeção pedagógica da aplicação desses elementos em sala de aula;
- criação de proposta de um modelo de narrativa audiovisual para ser aplicado em sala de aula.

O trabalho iniciou com um estudo teórico da narrativa audiovisual. Na primeira fase foi importante entender conceitos, possibilidades de aplicação e teóricos da área. Isso possibilitou aproximar a investigadora da realidade da ciência da informação e da ciência comunicação. Este trabalho ocorreu a partir da permanência da investigadora em cursos de narrativa audiovisual na Faculdade de Ciências de Informação e Comunicação, da Universidade Complutense, de Madri, Espanha.

Em seguida entramos na fase de análise de conteúdo, segunda fase, primeiro com a seleção dos vídeos para serem analisados. Essa seleção levou em consideração aspectos observados durante anos de produção audiovisual. Estão relacionados com a quantidade de vezes que os vídeos foram usados em sala de aula e comentários dos envolvidos nas produções. Nesta mesma fase, os vídeos foram analisados seguindo a metodologia da narrativa audiovisual. Foram levantados os elementos da narrativa audiovisual presentes nas produções, e estes foram separados e colocados em uma tabela. A análise de conteúdo

fica disponibilizada em anexo, e a tabela resultante da análise aparece no texto para iniciar o estudo de caso, como um procedimento usado pela investigação para facilitar a terceira fase. A função dessa tabela é agrupar os elementos da narrativa audiovisual, ou seja, projetar a possibilidade de uso dos elementos em sala de aula.

A partir da tabela (**tabela 31**) os elementos da narrativa audiovisual que aparece nas produções foram descritos e o estudo de caso inicia, nessa etapa, a terceira da investigação. Nela ocorreu a aproximação dos elementos da narrativa audiovisual com práticas pedagógicas. O caderno de campo tem um papel especial, pois aponta circunstâncias e detalhes relacionados a atitudes e a mudanças de comportamento observados em falas e em situações que refletem resultados positivos na prática de produção audiovisual. O que resultou foi uma proposta de aplicação, um modelo de roteiro de trabalho que poderá servir a educadores e a estudantes que pretendem trabalhar com produção audiovisual em sala de aula.

3.5. Marco Teórico Metodológico

Como esta pesquisa teve como objeto de investigação produções de vídeo realizadas por educadores e estudantes em sala de aula, precisamente vídeo digital, portanto a câmera faz parte da pesquisa. É importante, no entanto, deixar claro que, apesar de a câmera ter sido usada como ferramenta para se ter as imagens e sons, neste caso ela não representa o “olho” do investigador.

No caso de investigações na área de comunicação, dado ao fato de os avanços tecnológicos serem uma realidade, é cada vez mais difícil escolher uma metodologia de pesquisa que venha a satisfazer as necessidades, já que os objetos se tornam cada vez mais complexos e elusivos. Segundo Casetti & Chio (1999), é complexo porque é capaz de produzir informações, espetáculo e diferentes realidades:

Complejo porque tiene diferentes caras: es un dispositivo tecnológico, productor de información y de espectáculo, una realidad económica e industrial, un instrumento de influencia y de poder, un archivo de formas culturales, una presencia que incide en

el ritmo de nuestra vida cotidiana y muchas otras cosas más.
(CASSETTI & CHIO, 1999, p. 13).

E elusivo porque não há apenas uma forma de comunicação, e sim modos diferentes em tempo e lugar. Casetti & Chio (1999) explica o sentido de elusivo com a televisão, citando seus vários modelos, seus programas especializados, seus canais temáticos e suas diferentes formas de recebimento. O mesmo acontece com a câmera, que pode ter diferentes papéis nas análises, quando esta será usada para colher materiais, ou quando o vídeo é usado como resultado da investigação, quando o roteiro é o produto. Nos dois casos trabalha-se com análise de conteúdo e nestes dois casos o vídeo, a câmera são ferramentas.

Segundo Baro (1999, p. 95), com os avanços tecnológicos, a criatividade faz parte da leitura visual, o que gera muitas formas de análise. Por isso se deve fazer uma planificação. A autora comenta que a câmera pode ser parte da investigação, principalmente quando na pesquisa será realizada desde a criação dos roteiros, na pré-produção.

Em uma terceira proposta, a câmera e o investigador fazem parte do processo, e este caso se encaixa com esta investigação, onde a investigadora está envolvida diretamente com as produções, como uma investigadora social, um profissional multidisciplinar (BARO, p. 95):

[...] se considera la utilización de la tecnología audio-visual como profesión. Existe una diferencia en el producto, los procesos, los procesos, y el público potencial respecto a las propuestas anteriores. El investigador social forma parte de un equipo (técnico profesional) multidisciplinar dedicado al mundo de la comunicación. (BARO, 1999, p. 95).

Nos dois primeiros exemplos, a sociologia se encarrega de disponibilizar técnicas, instrumentos para análise e até métodos que ajudam na análise dos dados. Quando, no entanto, falamos de produção audiovisual, com um produto pronto e acabado com um âmbito extremamente amplo e variado, é possível buscar o auxílio da linguística, da semiótica, da narrativa televisiva ou da iconografia (CASSETTI & CHIO, 1999).

No caso desta investigação, que possui uma interação entre duas áreas diferentes – a educação e a ciência da informação e comunicação –, a investigadora optou por dividir o trabalho em etapas. E cada uma das três ações segue uma estrutura metodológica.

1º. Ação - Estudo teórico da narrativa audiovisual:

Conhecer especificações da narrativa audiovisual é fundamental quando se busca aproximar áreas teoricamente diferentes, com aplicações e objetivos diferentes, como é o caso da educação e da ciência da informação e comunicação. Apesar de o educador trabalhar com comunicação, não possui a formação que um jornalista ou um apresentador de televisão possui. Entender o que é narrativa e como se aplica ajudou a pensar uma projeção de aplicação para a educação.

A escolha da narrativa audiovisual se justifica pela potencialidade de aplicação na realidade humana. Segundo García García (2006), a narração faz parte da vida humana por ser usada para expressar o conteúdo e a ação humana. O educador se encaixa nessa ideia porque está o tempo todo “contando histórias” ou expressando conteúdos.

La narración en la historia humana se presenta como una forma constante y tal vez ineludible de comunicación entre los seres humanos... (...) está especialmente dotada para expresar el contenido de la acción humana realizada por unos actores en un tiempo y en un espacio determinado. (GARCÍA GARCÍA, 2006, p. 8).

2º. Ação - Seleção de vídeos para análise; levantamento de elementos da narrativa audiovisual presente nas produções analisadas; criação de uma tabela com todos os elementos da narrativa audiovisual presentes nas produções:

A investigadora trabalhou com produção de vídeo digital desde 2003. Assim, possui um acervo extenso e foi preciso delimitar critérios para que os materiais entrassem na análise. A primeira projeção para criar os critérios foi histórica, ou seja, as produções

iniciaram em DVDs e depois foram pensadas para o programa “Curta Escola”. Há ainda alguns vídeos que foram selecionados em mostras de curtas.

Os vídeos para participar de mostras de curtas foram selecionados pela comunidade educativa, pelos educadores e pelos estudantes, o que faz a investigação entender que, para os produtores, estes são suas melhores produções.

Assim, foram desenvolvidos cinco critérios, que estão relacionados com a investigação e a investigadora, para determinar os vídeos que seriam analisados no trabalho:

1º. Produção em DVD registrada com ISBN – todos os vídeos registrados com ISBN entram na mostra de análise. A investigadora atua diretamente na produção;

2º. Participação no programa “Curta Escola” – os programas com tema eram desenvolvidos na escola. A investigadora atua na coordenação pedagógica dentro da escola, trabalha diretamente com a professora e estudantes que atuaram na produção;

3º. Participação no programa “Curta Escola”, onde a investigadora é a professora e desenvolve o papel de educadora, pois envolve uma comunidade educativa;

4º. Produção audiovisual onde a investigadora atua externamente, apenas acompanhando a produção. Corresponde a vídeos de animação produzidos na EMEF “Dulce Bento Nascimento” quando a investigadora estava em estágio na Espanha;

5º. Produções que entraram em mostras de curtas.

Os cinco vídeos que entraram em mais critérios foram selecionados para serem usados em análise demonstrativa no trabalho, ou seja, para demonstrar como a investigação observou a presença e a ausência dos critérios da narrativa audiovisual. Os vídeos também estão em anexo no CD.

Os instrumentos específicos foram retirados de pesquisadores que trabalham com narrativa audiovisual, metodologia para análise de conteúdo e com televisão. Casetti & Chio (1999) deram as orientações para a organização e as escolhas das ferramentas de análise. Segundo os autores, o quadro de análise não estaria completo se, além dos objetivos, das disciplinas e dos instrumentos, não tivéssemos também as orientações de análise.

Es decir, el modo en que se plantea y se lleva a cabo el estudio y, sobre todo, las convicciones fundamentales que lo sustentan, la utilidad que se asigna, la idea de corrección que lo sustenta , etc., constituyen aspectos absolutamente esenciales. (CASSETTI & CHIO, 1991).

No caso das bases de análise de conteúdo dos vídeos, foram usadas as de Albert Kientz (1973) e mescladas com as dos teóricos da narrativa audiovisual espanhola García Jiménez (1996) e Francisco García García ([A], 2006).

As concepções de Kientz de análise de conteúdo serviram para montar os quadros de análise e desenvolvê-las. Segundo o autor, a comunicação de massa nascida do aparecimento das novas tecnologias determina o tipo de conteúdo. Assim, a análise de conteúdo é um poderoso instrumento para compreender as mídias.

Para a construção dos modelos de análise foram levadas as seguintes observações de Kientz (1973, p. 129-139):

- ser sistemático: na análise se deve tomar em consideração tudo o que no conteúdo decorre do problema estudado. Não reter conteúdos de acordo com teses;
- abordar apenas o conteúdo manifesto;
- quantificar: visa dar peso e vigor à análise. Substitui impressões. Não é necessário ser via numérica, pois pode ser por palavras ou por símbolos.

3.5.1 Análises das produções

As cinco produções foram analisadas segundo critérios da narratologia, mais precisamente da narrativa audiovisual. Buscou-se localizar, nas produções, elementos que se liguem à educação, ou seja, elementos que compõe a narrativa audiovisual que são usados empiricamente em sala de aula quando se produz vídeo digital.

A pesquisadora entendeu que a evidência buscada exige a decomposição de um vídeo para cada elemento da narrativa. Como a pesquisa está focada em obter resultados analíticos, ou seja, a presença e a ausência de elementos, a estratégia de decompor um vídeo para cada elemento é suficiente para eliminar interpretações.

[...] o objetivo final da análise é o de tratar as evidências de forma adequada para se obter conclusões analíticas convincentes e eliminar interpretações alternativas [...]. (YIN, 1989, p. 106).

A investigação leva em consideração o objetivo principal dessa fase, que é localizar os elementos da narrativa audiovisual em produções de educadores. Assim, a coleta de dados acontecerá em cinco vídeos, um para cada elemento da narrativa audiovisual. Como sugere Bruyne (1982), com essa estratégia estará assegurado o objeto principal do trabalho.

[...] os estudos de caso rigorosos não devem se limitar a uma descrição, por mais documentada que seja, mas apoiar-se em conceitos e hipóteses; devem ser guiados por um esquema teórico que serve de princípio diretor para a coleta de dados; assim evitam o erro do concreto mal colocado para melhor assegurar a pertinência e a interpretação de dados que eles reúnem [...]. (BRUYNE, 1982, p. 227).

3.5.2 Definição dos critérios de análise

Os vídeos foram analisados seguindo as concepções de narrativa audiovisual. A análise de conteúdo estará principalmente baseada em presença ou ausência de características, ou, em casos específicos, justificados na teoria da narrativa.

Há uma análise especial nesta investigação. Trata-se de uma análise morfológica do programa “Curta Escola” que poderá servir de base organizacional para produções audiovisuais na escola. A morfologia é uma das estruturas da narrativa, no entanto não pode ser aplicada apenas a um vídeo. É um método complexo usado para descrever e caracterizar uma linha ou estrutura de produção.

Quando se fala de narrativa, entramos em um vasto campo que atua na televisão, no cinema, no rádio, na publicidade e hoje, com o advento de novas tecnologias, encontramos

em outros meios que transmitem informações, como a hipermídia. O que se deve observar é que, dependendo do meio, o *corpus* de análise pode variar um pouco. Por isso a investigadora buscou um teórico de comunicação que se aproximasse da educação.

Francisco García García (2008 [A]) é um pesquisador que já esteve envolvido com produção educativa na Espanha. Por isso os critérios de análise foram dele retirados. Para García García (2008 [A]), as principais unidades narrativas que configuram, constroem e compõem a narrativa audiovisual são:

Narrativa (História);

Pragmática Narrativa;

Poética Narrativa;

Morfologia.

Narrativa (Discurso);

Retórica Narrativa;

Hipermídia Narrativa;

Modelo de análise operativo e descrição

A primeira análise foca a morfologia, uma metodologia desenvolvida por Vladimir Propp (1991). Esta investigação usará essa metodologia para criar uma estrutura que pode auxiliar os educadores nas produções audiovisuais, para dar ideias principalmente sobre formatos de produções.

Em seguida, cada uma das seis unidades narrativas sugeridas por García García (2008 [A]) foi organizada seguindo um teórico e seu modelo de análise.

1- Narrativa

Quanto à narrativa, podem-se citar, como teóricos que embasam esta análise, Mieke Bal (1990) e Jesús García Jiménez (1996). A investigadora canadense Mieke Bal é uma referência mundial no ramo da teoria literária. Por isso, unir sua teoria com a do espanhol García Jiménez facilitou a criação dos critérios usados para a análise.

A narratologia é uma disciplina e aqui se busca desenvolver um olhar global para pensar a construção de um discurso audiovisual, uma teoria usada nos cursos de narrativa audiovisual. Para Bal, é a teoria dos textos narrativos:

[...] una teoría se define como un conjunto sistemático de opiniones generalizadas sobre un segmento da realidad. Dicho segmento de la realidad, el corpus, en torno al cual intenta pronunciarse la narratología, se compone de textos narrativos. (BAL, 1990, p. 11).

O termo narratología, enquanto disciplina, foi proposto por Tzevetan Todorov em 1969. Segundo Genette (1998, p. 9), com muitas críticas, já que “[...] algunos (entre quienes, en ocasiones, me encuentro) lamentan el éxito de esta disciplina, por que les irrita su tecnicidad sin alma” (GENETTE, 1998, p. 9).

Para Genette (1990, p. 9), há uma função para a narratologia, já que todos os textos literários, incluindo os poéticos, pertencem ao modo narrativo, o que justifica a importância e a aplicação da narratividade. O autor ainda faz uma segunda discussão, em que afirma que o conceito de texto narrativo não está bem definido na área, pois a narrativa poderia ser dividida em *história* e *discurso*. Assim se tem acesso a duas tabelas com critérios de análise, que respeitam essa organização.

Quando a análise foi desenvolvida, o critério usado foi o de presença e de ausência, para a análise da narrativa/história, como mostra a Tabela 10, com a variável de tempo permitindo uma avaliação sobre a linearidade. Para a análise do discurso, como mostra a Tabela 11, a questão da ordem, da duração e da frequência foram avaliadas em termos distintos, dependendo de suas funções. A ordem foi avaliada pela linear, não linear e ausência; a duração foi avaliada como breve, longa ou ausência; e a frequência como frequente, não frequente e ausente.

A análise detalhada está em anexo no CD, como se pode ver na pasta “Narratologia”. O arquivo “narratologia.pdf” também está disponível. O vídeo analisado é “Texto Coletivo.mpg”.

Tabela 8 – Critérios de Análise da Narrativa (História)

Características		Critério de Análise	Símbolo
Acontecimentos e Ações		Presença / Ausência	P / A
Personagens Atores		Presença / Ausência	P / A
Tempo	Passado	Linear / Não Linear / Ausente	L / NL – A
	Presente	Linear / Não Linear / Ausente	L / NL – A
	Futuro	Linear / Não Linear / Ausente	L / NL – A
Espaço, Lugar		Presença / Ausência	P / A

Tabela 9 – Critérios de Análise da Narrativa (Discurso)

Características	Critério de Análise	Símbolo
Ordem	Linear / Não Linear / Ausência	L / NL / A
Duração	Breve / Longo / Ausência	B / L / A
Frequência	Frequente / Não Frequente / Ausência	F / NF / A

Pragmática Narrativa

A base de análise da pragmática será a teoria de María Victoria Escandell Vidal (1993) e de Jesús Bermejo Berros (2006). Segundo Escandell Vidal (1993), a pragmática estuda os princípios que regulam o uso da linguagem na comunicação, as condições comunicativas concretas e sua interpretação por parte dos destinatários. É uma disciplina que usa fatores extralinguísticos que determinam o uso da linguagem, principalmente aqueles fora da gramática.

La Pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia. (ESCANDELL VIDAL, 1993, p. 46).

Segundo García Jiménez (1996), o modelo pragmático tem caráter indutivo. O ponto de partida é a análise dos textos narrativos audiovisuais para inferir regras que presidem sua construção. A tarefa que se propõe é refazer o processo criativo e reviver a experiência poética da criação audiovisual. É uma clara preferência pelas condições do discurso e por todos os efeitos de sua recepção e recriação. Cita Sartre:

(Qu'est-ce que la littérature?) Es el encuentro y a veces la colisión de dos actos libres (el de creación y el del consumo-creador). Analizar es para el modelo pragmático “rehacer y revivir la experiencia creativa”; en definitiva, una experiencia lúdica. La adquisición de las “competencias” y “destrezas”, tanto en el autor como en el lector de los relatos audiovisuales no se propone al fin sino ahondar en esas experiencias. (SARTRE apud GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 53).

Como mostra a Tabela 10, os critérios de análise para o emissor, o destinatário, o significado da expressão, o entorno e a interpretação são a presença e a ausência. Detalhes da análise podem ser conhecidos no CD em anexo, na pasta “Pragmática” e o vídeo analisado é “O Boi falô” também.

Tabela 10 – Critérios de Análise da Pragmática Narrativa

Características	Criterio de Análise	Símbolo
Emissor	Presença / Ausência	P / A
Destinatário	Presença / Ausência	P / A
Significado da expressão	Presença / Ausência	P / A
Entorno	Presença / Ausência	P / A
Interpretação	Presença / Ausência	P / A

Retórica Narrativa

A retórica seguirá as orientações de Francisco García García (2008 [A]) e de Bice Mortara Garavelli (1991), que está baseada em uma análise clássica. Esta investigação buscou uma definição para a retórica e concluiu que, por mais que se tente defini-la a partir de suas origens chegando ao mundo atual, inclusive entrando com conceitos das novas tecnologias, a retórica sempre será a arte de falar, como afirma Spang (2005).

¿A qué se debe la versatilidad del termino y la multiplicidad de las manifestaciones de la retórica? La longevidad de la disciplina, que cuenta con casi más de dos milenios y medio de vigencia, demuestra que ésta ha sido capaz de adaptarse a las más diversas circunstancias y exigencias. Su concepción básica como técnica e instrumental de elaboración de comunicaciones de cualquier índole es la que confiere una flexibilidad y adaptabilidad insólitas. Y como la comunicación es uno de los fundamentos más elementares de la naturaleza y de la convivencia humana está asegurada de antemano su persistencia y su imprescindibilidad. (SPANG, 2005, p. 15).

De qualquer forma, é importante entender que “La Retórica es un sistema más o menos estructurado de formas conceptuales y lingüísticas que pueden servir para conseguir el efecto pretendido por el hablante en una situación dada” (HENRICH LAUSBERG apud

GARCÍA GARCÍA [B], 2008). E que, no caso da educação, é de grande importância, haja vista que se tem registro de sua presença desde o início da história da educação.

A Tabela 13 apresenta as características da análise da retórica, onde a presença e a ausência foram procuradas no vídeo analisado. As características buscadas foram: o *inventio*, o *dispositio*, o *elocutio*, a memória e o *pronunciatio*.

Tabela 11 – Critérios de Análise da Retórica

Características	Criterio de Análise	Símbolo
<i>Inventio</i>	Presença / Ausência	P / A
<i>Dispositio</i>	Presença / Ausência	P / A
<i>Elocutio</i>	Presença / Ausência	P / A
Memória	Presença / Ausência	P / A
<i>Pronunciatio</i>	Presença / Ausência	P / A

A análise da retórica pode ser conhecida no CD em anexo, na pasta “Retorica” e o vídeo analisado, “A Cor da Cultura”, também pode ser assistido.

Poética Narrativa

A poética estará seguindo orientações teóricas de Francisco García García (2008 [A]), observando se, nas produções audiovisuais, existem figuras de som, de construção e de pensamento. As figuras usadas provêm do dicionário de Bice Mortara Garavelli (1991).

A poética narrativa é uma parte desmembrada da retórica, mais precisamente corresponde ao *ornatus*. A narrativa audiovisual faz essa separação para dar destaque a sua força de persuasão. Seguindo as considerações da narrativa audiovisual, cabem à retórica narrativa aspectos gramáticas e de expressão verbal, e para a poética da narrativa o manejo dos recursos retóricos, de competência elocucional, ou seja, de usar as figuras retóricas.

[...] el *ornatus* es una parte de la *elocutio*, la fase de elaboración del discurso que se ocupa de la formulación verbal definitiva de la comunicación. (...) la voz *ornatos* no debe llevar a confundir esta formulación con una especie de añadido decorativo a un texto ya acabado, sino que es la plasmación verbal adecuada, adecuada en el sentido de persuasiva y elegante, de los materiales reunidos y ordenados en las dos fases anteriores, la *inventio* y la *dispositio*. (SPANG, 2005, p. 197).

Para Mortara Garavelli (1991, p. 156), esse tratamento individual se dá devido à grande amplitude de distinções e a seu desenvolvimento histórico autônomo, que acabou convertendo a retórica em outra teoria, a do *ornatus*. Gerard Genette (1989, p. 157) vai mais além. Para o teórico, o surgimento da poética da narrativa se dá por uma necessidade de interpretar novas circunstâncias que foram surgindo, na literatura principalmente, mas em novas formas de interpretação.

Ahora bien, resulta al mismo tiempo que su estatuto de obra no apura la realidad del texto literario, ni su ‘literaridad’ siquiera, y – lo que es más – que la realidad de la obra (la inmanencia) presupone un gran número de datos que la trascienden, que corresponden a la lingüística, la estilística, la semiología, el análisis de los discursos, la lógica narrativa, la temática de los géneros y las épocas, etc. La crítica se encuentra en la incómoda situación de no poder, en cuanto tal, ni prescindir de ellos ni hacerlos suyos. Así, pues, no le queda más remedio que admitir la necesidad, con pleno ejercicio, de una disciplina que se haga cargo de esas formas de estudios no vinculados a la singularidad de tal o cual obra, y que puede ser sino una teoría general de las formas literarias: *una poética*, digámoslo así. (GENETTE, 1989, p. 157).

Para Mayoral (1994), as figuras se tornaram um rico recurso de expressão linguística e que têm novas classificações para satisfazer as necessidades da linguística moderna, ou de aplicações como as desta investigação.

El tradicional concepto de figura [...], ha constituido desde su acuñación en la antigüedad clásica unos de los pilares fundamentales sobre los que se ha venido formando un rico entramado de artificios lingüísticos – discursivos que, a lo largo de más de veinte siglos, han configurado el cuerpo central de la

doctrina retórica – y poética, cabe añadir de la Elocución” (MAYORAL, 1994, p. 15).

Para esta investigação, que tem objetivos narrativos e educacionais, não cabe um aprofundamento de todo o *ornatus*, ou seja, de todas as figuras que compõem a retórica. Por esse motivo, usam-se as sugestões de Francisco García García (2008, [B]) para selecionar as figuras que serão exploradas, inclusive porque estarão mais ligadas à narrativa audiovisual.

As Tabelas 14, 15, 16 e 17 apresentam a lista de características analisadas, observando a presença e a ausência. A separação e o modelo de análise estão no CD em anexo, na pasta “Poética” e o vídeo analisado, “O rap do lixo”, também pode ser assistido.

Tabela 12 – Critérios de Análise Poética – Vícios de Linguagem

Características	Criterio de Análise	Símbolo
Barbarismo	Presença / Ausência	P / A
Solecismo	Presença / Ausência	P / A
Ambiguidade ou anfibologia	Presença / Ausência	P / A
Cacófato	Presença / Ausência	P / A
Pleonasma	Presença / Ausência	P / A
Neologismo	Presença / Ausência	P / A
Arcaísmo	Presença / Ausência	P / A
Eco	Presença / Ausência	P / A

Tabela 13 – Critérios de Análise Poética – Figuras de Som

Características	Critério de Análise	Símbolo
Aliteração	Presença / Ausência	P / A
Assonância	Presença / Ausência	P / A
Paronomásia	Presença / Ausência	P / A

Tabela 14 – Critérios de Análise Poética – Figuras de Construção

Características	Critério de Análise	Símbolo
Elipse	Presença / Ausência	P / A
Zeugma	Presença / Ausência	P / A
Polissíndeto	Presença / Ausência	P / A
Inversão	Presença / Ausência	P / A
Silepse	Presença / Ausência	P / A
Anacoluto	Presença / Ausência	P / A
Pleonasmo	Presença / Ausência	P / A
Anáfora	Presença / Ausência	P / A

Tabela 15 – Critérios de Análise Poética – Figuras de Palavras

Características	Critério de Análise	Símbolo
Metáfora	Presença / Ausência	P / A
Metonímia	Presença / Ausência	P / A
Catacrese	Presença / Ausência	P / A
Antonomásia ou perífrase	Presença / Ausência	P / A
Sinestesia	Presença / Ausência	P / A

Hipermédia narrativa

Nenhum teórico da narrativa audiovisual enfatizou esse critério, mas é um critério adotado para análise porque representa uma potencialidade que a narrativa possui, ou seja, aqui os critérios foram divididos em dois, um relacionado à composição do material e outro com relação às potencialidades tecnológicas da multimídia. O teórico usado para dar sustentar a análise é Francisco García García (2008 [A]).

Sobre narrativa hipermídia, esta investigação considera que a melhor definição é a de Adelantado Mateu (2006, p. 337):

Los sistemas hipermedia son, hoy, una nueva clase evolucionada de sistemas de administración de información compleja. Estos sistemas permiten crear, montar, anotar, enlazar y compartir información de distintos medios como texto, audio, gráficos, animación y vídeo, proporcionando un acceso no secuencial, completo y uniforme a la información. De forma breve diremos que los sistemas hipermedia constituyen una tecnología de presentación y estructuración de dominios de información potente y flexible. (ADELANTADO MATEU, 2006, p. 337).

Segundo Adelantado Mateu (2006, p. 338), para entender a potencialidade da narrativa hipermídia, primeiro é necessário conhecer a tecnologia que a sustenta. No caso desta investigação, trata-se de desvendar as possibilidades do vídeo digital.

As Tabelas 19 e 20 apresentam a lista de características analisadas, observando a presença e a ausência. A separação e o modelo de análise estão no CD em anexo, na pasta “Hiperídia”, e o vídeo analisado, “Curta escola – edição”, também pode ser assistido.

Tabela 16 – Critérios de Análise da Hiperídia

Características	Critério de Análise	Valor
Linearidade	Presença / Ausência	P / A
Hipertextualidade	Presença / Ausência	P / A
Convergente	Presença / Ausência	P / A
Interativo	Presença / Ausência	P / A
Equipotencialidade	Presença / Ausência	P / A

Tabela 17 – Critérios de Análise da Hiperídia – Composição do Material

Características	Critério de Análise	Valor
Vídeo próprio	Presença / Ausência	P / A
Vídeo internet	Presença / Ausência	P / A
Imagens próprias	Presença / Ausência	P / A
Imagens internet	Presença / Ausência	P / A
Áudio próprio	Presença / Ausência	P / A
Áudio internet	Presença / Ausência	P / A
BG	Presença / Ausência	P / A

3º. Ação - Projeção pedagógica da aplicação desses elementos em sala de aula; proposta de um guia de narrativa audiovisual para ser aplicado em sala de aula:

Com o resultado dessa análise, é possível observar o que cada um dos elementos da narrativa audiovisual pode contribuir com a educação. A presença deles nos vídeos produzidos demonstra uma alfabetização empírica de educadores e de estudantes, e a não-presença leva a uma discussão sobre possibilidades de aplicação na educação.

A terceira ação é um trabalho de análise e de reflexão que envolve os dados relacionados às teorias da narrativa audiovisual e os resultados das análises dos vídeos, mas também exige uma aproximação com a pedagogia. No Quadro 8 estão descritas as “Orientações Teóricas” que correspondem a uma estrutura para análise de produções audiovisuais. No mesmo quadro, “Descrição”, aponta o que deve ser observado (CASSETTI & CHIO, 1999).

Baseado nas orientações teóricas e no que deve ser observado proposto por Casetti & Chio (1994), a investigação apresenta, em “Foco da Investigação”, quais são as bases teóricas que serão aplicadas. Um pouco desses teóricos é apresentado no “Marco Teórico e Estado de Arte”, capítulo 2 deste trabalho.

Sobre o “Caráter Central do Meio”, que está descrito no Quadro 8, que, no caso deste trabalho, corresponde à teoria que fala das novas tecnologias na sociedade da informação, será apresentada uma breve leitura, pois esta investigação entende que esse assunto não é o mais relevante neste contexto. Discussões sobre a importância e sobre influências das novas tecnologias na sociedade já foram discutidas. Aqui o assunto é apenas introduzido.

Respeitando a importância da discussão sobre o uso das novas tecnologias, esta investigação pretende dar um passo à frente, considerando que outras investigações já argumentaram muito sobre a importância na educação. O objetivo nesta investigação é aproveitar a ciência da comunicação propondo uma forma pedagógica de trabalhar na sala de aula usando vídeo digital, um recurso que pode ser usado em outras bases tecnológicas, como internet ou a lousa digital.

Quadro 5 - Orientações de Análise

Orientações Teóricas	Descrição - para observar	Foco desta Investigação
Caráter central do meio	Formas expressivas, atividades de leitura, processos de reconstrução das mensagens e efeitos sobre a sociedade.	Sociedade de informação e comunicação e novas relações com as tecnologias. Diversos autores: Marshall McLuhan, Marie-Laure Ryan, Pierre Lévy, Mario A. Manacorda, Nicholas Negroponte e outros.
Caráter central do texto	Chave principal de acesso ao fenômeno televisivo: o conteúdo, a forma e os diferentes modos que funcionam uma mensagem.	Textos televisivos – Narrativa audiovisual – Francisco García García, Jesus García Jiménez, outros.
Caráter central do espectador	Elemento determinante, por suas características sociais demográficas, pode impor diferentes modalidades.	Professores, estudantes e comunidade – Mário Kaplún, Ismar de Oliveira Soares, Maria F. Fusari.
Caráter central do contexto	A estrutura e a dinâmica do ambiente social constituem o fator decisivo da comunicação televisiva.	As produções estão relacionadas com a comunidade – Francisco Gutiérrez e Paulo Freire.
Caráter central da recepção	Não se trata somente de assistir, mas de estar dentro do contexto.	Pedagogia de Paulo Freire – Comunicação Dialógica

(CASETTI & CHIO, 1999, p. 28-0)

O “Caráter Central do Texto”, que são os fenômenos televisivos, trata da narrativa audiovisual. Por isso todos os autores que embasam as teorias de Francisco García García e

Jesus García Jiménez são abordados. Vladimir Propp, Seymour Chatman, Maria Victória Escandel Vidal, Mieke Bal, Gerard Genette e Roland Barth, que são teóricos precursores da narrativa, são estudados e suas teorias aplicadas.

No “Caráter Central do Espectador”, as características da América Latina são levadas em consideração. Por isso teorias como da educomunicação são valorizadas e usadas neste momento. A educomunicação também é escolhida neste momento porque é uma área de investigação já consolidada na Brasil e na Europa. Isto permite que a pesquisa possa avançar, podendo usar teorias já discutidas e de reconhecimentos.

Considerada uma das partes mais delicadas da investigação, o “Caráter Central do Contexto” relaciona a narrativa audiovisual com a estrutura e a dinâmica do ambiente social. A prática televisiva aqui apontada encontra nas concepções, principalmente de Francisco Gutiérrez e Paulo Freire, uma justificativa de trabalho.

Os dois autores já trabalharam as questões de tecnologia e, principalmente, de comunicação, dentro da educação, num contexto que responde às necessidades e às peculiaridades da escola brasileira.

E, por fim, pensando no “Caráter Central da Recepção” como estando dentro do contexto, a investigação se baseia em Paulo Freire, exatamente na “comunicação dialógica”, para encontrar uma narrativa audiovisual que esteja dentro das necessidades da educação brasileira.

3.5.3 Caderno de Campo

O caderno de campo é um dos principais recursos dessa investigação, como já comentado. A câmera é parte do projeto, o que torna as anotações realizadas no caderno de campo fundamentais. Os conteúdos do caderno de campo estão organizados por data. A cada visita ou atividade, observações eram escritas e marcadas. Depois eram relidas e marcadas com sinais de acordo com a importância ou o enfoque que poderia ser dado na pesquisa. Com o passar do tempo, algumas anotações foram separadas por poderem servir de dados para a pesquisa. São comentários de todos os membros da comunidade educativa,

situações pontuais que refletiam algum tipo de mudança de comportamento e resultados externos ao projeto.

São comentários feitos por educadores e coordenadores pedagógicos que tivessem ligação pedagógica, de pais que demonstrassem uma maior comunicação com o estudante e do próprio estudante que mostrasse envolvimento e interesse no conteúdo.

Também são atitudes dos estudantes que refletissem um maior envolvimento, dos educadores que demonstrassem motivação, dos pais que passassem a se envolver mais, da coordenação pedagógica da escola que refletisse interesse que outros educadores se envolvessem nas atividades e da direção, que pudesse facilitar os trabalhos.

O caderno de campo, por ter anotações diversas, tem grande importância nesta investigação, isto porque esta pesquisa acabou acontecendo dando continuidade a trabalhos já realizados com vídeo digital, e o caderno de campo, que estava presente desde a pesquisa anterior, é como um memorial do trabalho.

Através do recurso foi possível resgatar como o programa “Curta Escola” surgiu, por que tem este formato, enfoque e características e até identificar o grau de participação de cada envolvido no processo de criação e de desenvolvimento do programa. Também foi possível identificar a participação da investigadora desde o início dos trabalhos.

O histórico de participação é fundamental nesta investigação, pois se trabalha com a hipótese de que o uso do vídeo digital em sala de aula pode ajudar na inclusão digital e no trabalho pedagógico da educadora. Sem as informações sobre a participação, seria muito complicado avaliar a eficácia do recurso. E a participação somente pode ser observada seguindo as anotações do caderno, que descreve, para cada produção, a participação de estudantes e de educadores.

IV- Interpretação das Informações

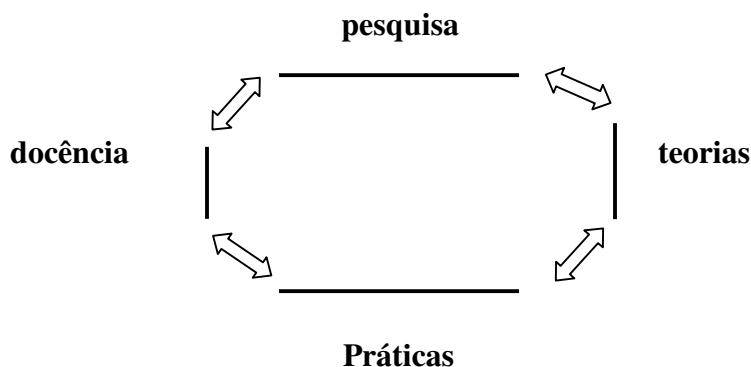
4.1 Curta Escola - origem

A ideia do programa “Curta Escola” surgiu da necessidade de desenvolver uma organização linear das produções realizadas por professores e estudantes durante quatro anos. A ideia era criar um vínculo entre diferentes vídeos produzidos por diferentes salas de aula sob a coordenação de diferentes professores.

Esse vínculo não objetivava apenas a troca de conteúdo, mas uma formação de uma cadeia de comunicação onde todos os agentes envolvidos tivessem voz, e principalmente os professores pudessem experimentar como é uma docência com investigação, ou seja, o professor seria um professor-pesquisador.

Trata-se de uma cadeia comunicacional presente na pedagogia de Paulo Freire que foi pensada para os meios de comunicação por Maria Filismina Fusari (DUPAS PENTEADO, 2001, p. 23). Faz parte das teorias que a educomunicação utiliza, como uma maneira de integrar docência, pesquisa, teorias e práticas. A educomunicação aqui mencionada corresponde à linha brasileira.

Quadro 6 – Cadeia Comunicacional de Atuação Profissional:



(DUPAS PENTEADO, 2001, p. 23)

O quadro 6 demonstra que o trabalho pedagógico não é linear. Enquanto docência, o educador está envolvido com suas práticas e a todo o momento relacionando com as teorias em que está formado. A relação com a pesquisa aqui é mais aprofundada, pois diz respeito a repensar sua prática como um investigador. Trata-se da figura do professor-pesquisador.

Essa cadeia comunicacional se amplia porque o professor ainda se relaciona com outros membros da comunidade educativa, exatamente como a figura descrita por Soares (2008), como o educador, formando os ecossistemas comunicativos.

O ecossistema comunicativo atual descreve novas relações entre as tecnologias e as sensibilidades emergentes, novos modos de perceber e de repensar, de ver televisão e de fazer televisão, de pensar a cultura e de colocar a educação na televisão. (RICÓN, 2002, p. 307).

São ideias inicialmente levantadas por Mário Kaplun (1998), onde temos uma educação que é determinada pela prática que a comunicação desenvolve. Se tomarmos os modelos pensados por Kaplun (1998, p. 18), o programa “Curta Escola” está inserido dentro do modelo que dá ênfase ao processo.

Para Kaplun, o modelo está ligado à pedagogia de Paulo Freire, porque imprime uma clara orientação social, política e cultural; como uma educação para a democracia e um instrumento para transformação da sociedade (KAPLUN, 1998, p. 49). E é desta forma que esta investigação encontra o “Curta Escola”: como um instrumento de transformação social.

Trata-se de um instrumento de transformação sob dois aspectos fundamentais. O primeiro é tecnológico, porque permite a entrada de novas tecnologias na escola. E o segundo é uma forma de comunicação entre a comunidade educativa, onde se busca conhecer os problemas da sociedade, discutir e, quem sabe, encontrar alternativas.

Uma justificativa que também exemplifica o programa “Curta Escola” como um instrumento de transformação social está relacionado à participação dos estudantes, como protagonismo. Nunca devemos esquecer que o programa está inserido dentro de um projeto pedagógico. Assim sempre terá a coordenação de educadores ou coordenadores no desenvolvimento das atividades.

O programa tem várias características que dão a ele diretrizes facilmente seguidas por todos os integrantes do projeto. Há a necessidade de uma coordenação geral de um tema, que pode ser executada por um professor ou pela coordenação pedagógica da escola. Essa função é muito importante porque exige uma preparação para desenvolver ações que estão apontadas nos objetivos pedagógicos do programa.

Esse coordenador se reconhece nesta investigação como a figura descrita por Soares (2008), como um educador, possuindo conhecimento das potencialidades técnicas que o vídeo digital possui.

O Educador é o profissional que demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da inter-relação Educação/ Comunicação. Entre as atividades que desenvolve, destacam-se: a) a implementação de programas de educação para a comunicação, favorecendo ações que permitam que grupos de pessoas se relacionem adequadamente com o sistema de meios de comunicação; b) o assessoramento a educadores no adequado uso dos recursos da comunicação, como instrumentos de expressão da cidadania. (SOARES, 2008).

Para relacionar com a figura do educador e com a cadeia comunicacional de Mário Kaplún, esta investigação levanta algumas características do Programa “Curta Escola” que o levam a estar inserido dentro dos contextos acima descritos.

São características pedagógicas do programa “Curta Escola”:

- a) permitir a participação dos estudantes como protagonistas;
- b) envolver toda a comunidade educativa na discussão de um tema;
- c) desenvolver a discussão de um tema sob a perspectiva de diferentes áreas do conhecimento;
- d) apesar de ter uma linha própria, o programa não é fechado, ou seja, ele tem a possibilidade de ser apresentado conforme a necessidade da comunidade envolvida;
- e) favorece a formação técnica e/ou tecnológica (uso de câmera, computador com diferentes programas e softwares);
- f) favorece a inclusão digital da comunidade educativa, inclusive em termos de sociedade de informação e comunicação (a internet passa a ser vista sob a perspectiva de base conteúdo, informação e formação).

As perspectivas desenvolvidas, anteriormente mencionadas, foram baseadas na pedagogia de construção de conhecimento de Paulo Freire, que falou de meios de

comunicação, principalmente do uso de televisão como meio social dentro de uma perspectiva dos avanços tecnológicos.

É evidente que a escola, enquanto instituição social e histórica, não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço. Por outro lado, eu não diria que a escola tem que brigar com as novas presenças que vêm em torno dela. Presenças que vêm surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia [...]. Se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica – como a televisão e o vídeo cassete, por exemplo – podes observar como a escola é estática, perto deles! (FREIRE, 1996, p. 36).

As observações de Paulo Freire dizem respeito à televisão com vídeo cassete. O que estamos adaptando aqui é a mesma ideia, acompanhando os avanços tecnológicos que os dois meios sofreram. Apesar de estarmos tecnologicamente diferentes, as concepções de produzir o conhecimento e de se “formar” continuam semelhantes.

[..]) imagina a escola enquanto espaço em que experimenta, de um lado, a criação do conhecimento novo, [...] pensa essa escola enquanto espaço em que se experimenta conhecer o conhecimento que já foi criado. Digo-te de passagem: isso é para mim, fundamentalmente, a educação sistemática, que vem a ser, no fundo, uma certa teoria do conhecimento posta em prática. (FREIRE, 1996, p. 36).

A mescla que fazemos aqui entre Kaplún, Soares e Freire já é reconhecida como uma linha pedagógica. Em resumo, é o que se chama de educomunicação. A importância dessa investigação é trazer a discussão para o campo tecnológico e buscar subsídio para que o uso de tecnologias na sala de aula encontre seu suporte pedagógico.

A grande possibilidade do vídeo digital é de haver uma troca entre professor, estudante e comunidade. Nesta troca, o professor pode propor e o estudante aceitar o desafio de pesquisar, criar e desenvolver conhecimento.

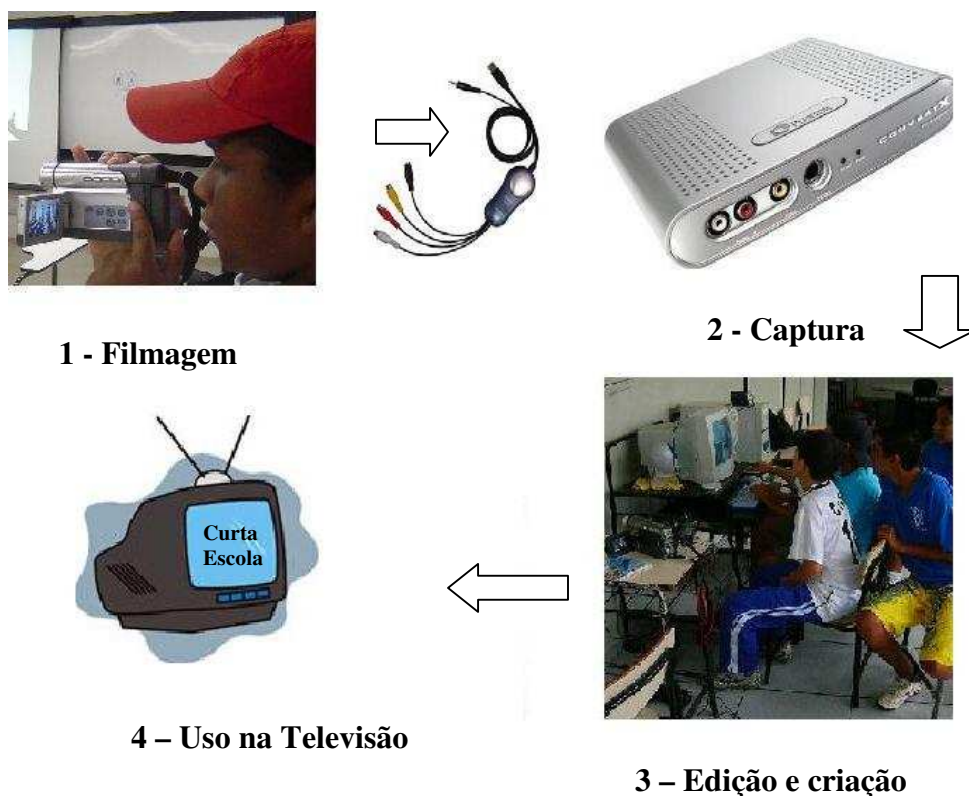
Talvez o que se possa dizer que o que vai ficar disso tudo, possivelmente [...] é a experiência do ato de conhecer, ou da criação do novo conhecimento, a pesquisa, a capacitação e a formação [...]. (FREIRE, 1996, p. 36).

4.1.1 “Curta Escola” – Observação técnica

O vídeo digital tem a potencialidade de se adaptar às necessidades financeiras da comunidade. Em aspecto técnico, pode ser produzido com câmeras analógicas, um computador simples, um aparelho de DVD e uma televisão, ou, com câmeras digitais, computadores sofisticados e até com lousa digital. Essa potencialidade permite que o mais importante seja valorizado, o conteúdo.

Em qualquer circunstância de investimento, o processo é sempre o mesmo, ou seja, as imagens feitas são capturadas para o computador, onde passam pela edição, em seguida podem ser usadas em diferentes mídias. Na figura abaixo está sugerida a televisão, mas podem ser usadas em outros suportes, inclusive a lousa digital.

Figura 4 – Processo de Edição¹



¹ Imagens do processo de edição realizado no Estúdio da EMEF “Dulce Bento Nascimento” – Campinas, São Paulo, 2006.

São características técnicas do “Curta Escola”:

- a) o educador que faz a coordenação do projeto tem uma função semelhante a do diretor de filme. O projeto tem um objetivo pedagógico que deve ser alcançado. Por isso a coordenação geral deve estar sob os cuidados de um professor ou vários professores;
- b) os trabalhos técnicos de filmagem, edição e produção preferencialmente devem ficar a cargo dos estudantes. É o momento em que se propicia a inclusão digital, mas a participação do professor também é importante, porque ele, conhecendo as potencialidades técnicas, pode desenvolver diferentes ideias, trabalhando com criatividade;
- c) os apresentadores do programa devem variar, e devem ser estudantes. Para que essa função alcance seus objetivos, é fundamental que os apresentadores acompanhem o professor/diretor de programa em reuniões pedagógicas, para acompanhar o desenrolar do tema, pois farão comentários a cada vídeo apresentado;
- d) a duração não é bem fixa, mas 30 minutos de programa é o ideal. Esse tempo se adapta ao formato da televisão, fazendo com que o programa possa ser retransmitido nas emissoras educativas.
- e) o formato dos vídeos pode mudar. Isso faz com que o programa seja bem variado, dependendo do tema.

Essas características foram levantadas a partir de observações das atividades e materiais retirados de manuais de televisão, que ajudaram a compreender, por exemplo, as potencialidades do vídeo digital. Segundo o Manual de Televisão, “A edição não-linear dá aos editores mais liberdade para manipulação das imagens, textos, gráficos, cortar e colar, fazer inserções em cadeia” (BONASIO, 2002, p. 290).

Informações técnicas, inclusive avançadas, foram conhecidas e analisadas por esta investigação, para que as potencialidades fossem mensuradas em termos pedagógicos. Informações como essa, sobre edição não-linear, foram pensadas, mas não apresentadas nas escolas.

Essas questões técnicas podem, aparentemente, não ter valor, mas, na verdade, são elas que proporcionam uma liberdade de criação aos professores e estudantes, como na imagem abaixo. Observamos o editor Pinnacle Studio Plus, um dos editores usados nos trabalhos de produção na escola, onde se pode ver que, na trilha, estão inseridas fotos, trechos de vídeos, anotações e música de fundo.

Imagem 1 – Exemplo de Trilha de Edição



Imagem selecionada de trabalho editado pelos estudantes – Curta Escola, 2007.

A Imagem 1 permite visualizar diferentes materiais inseridos no projeto. Inicia com um texto que abre a temática. Em seguida, na discussão do tema, encontramos fotos, trechos de vídeos, textos explicativos e até uma música de fundo. Essa diversidade de recursos recombina é denominada, por García García (2006, [B]), como conteúdos educativos multimídia interativos.

Segundo García García (2006, [C]), a convergência da televisão com a internet vem determinada diferencialmente, entre outras coisas pela possibilidade de reorganizar e de reestruturar livremente essas imagens, pois a digitalização delas permite isso. Nesta pesquisa esta situação é comprovada com o uso do vídeo digital.

Sem contar outras potencialidades que também se observam no uso do vídeo digital, como a capacidade de interatividade que os receptores podem ter, a trilha de edição de vídeo digital permite que os vídeos sejam manipulados por outros agentes da comunidade. Não é apenas um avanço tecnológico. É um desenvolvimento de possibilidades pedagógicas, com uso de criatividade.

La creatividad de los sujetos receptores que se convierten en lectoautores en cuanto que sus elecciones de lectura les permiten ser constructores de la obra, unido a las reglas y convenciones que se van articulando como retórica de lectura, dan origen a una poética hipertextual. (GARCÍA GARCÍA [C], 2006, p. 6).

As manipulações dos vídeos podem, porém, exigir uma formação especial dos agentes envolvidos no processo, uma leitura especial sobre os aspectos da narrativa audiovisual.

La interactividad es una de las opciones más ricas de actuación de los lectores sobre un texto, cualquiera sea su naturaleza expresiva o su modo de convergencia de medios. El receptor puede interactuar seleccionando una opción entre las que le ofrece el programa según orden o duración. Un paso más puede dar el lector o el receptor, consiste en la transformación del texto base a partir de su intervención modificando espacio, tiempo, personajes o acciones si se trata de un narración o cualquier otra modificación sobre alguno de los elementos del texto. La forma más profunda de participación consiste en construir nuevas propuestas. (GARCÍA GARCÍA [C], 2006, p. 7).

Para ajudar nas questões técnicas, os estudantes trabalhando com o estagiário Claiton² inclusive desenvolveram uma apostila com observações, passos de utilização da trilha e possíveis dúvidas que poderiam surgir durante um trabalho. Essas questões são importantes porque dão uma potenciabilidade ao projeto, potencialidade que, aparentemente, não pode ser reconhecida, mas com uma análise das ferramentas se observa que há muitos conceitos ligados às novas tecnologias, à sociedade da informação e comunicação e, principalmente, à educação, que podem dar uma amplitude ao uso do vídeo digital.

² Por três anos o estudante Claiton Alexandre da Silva, bolsista SAE, desenvolveu atividades com os estudantes, incluindo sua iniciação científica.

Tabela 18 – Potencialidade do Vídeo Digital – Sociedade da Informação e Comunicação

Conceito	Potencialidade no Vídeo Digital – Baseado no Projeto “Curta Escola”
Música – Soundtrack	É possível trocar o áudio original; colocar música de fundo, fazer montagens com sons. E, como afirma Roldán Garrote (1996), o som também é responsável pela transmissão de informações.
Interatividade	Como considera Ryan (2004), o “interactor” escolhe o caminho. Neste caso, o professor produtor ou o estudante podem construir o vídeo conforme suas decisões.
Hipertexto	Apesar de estar ligado ao enlace das páginas e internet, localizamos aqui porque neste caso se podem fazer escolhas em dois âmbitos, primeiro com relação a figuras, textos, áudio, etc.; segundo, porque o vídeo digital possibilita a criação de enlaces entre outros vídeos
Multimídia	Podem-se usar materiais de todas as origens para a criação de um vídeo digital. A trilha não linear possibilita todos os materiais.
Convergência	Todas as mídias e extensões podem ser convertidas e usadas no vídeo digital. E, como afirma Bartolomé (1994), a educação se torna multimídia quando há interação de tecnologia informática e técnicas de vídeo; voltado à posição do usuário e recuperação da informação; e quando se tem um alto grau de interatividade.
Flexibilidade	Está ligada a todos os outros conceitos. Sua importância se liga ao fato de todos os meios poderem ser usados no vídeo digital. É por causa da flexibilidade que é possível reaproveitar outros materiais.
Participação	Segundo Paulo Freire (1996), a educação é criar possibilidades para a construção de conhecimento onde a formação nunca termina, há trocas de experiências, “ensinar é aprender”.
Criatividade	Superando as barreiras de formação tecnológica, com todas as potencialidades de inserção de materiais, o vídeo digital permite o desenvolvimento de criatividade, que, segundo García (1984), é uma questão de atitude.

Os conceitos apresentados no marco teórico desta investigação são observados na Tabela 18. Com as potencialidades analisadas sob a perspectiva que esta investigação fez em sala de aula, são observações empíricas, no entanto podem ajudar a justificar o uso do recurso. Não é objetivo da investigação discutir conceitos ou potencialidades técnicas do uso

do vídeo digital, mas servem para dar subsídios a um provável questionamento quanto à narrativa audiovisual. Ou seja, a narrativa, que é o tema desta investigação, precisa ser pensada a partir de verdadeiras potencialidades do recurso em sala de aula.

Não se pretende aqui pensar um uso da narrativa com vídeo digital sem que usos verdadeiramente coerentes com a realidade da sala de aula possam ser pensados. A ideia é pensar uma narrativa audiovisual possível dentro de uma pedagogia de construção de conhecimento.

O vídeo digital tem características que lhe permitem estar em diferentes meios de difusão. Depois de passar pela trilha de edição, o material pode ser usado na internet, no próprio computador, em CD, DVD para ser usado na televisão. E, mais, pode estar em um repositório de conteúdo de TV Digital ou ser usado em lousa digital. Ainda sem contar que, se estiver em extensão padrão, MPG-2, por exemplo, pode ser reutilizado em outros projetos. Ou ainda pode estar disponibilizado na internet, o que potencializa seu uso.

O “Curta Escola”, em aspectos técnicos, parece bastante avançado. A ideia de organizar um programa de TV soa aparentemente como um desafio tecnológico, mas, quando desmontado, torna-se uma ferramenta totalmente compatível com a educação. Tecnicamente falando, não apresenta grandes dificuldades, incluso financeiras.

Há ainda outras facilidades que o formato potencializa, por exemplo, sua divulgação. O programa pode ser apresentado à comunidade depois de ter sido usado em sala de aula, ou seja, os vídeos podem ser usados pelos educadores e depois podem ser organizados de forma linear para que a comunidade educativa como um todo possa ter visibilidade do que está sendo discutido na escola. Além disso há a possibilidade de aproveitar os vídeos para transmissões na TV analógica, via TV Comunitária; via “web” em “streaming”, ou até via Televisão Digital, onde outros vídeos podem ficar a disposição do usuário para navegação.

Estas sugestões tecnológicas são apresentadas aqui para demonstrar que os usos do vídeo digital são amplos e variados, podendo ser entendido como um OA – Objeto de Aprendizagem (qualquer entidade, digital ou não, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia - IEEE Learning Technology Standardization Committee (2009). Esta investigação, no entanto, apenas enumera os fatos para dar conhecimento, porque a questão mais importante é o conteúdo que estes vídeos estarão vinculando.

4.1.2 História e dados pessoais

No início, o objetivo era produzir materiais pedagógicos e formar educadores para uso de novas tecnologias na sala de aula, mas a presença dos recursos tecnológicos no espaço escolar possibilitou que a produção de materiais fosse executada pelos estudantes gerando novas possibilidades de ensino-aprendizagem – como esta, relatada em entrevista realizada pela TV UNICAMP, sobre o desenvolvimento da investigação.

Karla fala: “Nós buscávamos introduzir novas tecnologias na escola. A nossa idéia era trabalhar com capacitação de professores. No entanto descobrimos que novas tecnologias não podem ser introduzidas assim. [...] A primeira idéia dos estudantes foi tirar a câmera das nossas mãos. Eles buscaram fazer as imagens, eles queriam manusear a câmera. Depois a segunda idéia foi: “Não é esta a idéia do vídeo que eu queria fazer”. Por que, o que acontecia? Quando nós levávamos as imagens para editar na UNICAMP, nós modificávamos as imagens do vídeo que eles tinham produzido. Então tivemos a segunda reclamação: “Agora nós queremos editar os vídeos” E a terceira reclamação foi a biblioteca, ou seja, eles queria ter acesso as suas produções”. (Repórter Unicamp Especial, TV UNICAMP, 2006).

Ocorre que a criação de um Centro de Produção não é uma ação simples, inclusive porque os professores têm um grave problema de organização de seu trabalho pedagógico. O professor que está em sala de aula em período integral precisa das noites e dos fins de semana para organizar suas atividades. Ter um centro de produção de material pedagógico e formação na escola exigiria que o professor dispusesse de tempo para dedicação.

Mais uma vez a participação dos estudantes se tornou relevante nesta investigação. A questão da indisponibilidade dos professores para desenvolver as atividades na EMEF “Profa. Dulce Bento Nascimento” foi resolvida com o envolvimento dos estudantes. A criação do espaço foi desenvolvido pensando que os estudantes poderiam utilizá-lo com a coordenação e supervisão dos professores.

Os estudantes, além de contribuir com o trabalho pedagógico da professora, começaram a desenvolver mais seu protagonismo. Algumas observações sobre comportamento de estudantes foram apontadas pelos próprios educadores, que os sentiam

apáticos às atividades da escola, mas que agora começaram a ter uma nova postura, de agentes modificadores de sua realidade.

Ainda assim, os professores ou professoras que quisessem poderiam fazer uso da sala e dos equipamentos produzindo seus próprios materiais. E isso aconteceu. Muitos professores buscaram desenvolver atividades para registrar seus trabalhos, mas sempre necessitaram de algum tipo de auxílio dos estudantes, inclusive porque não dominavam todas as ferramentas técnicas.

São muitas situações distintas que foram observadas quando se estava em campo. O que se pensou muito antes de desenvolver esta e outras investigações neste espaço, se relacionava com a quantidade de materiais que estávamos observando. E, sem dúvida, o posicionamento mais coerente naquele momento era o colher o máximo de observações, de dados e de informações.

As informações agora são selecionadas e se apresenta uma história que conta como se desenvolveram as situações até chegar à situação atual, onde se compreende o modelo da estrutura, por exemplo.

No caso da necessidade de ter um espaço para a criação de um estúdio na escola, isto exigiu pessoas para desenvolver as atividades. As pessoas com mais disponibilidade para isso eram os estudantes. Isso gerou um ambiente novo na escola, pois estudantes em horário oposto a suas aulas passaram a frequentar a escola e novas relações entre estudantes e professores começaram a ser desenvolvidas.

Outra nova situação foi que, com o Estúdio de Novas Tecnologias, tanto professores quanto estudantes puderam ter acesso a recursos tecnológicos, como máquinas fotográficas, filmadoras, computador para edição, internet e outros equipamentos que lhes fossem mais apropriados.

Como esta pesquisa trabalhava com investigação participativa, essas mudanças foram ocorrendo sem que a pesquisa previsse, mas tudo era sistematizado e relatado em caderno de campo para posterior análises. Muitas das sistematizações foram aproveitadas para dar subsídios e justificativas para a investigação atual.

Quando esta pesquisa iniciou pensando em introduzir recursos tecnológicos na sala de aula, sabíamos que precisávamos respeitar as necessidades das educadoras, da comunidade e dos estudantes

envolvidos, por isso desenvolvemos o hábito de sugerir intervenções tecnológicas, ou seja, conforme a necessidade do projeto apresentávamos um determinado recurso que poderia ser interessante aplicá-lo. (SOUZA, 2005, p. 84).

O “Estúdio de Novas Tecnologias” tinha duas funções. A primeira função era capacitar a comunidade educativa seguindo suas necessidades e habilidades e a segunda era produzir materiais pedagógicos também dentro das necessidades e dos objetivos do grupo. Havia uma organização que foi discutida principalmente nas reuniões pedagógicas entre professores, coordenação da escola e coordenação do projeto, incluindo horário de uso, estudantes envolvidos e ações a serem desenvolvidas.

A proposta sempre esteve centrada no professor, que pensava seu projeto ou atividade de sala de aula sob um novo olhar, um olhar de professor produtor. Com seu projeto em mãos, procurava o estúdio e agendava equipamentos e equipe conforme sua necessidade. A equipe que fazia parte do Estúdio correspondia a estudantes das 6ª e 7ª séries que, acompanhados por um monitor (estudante de pedagogia representante do LANTEC), utilizavam os recursos que o laboratório oferecia.

A partir desta organização, as atividades foram se expandindo. O professor produtor, além de organizar seu acervo pessoal, contribuía com o acervo da escola, que foi sendo disponibilizado na biblioteca.

A biblioteca é um espaço especial, pois o acervo de materiais podia ser conhecido por todos os membros da comunidade, desde professores para usar em suas aulas, como para estudantes e outras pessoas que queriam apenas tomar contato com o material.

E conhecendo as possibilidades técnicas do vídeo digital, muitos materiais voltavam para o Estúdio de Edição. Foram reaproveitadas imagens, depoimentos, trechos de vídeos e muitas vezes ideias foram reutilizadas. O Estúdio de Edição tomava cuidado no armazenamento dos projetos. Todos eram organizados em DVDs para serem usados em sala de aula, mas os vídeos usados eram guardados em extensão original, MPG – 2.

Na sequência se apresenta a forma como era sistematizada e organizada a produção do DVD do projeto que tratava do tema Água. Essa sistematização acontecia da mesma forma com todos os professores e professoras que queriam produzir um DVD. Em uma reunião pedagógica envolvendo a professora e a coordenação do projeto, no caso a investigadora. Todo o material era escrito e organizado, como um planejamento.

Em primeiro lugar se buscava delimitar o projeto. Como no planejamento escolar, a professora busca delimitar seu objetivo principal pensando no programa da escola e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). No caso do “Projeto Água”, a delimitação do projeto estava focada para o ensino de 4º série do ensino fundamental.

Delimitação do Projeto:

Objetivo: O principal objetivo é discutir o tema água, com relação principalmente ao meio ambiente. Trata-se de um projeto que poderá ocorrer outras discussões, como reciclagem. O principal objetivo é discutir questões ambientais com os estudantes. Há várias áreas de conhecimento neste projeto, história, geografia, meio ambiente tudo presente nos PCNs. (Organização da Professora Rosária, 2004).

Em seguida se organizava um Plano de Trabalho para a Realização da atividade:

Plano de Trabalho para a Realização:

O tema foi levantado e as atividades ocorrerão dentro do laboratório na UNICAMP, na escola, e em ambiente externo. O primeiro passo é uma pesquisa na rede Internet, para conhecer materiais sobre o assunto. Em seguida produzir os roteiros, agendar os equipamentos e a equipe para acompanhar as gravações que ocorreram na escola com os estudantes. Depois do roteiro e de organizar o trabalho externo, agendar em estúdio para fazer a gravação final, apenas o áudio, pois as imagens são de ambiente externo. (Material de registro e controle de trabalho, 2004).

O trabalho na internet foi importante para que a professora tomasse contato com outros materiais, para que pudesse pensar nas possibilidades que a rede oferece e se interar de temas relevantes na sociedade da informação e comunicação, como, por exemplo, o dos direitos autorais, e como essas questões podem refletir na sala de aula.

A inclusão digital foi uma das grandes mudanças observadas na escola. Segundo dados coletados no início da investigação, os estudantes envolvidos não tinham acesso à internet, e as professoras tinham acesso em casa, mas não usavam. O computador na casa das professoras era para os filhos.

Depois de todo o trabalho organizado, gravado, editado, a professora tomava contato com os materiais organizados, em extensão MPG-2, prontos para serem organizados no DVD e serem usados em sala de aula. No caso deste projeto, a professora esteve bastante envolvida com a internet, onde retirou vários materiais.

Muitos dos materiais sofreram manipulação, alguns tiveram o áudio substituído, imagens feitas pelos estudantes tiveram legendas colocadas. E outros foram usados na íntegra. Na Tabela 19 se podem observar algumas mudanças.

Tabela 19 - Estrutura Constituída de Vídeos Escolhidos ou Roteirizados pela Professora:

Vídeo	Sinopse	Tempo em minutos
Cuidar da água / mata Ciliar	Imagens feitas pelos estudantes com áudio da professora falando da importância da água.	02:38
Cuidar da água / Água, Dona da Vida	Imagens feitas pelos estudantes com áudio da professora falando da importância da água.	06:08
Ciclo da Água	Imagens originais do vídeo, com áudio criado pela professora.	02:38
Animação	Animação que mostra o ciclo da água com música dos Rollings Stones.	02:28
Como usar a água / Pessoas ecologicamente corretas	Produção dos estudantes com a professora. Filmagem na beira do Rio Anhumas.	04:48
Como usar a água / Entrevista com moradora	É uma entrevista com uma moradora do bairro que ajuda no trabalho de conscientização a respeito do Rio Anhumas.	06:16
Créditos		00:23
Tempo Total		24:22

Falando em termos técnicos, não foi necessária nenhuma edição especial. O DVD é composto por seis vídeos mais o vídeo de créditos. Para as produções dos vídeos “Cuidar da Água” e “Mata Ciliar”, feitas no laboratório da UNICAMP, foi utilizada uma câmera e um

microfone de lapela. A professora falou o texto e a câmera fez closes de ângulos diferentes. Foram inseridas legendas, principalmente quando no texto a professora enumerou características ou cita exemplos. Algumas imagens feitas pelos alunos no rio foram utilizadas nestes vídeos também.

O vídeo “Ciclo da Água” é um vídeo extraído do site da SANASA Campinas, que foi inserido no projeto com o áudio criado pela professora. A ideia da professora foi transformar a fala pouco compreensiva em algo contextualizado para a realidade dos seus estudantes.

O vídeo “Água Dona da Vida” é composto por imagens de vídeos da TV Escola – MEC e áudio da professora Rosária, também gravado no laboratório da UNICAMP. O vídeo “Entrevista com Moradora”, que também teve a participação efetiva dos estudantes, é uma entrevista com uma moradora do bairro, moradora que ajuda no trabalho de conscientização a respeito do Rio Anhumas.

Com a busca de materiais na internet, a professora encontrou informações interessantes, informações que acabaram ajudando principalmente nos dois vídeos produzidos por ela, ‘Mata Ciliar’ e “Água Dona da Vida’. Neste último vídeo há inserção de imagens da professora falando, com legenda de dados da internet e, algumas vezes, cenas do rio, cenas que foram gravadas pelos estudantes.

O vídeo “Entrevista com a Moradora” foi filmado pelos estudantes. A equipe do laboratório disponibilizou os recursos necessários. O trabalho de edição foi realizado pela coordenação da pesquisa, ou seja, por esta investigadora.

Todas essas modificações são importantes porque demonstram uma das grandes importâncias das novas tecnologias, qual seja, a possibilidade de interagir com o conteúdo, segundo Paulo Freire.

Incorporar às atividades escolares os conteúdos e vivências veiculados pelos meios de comunicação de massa equivale, a nível de motivação, a trabalhar com dados extraídos do próprio cotidiano dos alunos. Não é de surpreender, por isso, que se obtenham assim os melhores resultados do que quando se introduzem conteúdos estranhos à sua realidade, mesmo que se trate de programas rigorosamente elaborados numa progressão lógico-linear. (FREIRE, 2003, p. 174).

A construção do material exigiu uma determinada organização até para que as referências fossem dadas aos estudantes e a outras pessoas que se interessavam pelo conteúdo que o vídeo havia discutido.

Por isso que o vídeo com os créditos era importante, pois dava informações relevantes sobre a origem dos materiais usados na produção. Na tabela abaixo se observam alguns materiais usados e suas localizações.

Tabela 20 - Materiais Utilizados:

Vídeos	Localização
- Água Dona da Vida	http://www.mec.gov.br/seed/tvescola
- Criação do Mundo num Copo d'Água	http://www.uniagua.org.br
Imagens	Localização
- Feitas, pelos estudantes, no Rio Anhumas	
Dados	Localização
Músicas	Localização

(Souza, 2005, p. 73)

Essa tabela era completada pela professora e guardada junto com o DVD. Também estavam disponibilizadas informações com enfoque mais pedagógico (ver Tabela 24), informações usadas quando se buscavam materiais para voltar à trilha de edição. Com essas informações, outros projetos foram desenvolvidos, inclusive um programa “Curta Escola” sobre o tema.

A edição foi realizada no programa *Studio 8*, bem como a inserção de legendas. Todo o texto foi produzido pela professora. Por fim, temos um DVD com os seis vídeos com uma estrutura que permite uma navegação, ou seja, uma interatividade que pode ser observada na figura seguinte.

Figura 5 - Estrutura do DVD Projeto Água:



Projeto Água, 2004

Todas as produções foram colocadas no DVD para que a professora que fosse discutir o assunto com os estudantes navegasse no menu do DVD, interagindo com o conteúdo. A dinâmica que se sugeria era a de que, de acordo com o tema que fosse abordado, se poderia apresentar um vídeo ou mais, dependendo do caminho que a discussão seguisse.

Por exemplo, no menu “Cuidar da Água”, a professora poderia apresentar a definição de Mata Ciliar, ou ir ao vídeo “Água - Dona da Vida”, que apresenta dados sobre o uso da água no planeta. Já no menu “Como Usar a Água” havia dicas de estudantes explicando como fazer para ajudar a não desperdiçar água, ou escolher a entrevista com a moradora que contava toda a história desde a enchente no bairro e o que os moradores estão fazendo para evitar nova tragédia.

Ainda havia os *links* que possuíam vídeos diretos. É o caso de “Ciclo da Água”, “Animação” e “Créditos”. O roteiro a ser seguido poderia ser definido pela professora, dependendo dos objetivos planejados para a aula. O material poderia ser usado em uma mesma aula ou em diferentes momentos. Bastava que o material fosse analisado e conhecido antes.

O DVD foi usado em sala de aula pela professora que produziu o material³ e também por outras professoras, inclusive nos anos seguintes. Inclusive serviu de apoio para outras produções. Esse tema é muito importante para a comunidade que vive muito próxima ao rio. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) incentivam a interdisciplinaridade e isso os vídeos produzidos pela comunidade educativa sempre apresentam.

No caso do projeto Água, o que se observa são assuntos ligados a ciências naturais (mata ciliar, evaporação); história (na entrevista com a moradora que conta o que aconteceu quando o bairro foi atingido pela enchente); ecologia, com a participação dos estudantes dando alternativas para o uso da água (pessoas ecologicamente corretas). Cabe ainda contar a participação da língua portuguesa, quando os estudantes escreveram seus textos para apresentar o uso coerente da água.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (PCNs, 1997, p. 38).

Como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacional (1997, p. 38), a investigação optou por “propor um tratamentos transversal” dos conteúdos. Isto coloca o vídeo digital numa perspectiva totalmente coerente com as pedagogias contemporâneas.

Até este período, com a investigação se pensava que se poderia trabalhar apenas com um roteiro didático, ou seja, que poderiam considerar os vídeos segundo uma avaliação dos conteúdos em termos pedagógicos. E, seguindo a categorização de Ferres (1995), os vídeos foram caracterizados como videoaula, videolição e vídeo motivador.

³ A professora Maria Rosária da Silva e Souza, no primeiro ano do projeto, produziu 3 DVDs. A princípio somente as professoras da 4º série da EMEF “Dulce Bento Nascimento” participaram. A outra professora envolvida é a professora Gleuza Munhoz Morello, que também produziu 3 DVDs no ano de 2004.

Tabela 21 – Categorização Pedagógica do Roteiro dos Vídeos – Projeto Água:

Vídeo	
Como cuidar da água- Mata Ciliar	Videoaula.
Como cuidar da água- Água Dona da Vida	Videoaula.
Como usar a água – Pessoas Ecologicamente Corretas	Videolição
Como usar a água- Entrevista com Moradora	Videolição
Animação	Vídeo Motivador

Segundo a Tabela 21, o vídeo “Ciclo da Água” é uma videoaula, pois apresenta o assunto e dá as primeiras definições (FERRÉS, 1995). Também se caracterizam como videoaula os vídeos “Mata Ciliar” e “Água Dona da Vida”, com apresentações sucintas de problemas e dados sobre a água (FERRÉS, 1995). Os vídeos “Animação” e “Entrevista com Moradora” são videolições, pois de forma descontraída, o assunto é discutido. E o vídeo “Pessoas Ecologicamente Corretas” é do tipo vídeo motivador, principalmente pela participação dos estudantes.

Essa categorização serve para avaliação pedagógica, mas não serve como padrão para uma análise da narrativa em termos audiovisuais, bem como contempla o conteúdo do projeto, que, para esta investigação, tem grande valor. O conteúdo é o principal objetivo em termos educacionais de produções tecnológicas, no entanto precisa ter uma comunicação realmente eficiente com o receptor, neste caso os estudantes.

O próprio meio é a mensagem. Na escola se estuda os conteúdos e esquece os valores. O conteúdo é importante, mas, como dizia MacLuhan, as verdadeiras mudanças que se produzem em seu entorno são realizadas pelas mensagens. (FERRES, 1998, p. 17).

Para mostrar que seu modelo está superado, Ferrés (1998) relata a situação estudada do programa infantil Vila Sésamo. O programa possuía um ritmo rápido que deu certo nos Estados Unidos, e, quando o programa foi levado ao México, apenas deu certo na capital, já

que, no interior do país, por conta de um ritmo diferente das crianças, o programa teve repercussões diferentes.

O que aconteceu desde 2004 na EMEF “Dulce Bento Nascimento” foram situações novas, não planejadas, que outras investigações acompanharam⁴ e relataram, mas a título apenas de conhecimento sobre as novas situações que estávamos presenciando, ou, no caso do uso de animação em sala de aula⁵, uma situação real que acabou gerando uma necessidade de maior conhecimento pedagógico e tecnológico sobre o assunto⁶.

As situações que acompanhamos, e algumas delas foram relatadas nesta investigação, proporcionaram mudanças de interação entre todos os membros da comunidade educativa, com situações novas, por exemplo, a necessidade de formação tecnológica ou o início de novas relações.

Durante uma entrevista com os envolvidos no projeto, a TV UNICAMP colheu informações dos estudantes que também foram relevantes no desenvolvimento da investigação atual.

Repórter UNICAMP: *É muito difícil usar o computador?*

Estudante Igor: *É um pouco, porque tem bastante segredos. E nós estamos aprendendo um pouco dos segredos que ele tem.*

Repórter UNICAMP: *Igor, Danilo e Eduardo são editores mirins. Eles conhecem uma linguagem muito específica: capturar as imagens, fazer transições.*

Estudante Danilo: *Eu gosto de fazer tudo. Eu gosto de filmar, fazer edição, escrever no computador. E tudo que nós pudermos fazer, eu vou fazer.*

Repórter UNICAMP: *Mas é com uma câmera em mãos que a maioria dos estudantes se encontram de verdade. Registrar as imagens do mundo ao redor, conhecer este*

⁴ Investigação de mestrado: Karla Isabel de Souza – “Novas Tecnologias e Educação: preparando a escola para a chegada da TV Digital Interativa” (2005); Cristiane Degrecci Turrini – “A Produção de Textos em Língua Portuguesa: uma experiência com animação em sala de aula”. (em andamento). Investigação de Iniciação Científica: Claiton Alexandre da Silva. “Uso de Animação como Recurso Pedagógico”. (2006).

⁵ Investigação de Claiton Alexandre da Silva, citada acima.

⁶ A investigação trabalhou com animações por conta de uma necessidade surgida depois que a escola teve dois trabalhos selecionados para a I Mostra de Curtas de Campinas. Disponível em: <<http://www.mostracurta.art.br/>>. Os professores e estudantes se envolveram muito com o processo de produção. As animações selecionadas foram: “O Boi Falô” – que é uma produção resultante de atividade com os estudantes em resposta ao projeto desenvolvido para o DVD Folclore e a animação “A Chegada dos Portugueses” é uma produção dos estudantes em resposta ao DVD Índios.

equipamento mágico é tudo que eles não pensavam em fazer e que agora fazem parte do cotidiano da escola.

Estudante Igor: *É legal. Porque tu filmas o que acontece na escola, algo importante então fica na memória da escola.*

Estudante Eduardo: *Hoje em dia tudo é feito com computador.*

(Repórter Unicamp Especial, TV UNICAMP, 2006).

O que se observa pelo depoimento dos estudantes é a necessidade que sentiam de participar do cotidiano da escola, por ser um espaço dentro das relações sociais deles, ou seja, a escola está próxima a casa deles, dividem o espaço com vizinhos e com pessoas com que mantêm relações todos os dias. Neste caso específico, esta escola ainda pode ser reconhecida como um espaço intercultural, com pessoas de diferentes partes que vieram morar no bairro.

Estamos tratando de uma comunidade que necessita se comunicar, pois possuíam problemas muito particulares, como, por exemplo, o rio que passa pelo bairro. Trata-se de um rio que, por conta da poluição e do desmatamento, com as chuvas de verão transbordou, levando água e sujeira à casa dos moradores.

As questões sociais da comunidade se ligam muito à escola, que não pode deixar essas discussões do lado de fora. As novas tecnologias, principalmente o vídeo digital, podem colaborar neste desafio. As novas realidades sociais devem ser estudadas pelos professores e as novas tecnologias podem colaborar para esse desenvolvimento.

El profesorado es el conjunto de profesionales que desarrollan una tarea humana y compleja, requerida de una amplia comprensión de los fenómenos y de los ecosistemas sociales con los que interactúan, especialmente necesitan autoconocerse y conocer a los estudiantes y comunidades con y desde los que se genera un dialogo continuo y horizonte abierto a la utopía y la posibilidad transformadora. (MEDINA & DOMÍNGUEZ, 2005, p. 27).

Foi por necessidade de melhorar a comunicação entre a comunidade educativa que algumas mudanças foram ocorrendo no espaço escolar e serviram de mote para a investigação atual. O que esta investigação busca, e está na Pedagogia de Paulo Freire, é que “[...] os homens do povo sejam sujeitos da investigação e não objetos” (FREIRE, 1987).

Um outro fato muito importante que justifica esta investigação se relaciona com o fato de como as pessoas envolvidas viam suas primeiras produções. Algumas vezes, depois de pronto, se optava por regravar o conteúdo, pois “faltava alguma coisa”. Hoje esta pesquisa vem responder a essa necessidade. Estava faltando uma narrativa apropriada. Naquele momento não se tinha essa percepção. Observando o diálogo (SOUZA, 2005, p. 61-62), é possível compreender que as educadoras e a pesquisadora envolvida no trabalho de produção sentiam falta de recursos para melhorar os vídeos, pois não estavam parecidos com o que estão acostumadas a ver na televisão.

Nossa surpresa foi que as professoras olharam as produções de forma muito crítica, observaram falhas técnicas e alguns vídeos tiveram de ser gravados novamente. Assistindo os DVDs, as seguintes falhas foram observadas:

Sobre o áudio de uma produção que deu defeito:

“Professora A - “Põe agora aí o do Folclore... A gente pode pôr uma musiquinha de fundo.

Karla: vai ter uma musiquinha de fundo depois...o som

Professora A - Ai, não acredito!

Karla: A pilha do microfone estava velha, daí ficou chiando. Você acredita?

Professora C: Com o chiado, o que tem que fazer?

Karla: Dá pra tentar tirar o chiado, ou gravar de novo...Daí a gente vê o que você acha melhor...

Professora A: Não tem como tirar?

Karla: Agora eu testo o som antes de gravar

Professora A: Fiquei nervosa!”

Alguns defeitos observados na televisão refletiam a necessidade de pensar onde será a apresentação. No caso, quando a professora escreveu o texto no computador, considerou o tamanho das letras apropriado, mas quando viu na TV reavaliou, ponderando a sala de aula com muitos estudantes:

“Professora A: Ficou ruim, a gente não enxerga quase nada. Não tem como emendar essas letras, Karla?

Karla: Isso é outra coisa que nós erramos, porque no computador aparece a letra bem e aí não, mas isso a gente arruma fácil, viu! Eu acho que a gente põe um fundo branco com letra maior. Isso é coisa que a gente arruma fácil.

Professora A: Isso no computador estava super bonito, né. Na televisão não deu! (SOUZA, 2005, p. 61-62).

Muitas vezes os problemas de produção eram deixados de lado porque havia observações pedagógicas que davam sentido à utilização de vídeo digital em sala de aula. Uma delas diz respeito à participação dos estudantes. Esta investigação tem uma valorização especial pelo protagonismo, por se tratar de uma forma de os estudantes estarem inseridos. E, segundo as informações relatadas (Souza, 2005, p. 64), as educadoras sentiam que estava dando resultado.

“Karla: Qual foi seu objetivo com o trabalho?

Educadora B: Queria ver se eles tinham entendido minha aula sobre Fração. Um teste.

Karla: Então...

Educadora B: Fiquei impressionada. Você viu o aluno A? Ele não tinha fala, porque ele quase não fala na classe. Aí ele viu o aluno B sem conseguir lembrar a fala e começou a falar. Eu não acreditei.

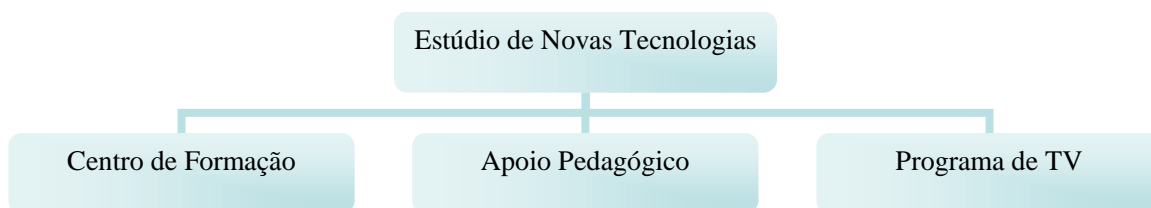
Karla: Quer dizer que eles aprenderam?

Educadora B: É. Aprenderam.

(SOUZA, 2005, p. 64)

Uma última informação relevante é sobre a função que se desenvolveu no Estúdio de Produção Audiovisual na escola, função apresentada no Quadro 7. O estúdio naturalmente desenvolveu três funções: formação tecnológica para estudantes, educadores e comunidade; apoio pedagógico para educadores; e o programa “Curta Escola”.

Quadro 7 – Funções do Estúdio de Produção Audiovisual na Escola:



Essa organização do estúdio serve para conhecer suas funções e usos segundo objetivos pedagógicos baseadas fundamentalmente na Pedagogia de Construção de Conhecimento, de Paulo Freire. Assim, esta investigação definiu tecnicamente a função de cada um:

Centro de Formação - Dá apoio a quem busca iniciar ou aprimorar o uso de recursos tecnológicos. Agora são os próprios estudantes que são formadores, pois são os usuários do espaço responsáveis pela produção dos vídeos da escola. Há um horário específico para cada estudante responsável pelo estúdio, bem como uma agenda das atividades a serem realizadas.

Os estudantes trabalham no estúdio em horário contrário do seu turno de aulas, têm uma agenda de tarefa e respondem a um pedido de um professor, que entrega um roteiro de atividade que cada estudante deve seguir na tarefa. Trata-se de um roteiro⁷ adaptado por esta investigação, pensado sob a necessidade dos professores e estudantes.

Apoio Pedagógico – Um professor com um projeto, que está precisando de apoio, agenda um estudante, que organizará o que for necessário para realizar a atividade do professor. Aqui temos desde a atividade de filmagem, bem como a edição do vídeo. O professor é uma figura ativa, pois monta o roteiro e supervisiona a edição.

Programa de TV – “Curta Escola” – Serve de comunicação entre a escola e a comunidade e trata de questões pedagógicas. Os temas dos programas são de interesse da escola, discutidos pelas professoras em reuniões e em sala de aula. Em seguida o programa é produzido pelos estudantes.

O estúdio se tornou uma referência para as atividades da escola, inclusive se responsabilizou pela memória da escola, ou seja, muitas vezes o estúdio era acionado pela direção da escola para realizar registro de atividades, como, por exemplo, as festas da escola. Um outro fato interessante observado na investigação foi a variedade de gêneros gravados, desde entrevistas até gravações realizadas por professoras para registrar projetos concluídos, como uma forma de apresentar um trabalho realizado⁸.

⁷ Roteiro criado com base em modelo sugerido e apresentado por Bonasio (2002), que apresenta todas as ferramentas técnicas para produções audiovisuais para a televisão.

⁸ O trabalho “A Cor da Cultura” foi realizado por professores e apresentado como resultado de um projeto sobre Cultura Negra. O vídeo pode ser visto no You Tube: < <http://www.youtube.com/watch?v=SFtRPJhvQiM>>.

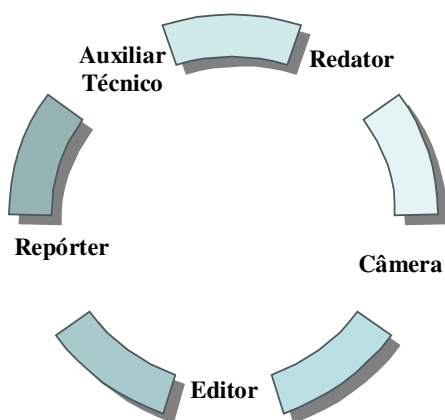
4.2 “Curta Escola” – organização pedagógica

O “Curta Escola” foi um programa pensado para ser vinculado na TV Comunitária de Campinas. Tem uma duração de 30 minutos e apresentou as discussões presentes no cotidiano da escola. O mais importante é que ele tem toda a produção centrada nos estudantes, com coordenação direta dos professores.

A estrutura não é complexa. Existe um representante da escola (uma professora ou professor), que discute, nas reuniões pedagógicas, temas para os programas e leva para os estudantes as propostas. Essas reuniões são semanais, são as conhecidas reuniões pedagógicas. Com um tema definido, cada professor trabalhava com sua classe o assunto e, se houvesse a possibilidade, os resultados podiam entrar em um dos blocos do programa. A professora responsável faz a ponte entre o projeto proposto pela escola, os professores e suas salas de aula e as equipes de produção.

Com um assunto em pauta, seguindo a coordenação da professora responsável, as salas de aula podiam desenvolver trabalhos. Há as equipes de produção que dão apoio às atividades. Todos os estudantes trabalham na equipe em horários contrários a sua aula. Cada equipe era composta por pelo menos cinco estudantes e tem a seguinte estrutura:

Figura 6 – Modelo de Estrutura de Trabalho dos Estudantes no “Curta Escola”



Como se observa na Figura 6, não há uma função mais importante que a outra, por isso o desenho que representa a organização dos estudantes está em círculo. Todas as funções podem ser vivenciadas por todos os estudantes. Outra coisa importante é que outros estudantes acompanhavam essa equipe para aprender a função. Esse processo gera formação de novas equipes.

Em entrevista à TV Unicamp, alguns estudantes contaram como é esse trabalho. Segundo o estudante Danilo, todas as atividades são boas de serem feitas. *“Eu gosto de fazer tudo. Eu gosto de filmar, fazer edição, escrever no computador. E tudo que nós pudermos fazer eu vou fazer”*. (Repórter Unicamp Especial, TV UNICAMP, 2006).

Havia equipes que saíam da escola e iam à comunidade em busca de materiais. Outras equipes atuavam na escola e produziam o conteúdo nas próprias salas de aula. As classes que possuíam trabalhos para serem registrados agendavam com as equipes produtoras, ou, se já possuem conhecimento para usar o equipamento, eles mesmos poderão realizar as gravações, bastando apenas reservar o equipamento.

Pela estrutura da Figura 6, além de não haver hierarquia, cada estudante é responsável por uma atividade. Todo o trabalho é dependente. Nada funciona sem o trabalho do outro. A estrutura foi pensada apenas para que as atividades ficassem organizadas.

- **Redator:** Fazia o contato com a educadora coordenadora e recebia uma pré-pauta. Levava a solicitação ao grupo que se organiza na atividade.
- **Auxiliar técnico:** Baseado no tipo de filmagem, fazia a seleção e a organização do material. Preparava fitas, câmera, tripé, microfone, máquina fotográfica. Também organizava o estúdio, se necessário, para a gravação.
- **Repórter:** Preparava a gravação, transformando a pré-pauta em uma pauta. Se fosse uma entrevista, preparava as perguntas. Se for uma filmagem, pensa e organizava as imagens necessárias.
- **Câmera:** Fazia a filmagem, precisando conhecer bem o roteiro e a pauta para gravar com objetivo.

- **Editor:** Acompanhava todo o processo, recebia do auxiliar técnico a fita de gravação e trabalhava editando o material.

A EMEF “Dulce Bento Nascimento” chegou a trabalhar com seis equipes de produção do programa “Curta Escola”, mas é importante ressaltar que não era a única atividade do estúdio. Assim, havia outros estudantes e educadores que estavam sempre em contato com os equipamentos e atividades de produção.

As equipes de produção do “Curta Escola” têm toda uma estratégia de trabalho definida, o que as torna um pouco distintas dos trabalhos realizados em sala de aula pelos educadores. O que assemelha todas as atividades é com relação à valorização das funções. Como já afirmamos, nenhuma função é mais importante que a outra, pois o que se busca é respeitar as habilidades e o interesse dos estudantes.

Para trabalhar no *Estúdio de Novas Tecnologias*, as equipes tinham horários definidos, pois o estúdio não atua só na produção do programa, visto que ainda produzia material pedagógico e é o espaço de capacitação para alunos, educadores e outros interessados em conhecer novas tecnologias.

Um dos objetivos do “Curta Escola”, muito relacionado a esta investigação, trata de questões narrativas, ou seja, o programa sempre buscou um formato mais compreensível para os projetos desenvolvidos na escola, para que outras pessoas pudessem assistir e compreender as discussões presentes.

Essa preocupação aparece depois. Como sua criação se deu ao inverso do que normalmente se faz na televisão, agora o programa necessita ser analisado, avaliado e ter pontos da narrativa audiovisual incorporado a ele, para que seja mais compreensível para o espectador acostumado a um modelo de televisão já solidificado.

A ideia do programa surgiu por conta da quantidade de vídeos que a EMEF “Dulce Bento Nascimento” possuía, que estavam em uma videoteca e catalogados por temas. Foi então que se observou que havia uma grande quantidade de vídeos com o mesmo tema, outros gravados segundo observações de vídeos anteriores, ou seja, juntá-los para desenvolver uma discussão global não seria muito difícil.

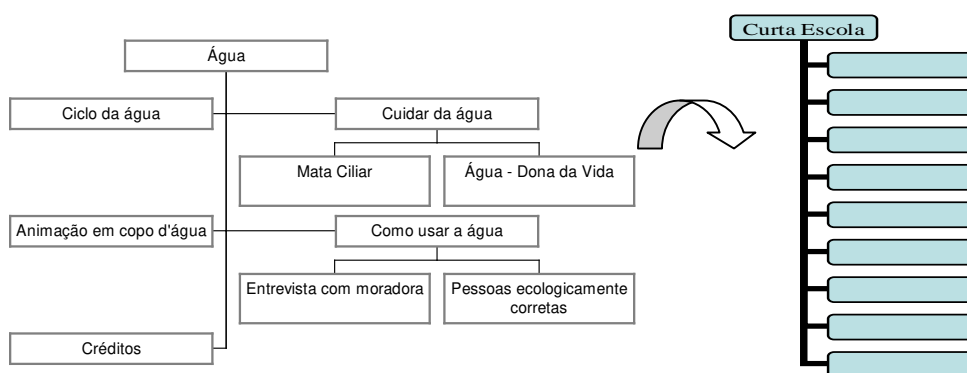
Aqui temos duas situações distintas: organizar um programa com materiais que estavam disponibilizados na biblioteca e organizar programas novos, com a organização total de um professor coordenador, ou seja, um possui profissional com as algumas características de um educador (SOARES, 2000), mesclado com um especialista em tecnologia que domine as linguagens relacionadas à realidade multimídia. No caso deste trabalho, a investigadora desenvolve esse papel inicialmente.

Para demonstrar a ideia, os primeiros programas foram construídos seguindo o primeiro caso, com materiais já gravados. Foi preciso, então, escrever um roteiro de gravação para os apresentadores. Esse roteiro teria dois objetivos, o primeiro era dar sentido linear às ideias e o segundo, ser instrumento dos estudantes durante a gravação.

Para exemplificar os dois modelos usamos o DVD Água, isto porque o material desse tema foi aproveitado em um programa “Curta Escola” com o tema água e seus vídeos foram aproveitados em outros programas, seguindo o segundo modelo, quando a organização dos vídeos são programadas diretamente para o programa, sem uso direto do DVD.

O programa modifica o formato interativo que tem em sala de aula, onde a educadora poderia navegar nas informações contidas no DVD, dando uma formatação linear, como mostra a Figura 7.

Figura 7 – Modelo e Navegação em DVD se Converte em Formato Linear



Uma observação importante aqui é que o programa tem muitas vantagens pedagógicas, mas para a sala de aula ele se converte em um vídeo sem interatividade. No caso de uma aplicação para a TV Digital, o modelo do DVD seria o mais apropriado. Com uma interação

de alto grau, segundo Moreno (2008), ou seja, com a possibilidade de o espectador participar, o programa precisará disponibilizar todos os vídeos sobre o assunto.

Por exemplo, no caso da participação construtiva, esta permite ao usuário selecionar, transformar e, inclusive, construir novas propostas não previstas pelo autor. No caso do “Curta Escola”, a comunidade ou os estudantes que fizessem outros trabalhos poderiam inserir no decorrer da narrativa.

Segundo Moreno (2008), esta categoria construtiva é onde as narrativas não lineares ou hipermídia adquirem sua máxima força. O receptor pode ser realmente um coautor ou um leitor-autor que elege, transforma e constrói. E essa possibilidade se encaixa na pedagogia da construção de conhecimento, já que o conteúdo poderia ser manipulado.

Neste momento temos uma subutilização do programa em termos tecnológicos, pois Moreno (2008) comenta que o desconhecimento das pessoas, que não sabem usar o vídeo digital, faz com que as produções que poderiam utilizar a hipermídia, a interatividade, se reduzam a fragmentar o programa de vídeo para recebê-lo em vários fragmentos lineares.

É claro que estamos discutindo o que temos de recursos tecnológicos hoje no Brasil. O “Curta Escola”, sem dúvida, está tecnologicamente subutilizado, no entanto tem a potencialidade de se tornar mais interativo, hipermídia e multimídia, inclusive porque esta investigação tem o conhecimento para modificá-lo, em momento oportuno, ou seja, quando a TV Digital for implantada no Brasil.

Apesar das limitações tecnológicas, o programa precisa ser valorizado pelos avanços pedagógicos. Mesmo esse primeiro modelo, que é uma organização de produções da escola, tem um desenvolvimento pedagógico extremamente importante. A gestão dos conhecimentos, a sistematização e a comunicação com a comunidade precisam ser valorizados.

4.2.1 “Curta Escola” – produção com material já existente

O “Curta Escola” é um programa organizado com base em produções já existentes. Foi criado um roteiro para que os apresentadores comentassem os vídeos. Tivemos a incorporação de outros materiais, já que o DVD havia sido usado por outras professoras. Isto que gerou outras produções em resposta às discussões implementadas pelo material ou pelo trabalho dos estudantes, em atividades extraclasse.

O primeiro programa foi realizado com materiais que explicavam o projeto. Chamou-se “Curta Escola – TV Digital”. Antes dele foram gravados pilotos de temas gerais como forma de estudo de cenário, organização de apresentadores. O segundo programa, que será apresentado aqui, se chama “Curta Escola - Água” e teve o aproveitamento de gravações do DVD como produções de outras professoras e estudantes, como mostra a tabela 22.

Tabela 22 – Vídeos Produzidos para o DVD que Foram Aproveitados:

Vídeos
Como cuidar da água / Mata Ciliar
Como cuidar da água / Água Dona da Vida
Como usar a água / Pessoas Ecologicamente Corretas

E na Tabela 23 se encontra a lista de vídeos que foram aproveitados do acervo da escola.

Tabela 23 – Vídeos Aproveitados do Acervo da Escola:

Vídeo	Resumo
Os Rios Poluídos	Fala do Rio Anhumas. Conta a situação do rio e explica a importância dele na vida, dando como exemplo a situação do rio no bairro. Por fim, fala da quantidade de lixo no rio.
Animação	Mostra uma casa, aparecem nuvens, a chuva começa e o rio vai subindo. A água invade a casa e enche de lixo.

A Tabela 23 possui o vídeo “Os Rios Poluídos”, que é uma produção coletiva realizada pela educadora Sílvia com seus estudantes da 4ª série como resultado do uso do DVD Água, um ano depois de sua produção, ou seja em 2005. E a “Animação” é uma produção coletiva feita por estudantes em oficina oferecida na escola sobre animação⁹.

Depois de selecionar os vídeos, foi necessário colocá-los em ordem de apresentação. Um roteiro para os apresentadores foi construído. O programa foi então gravado. Neste modelo, a coordenação pedagógica, ou seja, a investigadora auxiliou os estudantes apresentadores a realizar o roteiro para a gravação, além de trabalhar na gravação com os estudantes.

Apesar de ter um esquema para a gravação, os estudantes têm autonomia para organizar a fala. O objetivo é deixar o programa mais espontâneo e descontraído. No estúdio onde se está gravando, além dos dois apresentadores, estão dois estudantes coordenando a câmera, mais dois na mesa de gravação, e na coordenação pedagógica está a investigadora.

Os estudantes escreveram um roteiro para suas falas, roteiro que está na Tabela 24.

⁹ Essa oficina foi oferecida pela coordenação do projeto, ou seja, por esta investigadora. Esta investigadora acredita no potencial das animações em sala de aula, inclusive porque se relaciona tecnologicamente com o vídeo digital. Como já comentado, depois dessa oficina, a produção de animações na escola cresceu muito e algumas delas entraram em mostras de curtas. Outras foram inscritas em mostras como o EDUCLIP, festival realizado em Barcelona, Espanha, pelo professor Joan Ferrés (Universitat Pompeu Fabra), <<http://www.ateiamerica.com/educlip2008/>>.

Tabela 24 – Roteiro dos Estudantes para Gravação:

Apresentadores	Resumo fala	Vídeo
Apresentam o programa	Falar nome, o que fazem, explicar as forma de fazer contato na escola. Explicam a dinâmica do programa.	
Introdução do tema	Introduzir o tema “Rio Anhumas”, falar da importância do rio para a comunidade onde está a escola.	Os Rios Poluídos
Inicia o debate	Falar do termo Mata Ciliar e convidam a todos para que entendam as relações do rio com a comunidade.	Mata Ciliar
Propõe uma questão	Se o planeta tem mais água que terra, por que falta água? Fazer a pergunta e anunciar a resposta no próximo vídeo.	Água - Dona da Vida
Trabalho na escola	Contar que uma sala fez animação com massa de modelar e convidar para assistir.	Animação
Trabalho na Escola	Contar que uma outra sala fez um trabalho sobre prevenção.	Pessoas Ecologicamente Corretas
Conclusão	Falar da importância do tema para a comunidade que tem o rio muito próximo.	
Final	Dar endereço para contato e dados sobre o programa.	

A ideia seria que o roteiro para a gravação da Tabela 24 fosse criado pela professora coordenadora do projeto e as falas serem desenvolvidas pelos estudantes. Por fim, depois da gravação, o roteiro da fala dos estudantes pode ser conhecido. E algumas observações são importantes, pois se trata de uma fala espontânea.

Roteiro de Fala:

Felipe: *Olá, estamos aqui para apresentar o segundo programa “Curta Escola”. Meu nome é Luis Felipe, tenho 12 anos, vim do Paraná, cheguei na escola há pouco tempo, vi o projeto e me interessei. Estou aqui para apresentar o segundo curta escola.*

Danilo: *Meu nome é Danilo, tenho 12 anos. Comecei no projeto há três anos. Eu me interessei pelo programa e hoje estou aqui para apresentar nosso segundo “Curta Escola”. Por enquanto não temos nenhum site, mas já estamos providenciando. Para entrar em contato conosco é só digitar <www.emef.dulcecampinas.sp.gov.br>.*

Felipe: *Ou entre em contato com a Karla na UNICAMP. O endereço é este que está aparecendo no seu vídeo. Hoje o nosso programa será sobre a água. A professora responsável pelo programa é a professora Rosária.*

Danilo: *Falaremos sobre a importância da água para a nossa vida. Vamos dar dicas para não desperdiçar muita água.*

Felipe: *Nossa escola fica no bairro do Guará, distrito de Barão Geraldo, perto dela há um rio, o Rio Anhumas, mais conhecido pelos moradores como rio fedido.*

Danilo: *Vamos assistir um vídeo feito com a colaboração da professora Sílvia. Ele nos fala dos rios poluídos e nos dá dicas de preservação.*

Vídeo: Os Rios Poluídos

Felipe: *Você acha que todos gostaram do vídeo?*

Danilo: *Eu acho que sim. (virando para a câmera): Vocês já ouviram falar em Mata Ciliar. A nossa professora da Escola “Dulce Bento” (professora Rosária) vai explicar o que é.*

Vídeo: Mata Ciliar

Danilo: *Ma,s se o nosso planeta possui tanta água, por que será que é tão preocupante a situação da água para nós.*

Felipe: *Boa pergunta, Danilo. Para responder, vamos chamar um vídeo da professora Rosária.*

Vídeo: Água Dona da Vida

Felipe: *Eu vi, na biblioteca da nossa escola, uma animação com massinha de modelar. Você já viu, Danilo?*

Danilo: *Não! Uma animação com massinha de modelar, feita por uma sala da nossa escola?*

Felipe: *Uh rum!*

Danilo: *Vamos assistir, então.*

Vídeo: Animação

Felipe: *Acho que a gente precisa de umas dicas de prevenção.*

Danilo: *Por falar em prevenção, nossos colegas fizeram um vídeo sobre prevenção. Como agente pode tratar.*

Vídeo: Pessoas Ecologicamente Corretas

Felipe: *A água é muito importante para nós, Danilo. Principalmente quando temos um rio que passa tão perto de nossas casas.*

Danilo: *É muito importante mesmo.*

Felipe: *Bom, pessoal! Estamos chegando ao final de mais um programa “Curta Escola”. Espero que vocês tenham gostado.*

Danilo: *Bom, por enquanto não temos site, mas vocês podem entrar em contato pelo site emef.dulcenascimento@campinas.sp.gov.*

Felipe: *Ou com a Karla, que está na UNICAMP. O endereço estará no seu vídeo.*

Danilo: *Bom, pessoal! Estamos chegando ao final.*

Felipe: *Na semana que vem virá outro para apresentar esse programa.*

Danilo: *O nosso programa “Curta Escola”. Tchau!*

Felipe: *Tchau.*

O programa foi apresentado na escola para toda a comunidade educativa. Não chegou a entrar na TV Comunitária de Campinas por problemas burocráticos e políticos, mas os programas que se seguiram a esse esquema, sim. Inclusive outras escolas produziram programas seguindo o mesmo esquema.

Para escolas que queriam participar da produção, o modelo seguido era o de produção direta para o programa. Esta investigação insiste que os dois modelos são representativos pedagogicamente. O primeiro é viável quando a escola já possui um acervo, no entanto pode haver uma mescla dos dois modelos. A escola pode se propor a produzir um programa porque possui algum conteúdo e executar gravações que objetivam complementar as discussões.

4.2.2 “Curta Escola” – produção direta para o programa

No caso do segundo modelo do “Curta Escola”, com gravações realizadas para o programa, o roteiro para os apresentadores pode ser realizado com antecedência, a ser realizado até antes mesmo de ter os vídeos. É possível também que a organização do trabalho busque um projeto onde possa estar envolvida toda a comunidade educativa.

O programa que será apresentado aqui foi realizado na EMEF “Dulce Bento Nascimento”, sob a coordenação da professora Sílvia Lopes Mouro de Freitas, com a participação da 4ª série. A produção do programa durou quase seis meses porque a professora queria fazer um programa que mostrasse o resultado de seu trabalho sobre um tema.

Assim, a dinâmica dos vídeos objetivava apresentar resultados de atividades desenvolvidas na sala de aula no primeiro semestre de 2006. A educadora, que já conhecia a dinâmica do processo, não exigiu muitas intervenções da coordenação do “Curta Escola”.

A professora Sílvia tomou a decisão sobre o tema depois de ver um dos trabalhos de seus estudantes incluídos no segundo programa “Curta Escola”. O vídeo “Os Rios Poluídos” aparece nos dois programas e serviu de incentivo para que ela produzisse um programa com seus estudantes.

O programa não era prioridade curricular da professora. Os trabalhos sobre o tema eram desenvolvidos em sala de aula, dentro do projeto Lixo e as situações interessantes ou resultados importantes eram registrados para o programa.

O uso de recursos tecnológicos aqui precisa ser destacado. Vídeos, como o curta-metragem “Ilha das Flores”, foram baixados da internet para que os estudantes pudessem assistir em sala de aula. Apesar de não serem prioridades nas atividades, os recursos tecnológicos eram sempre usados, principalmente no formato vídeo digital.

Na Tabela 25 temos a lista das produções, com o resumo e tempo. Todos foram usados no programa na sequência em que está apresentada.

Tabela 25 – Vídeos Produzidos para o Programa:

Vídeo	Resumo	Tempo Minutos
Visitando o Rio Anhumas	Imagens feitas das margens do Rio Anhumas, onde se mostra o trabalho de reflorestamento. Uso de música de fundo – música clássica – Bethoven – “As Quatro Estações”	1:41
Entrevista com Morador	Estudante entrevista morador que conta a relação da comunidade com o lixo.	1:57
Os Rios Poluídos	Fala do Rio Anhumas. Conta a situação do rio e explica a importância dele na vida, dando como exemplo a situação do rio no bairro. Por fim, fala da quantidade de lixo no rio.	4:54
Texto dos estudantes	Textos produzidos pelos estudantes aparecem na tela. A leitura deles é feita por um dos autores. Os textos são denúncias sobre a poluição no bairro.	6:20
Rap do lixo	Estudantes cantam RAP escrito por eles mesmos sobre o cuidado com o meio ambiente.	1:00
Reciclagem de material	Oficina realizada na escola ensina a fazer brinquedos com materiais recicláveis.	3:20
Dramatização	Estudantes dramatizam o texto “Lixo”, de Luis Fernando Veríssimo.	4:14
Entrevista com a Professora	Professora conta como foi trabalhar com o tema lixo e quais são os pontos mais importantes do tema.	3:01
Total		24:35

Toda a preparação foi realizada pela educadora, incluindo a fala dos estudantes. A metodologia se repete. Os estudantes criam o roteiro em sala de aula com a educadora e buscam falar espontaneamente.

Tabela 26 – Roteiro dos Estudantes para Gravação:

Apresentadores	Resumo fala	Vídeo
Apresentam o programa	Falar nome, o que fazem, explicar as formas de fazer contato na escola. Explicam a dinâmica do programa.	
Introdução do tema	Introduzir o tema “Lixo” e contar o trabalho desenvolvido na escola.	Visitando o Rio Anhumas
Inicia o debate	Falar da relação da comunidade com o lixo. Contar como foi a visita no Rio Anhumas. Anunciar uma entrevista com um morador, que conta o trabalho que está sendo desenvolvido sobre o lixo ao redor do rio.	Entrevista com Morador
Propõe uma questão	Introduzir o tema “Rio Anhumas”. Falar da importância do rio para a comunidade onde está a escola.	Os Rios Poluídos
Trabalho na escola	Contar que os estudantes, depois de pesquisar sobre o assunto, inclusive na internet, produziram textos. A produção foi em grupos, em que cada 3 ou 4 estudantes produziram um texto, que será lido por um dos autores.	Texto dos estudantes
Trabalho na Escola	Um dos grupos não produziu um texto. Preferiram escrever um RAP sobre o tema.	Rap do lixo
Trabalho na Escola	Apresentar a oficina realizada na escola.	Reciclagem de material
Trabalho na Escola	Estudantes dramatizam texto.	Dramatização
Conclusão	Falar da importância do tema para a comunidade.	Entrevista com a Professora
Final	Dar endereço para contato e dados sobre o programa	

Por fim, somente depois da gravação é que o roteiro da fala dos estudantes pôde ser conhecido, pois se tratou de uma fala espontânea.

Roteiro de Fala:

Renata: *Olá, estamos aqui para apresentar o quarto programa “Curta Escola”. Meu nome é Renata, tenho 12 anos, sou aluna da professora Sílvia. Estou aqui para apresentar o quarto “Curta Escola”.*

Vinícius: *Meu nome é Vinicius, tenho 12 anos e também sou aluno da professora Sílvia na quarta série. Para entrar em contato conosco e comentar o programa é só digitar <www.emef.dulcecampinas.sp.gov.br> e mandar um e-mail..*

Renata: *Ou entre em contato com a Karla, na UNICAMP. O endereço é este que está aparecendo no seu vídeo. Hoje o nosso programa vai falar do lixo. A professora responsável pelo programa é a professora Silvia.*

Vinícius: *Falaremos sobre como o lixo afeta nossa vida. E vamos ver como anda a situação do lixo no Bairro Guará.*

Renata: *Nossa escola fica no bairro do Guará e perto dela passa um rio, mais conhecido como “rio fedido”. O Rio Anhumas é o rio fedido.*

Vinícius: *Vamos conhecer um pouco a região da nossa escola, principalmente perto do Rio Anhumas. Vejam a reportagem.*

Vídeo: Visitando o Rio Anhumas

Renata: *O que você achou das imagens?*

Vinícius: *Eu acho que já está melhor. Numa entrevista com um morador nossa classe entendeu por que o problema do lixo é muito maior que o cheiro.*

Renata: *Sim, vamos ver a entrevista e saber o que o lixo tem trazido de problemas para o bairro do Guará.*

Vídeo: Entrevista com Morador

Vinícius: *Nossa classe estudou bastante o tema. Vamos agora ouvir um texto que produzimos coletivamente.*

Renata: *As imagens também fomos nós que fizemos, exatamente onde está tendo o reflorestamento. Vamos assistir.*

Vídeo: Os Rios Poluídos

Renata: *Na nossa classe, antes de produzir este texto coletivo, montamos pequenos grupos e produzimos pequenos textos. Você escreveu também, Vinícius?*

Vinícius: *Claro! Minha equipe fez uma busca na internet e achamos informações importantes sobre reciclagem. Vamos acompanhar alguns textos sendo lidos pelos próprios autores.*

Vídeo: Texto dos estudantes

Renata: *Os textos ficaram muito bons.*

Vinícius: *E teve até um grupo que, do seu texto, produziu um RAP.*

Apresentadores juntos: *Vamos ouvir!*

Vídeo: Rap do lixo

Renata: *Nossa classe já estava entendendo bastante o problema do lixo, quando nossa professora perguntou: O que fazer com o lixo?.*

Vinícius: *Pois é. Não é difícil resolver o problema se todo mundo fizer um pouco.*

Renata: *Vou reciclar todas as garrafas que encontrar. Vai ser fácil fazer isso porque tivemos um curso de reciclagem na escola. Vamos ver o vídeo que ensina a fazer brinquedos.*

Vinícius: *Legal!*

Vídeo: Reciclagem de material

Renata: *Agora um momento de descontração.*

Vinícius: *Nossa turma vai dramatizar um poema de Luis Fernando Veríssimo. É engraçado.*

Vídeo: Dramatização

Renata: *Esse tema pode até ser engraçado, mas é preciso pensar um pouco sobre o lixo que estamos produzindo.*

Vinícius: *Você sabe por que a professora Silvia trouxe esse tema para a nossa classe?*

Renata: *Eu imagino que foi pra gente entender vários problemas. Mas vamos ouvir a nossa professora explicar.*

Vídeo: Entrevista com a Professora

Vinícius: *Que pena. O programa acabou. Mandem uma mensagem pra gente. <www.emef.dulcenascimento@campinas.sp.gov> ou pela Karla, que está na UNICAMP. O endereço estará no seu vídeo.*

Renata: *Na semana que vem virão outros estudantes e novos debates parano "Curta Escola".*

Vinícius: *Então, até o próximo programa "Curta Escola". Tchau!*

Renata: *Tchau.*

Tabela 27 – Lista de Programas por Escolas e Professores Responsáveis

Tema	Escola - professora responsável
Televisão Digital Interativa	EMEF “Dulce Bento Nascimento” e E. E. “Roque de Magalhães Barros” – Profa. Karla Isabel de Souza
Água	EMEF “Dulce Bento Nascimento” – Profa. Maria Rosária da Silva e Souza
Índios	EMEF “Dulce Bento Nascimento” – Profa. Maria Rosária da Silva e Souza
Lixo	EMEF “Dulce Bento Nascimento” – Profa. Silvia Mouro de Freitas
Folclore	E.E. “Roque de Magalhães de Barros” – Profa. Helena Ribeiro
O Homem Aproveita os Recursos da Natureza	E.E. “Roque de Magalhães de Barros” - Profa. Helena Ribeiro
População Brasileira, Origem e Evolução	EMEF “Dulce Bento Nascimento” – Profa. Maria Rosária da Silva e Souza
Alimentação	EMEF “Dulce Bento Nascimento” - Gleuza Lopes Morello
Frações	EMEF “Dulce Bento Nascimento” - Gleuza Lopes Morello
O Corpo Humano	EMEF “Dulce Bento Nascimento” - Gleuza Lopes Morello
Quem sou eu? Museu da pessoa	EMEF “Dulce Bento Nascimento” - Profa. Silvia Mouro de Freitas
A Cor da Cultura	EMEF “Dulce Bento Nascimento” – Profa. Maria Aparecida Lopes
Kiriku	EMEF “Dulce Bento Nascimento” – Profa. Ana Maria de O. Tellaroli
Folclore – Educação Infantil	Liceu Salesiano “Nossa Senhora Auxiliadora” – Profa. Márcia Regina Fontanela e Profa. Karla Isabel de Souza

Na Tabela 27 é possível observar o tema, as escolas participantes e a educadora responsável. E, na tabela seguinte, a Tabela 28, observa-se o tema dos programas com um resumo.

Tabela 28 – Temas e Resumos dos Programas – Vídeos do Acervo (A)

Tema	Resumo – objetivo – áreas de conhecimento
Televisão Digital Interativa	Apresenta como o projeto iniciou nas escolas e discute o que é Televisão Digital e suas possibilidades.
Água	O principal objetivo é discutir o tema água, com relação principalmente ao meio ambiente. Trata-se de um projeto em que poderão ocorrer outras discussões, como reciclagem ou questões ambientais. Há várias áreas de conhecimento neste projeto, história, geografia, meio ambiente... tudo presente nos PCN, assim também servirá de orientação para introduzir outros temas, como é o caso da reciclagem.
Índios	Situa os estudantes na realidade indígena no Brasil. Tem como área de conhecimento a história, podendo explorar outros temas, como, por exemplo, a cultura ou assuntos considerados polêmicos.
Folclore	Discutir questões de cultura com os estudantes. Há várias áreas de conhecimento neste projeto, história, geografia, tudo inserido em cultura nos PCNs.
O Homem Aproveita os Recursos da Natureza	Conhecer e entender quais são os recursos da natureza, onde e como podem ser usados, principalmente pelo homem. O projeto tem como área de conhecimento as ciências naturais. Este tema também pode abrir para discussões como alimentação e recursos naturais.
População Brasileira, sua Origem e Evolução	Situa os estudantes na realidade populacional brasileira. Tem como área de conhecimento a história e a geografia, podendo explorar outras áreas, como, por exemplo, a cultura.
Alimentação	Conhecer e entender quais são os tipos de alimentos, suas funções e quais suas propriedades. O projeto tem como área de conhecimento as ciências naturais. Este tema também pode abrir para discussões sobre como se alimentar, cardápio, importância da alimentação balanceada.
Frações	Conhecer e entender, dentro da matemática, as frações, onde e como podem ser usadas, principalmente no cotidiano. O projeto tem como área de conhecimento a matemática.
O Corpo Humano	Possui dois eixos: o sistema locomotor e o sistema digestório. Nos dois casos, o principal objetivo é conhecer morfológicamente as duas funções no corpo, identificar alguns ossos e suas funções, como órgãos do sistema digestório. A área de conhecimento abordada é a das ciências.

Tabela 29 – Temas e Resumos dos Programas – Vídeos do Acervo (B)

Tema	Resumo – objetivo – áreas de conhecimento
Lixo	Discute o problema da produção de lixo no planeta. Para contextualizar os estudantes, apresenta a realidade dentro do bairro onde está a escola. Tem como área de conhecimento a ciência da geografia, podendo explorar outras áreas, como, por exemplo, a cultura.
Quem sou eu? Museu da pessoa	Levanta um debate sobre a origem do nome dos estudantes e depois levanta a história da família e do bairro. A principal área de conhecimento envolvida é história.
A Cor da Cultura	Depois de um levantamento de origem étnica na escola, constata-se que a maioria dos estudantes é de origem negra. A proposta é levantar o que da cultura negra há na cultura dos moradores do bairro. As principais áreas do conhecimento envolvidas são cultura e história.
Kiriku	Baseados na história do filme “Kiriku”, os estudantes reconstroem situações da cultura negra. As principais áreas do conhecimento envolvidas são história e cultura.
Folclore – Educação Infantil	Brincadeiras folclóricas são levantadas, organizadas e apresentadas, reconstruindo a cultura folclórica infantil. As principais áreas do conhecimento envolvidas são história e cultura.

As Tabelas 28 e 29 dão uma dimensão da quantidade de vídeos produzidos dentro de projetos, mas houve outros materiais produzidos como resultados de atividades ou como apenas recursos para serem usados pelos educadores em sala de aula.

Todos esses materiais têm um grande valor cultural para as comunidades onde foram produzidos. Quando contextualizados na realidade dos estudantes, passam a fazer sentido. Outro fato importante é a forma de discutir os temas, inserindo novas tecnologias e propiciando a expansão de informações.

Todas as produções ocorreram sob a perspectiva de que esses agentes são alfabetizados principalmente pela televisão, mas essa investigação supõe que se trata de uma alfabetização para consumidores e não produtores. Assim, a ideia é pensar se há uma possível narrativa que venha ajudar a melhorar a comunicação educativa, com troca de conhecimento, que esse tipo de produção na escola possa fazer.

4.3 “Curta Escola” – Narrativa Audiovisual

Para completar a tríade desta investigação (educação, comunicação e tecnologia), é preciso apresentar as considerações sobre a narrativa audiovisual. Esta parte foi constituída durante estágio na Universidade Complutense de Madri, um campo totalmente novo, que exigiu conhecê-lo teoricamente e depois buscar, dentro de suas aplicações, materiais que servissem à proposta de uso na educação.

O trabalho na área de comunicação iniciou entendendo as definições, pesquisando modelos de análise. Depois passou pela análise das produções, chegando a observar os elementos da narrativa audiovisual que poderiam ser aplicados na educação. Os resultados foram organizados em uma tabela.

Para chegar à Tabela 31 cinco vídeos passaram por análise de conteúdo, além do estudo teórico de narrativa. As análises de conteúdo podem ser conhecidas no CD em anexo. Para cada elemento da narrativa audiovisual há uma pasta no CD com o mesmo nome. Nessa pasta encontra-se o vídeo analisado, em formato .mpg, e a análise de conteúdo baseada em narrativa audiovisual está em formato .pdf., como mostra a tabela:

Tabela 30 – Lista de Dados de CD em Anexo

Pasta	Conteúdo
Hipermídia	“Curta Escola” - edição.mpg / Hipermídia.pdf
Morfologia	Morfologia.pdf / “Curta Escola” - piloto.mpg
Narratologia	Narratologia.pdf / Texto Coletivo.mpg
Poética	Poética.pdf / Rap do lixo.mpg
Pragmática	Pragmática.pdf / O Boi Falô.mpg
Retórica	Retórica.pdf / A Cor da Cultura.mpg
Diversos	Reportagem TV UNIVAMP.mpg / Resumo Narrativa.avi

Ainda há, no CD em anexo, como mostra a Tabela 30, a pasta “Diversos”, que contém a reportagem realizada pela TV UNICAMP sobre o projeto (Repórter Unicamp Especial, 2006) e um vídeo com um resumo da narrativa audiovisual aplicada na pesquisa com trecho dos vídeos analisados.

Esses critérios de análise foram construídos a partir de Francisco García García (2008 [A]), que apresenta as principais unidades narrativas: Narrativa (História); Narrativa (Discurso); Pragmática Narrativa; Retórica Narrativa; Poética Narrativa; Hipermídia Narrativa e a Morfologia, e que foram usadas por esta investigação para construir a Tabela 30. Na construção também se levou em consideração que a narrativa audiovisual é um vasto campo que atua na televisão, cinema, rádio, publicidade, e hoje, com o advento de novas tecnologias, encontramos em outros meios que transmitem informações, como a hipermídia. O que se deve observar é que, dependendo do meio, o *corpus* de análise pode variar um pouco. Esse critério foi levado em consideração, porque esta investigação está fixada em objetivos pedagógicos.

O objetivo da análise de conteúdo que levou à Tabela 31 é observar quais recursos da narrativa audiovisual estão presentes nas produções de educadores e estudantes e a partir deles desenvolver uma reflexão mais aprofundada que discute quais materiais podem ser aplicados na educação. Com o estudo teórico desenvolvido por esta investigação sobre a narrativa audiovisual, passa-se a ter critérios básicos de comunicação audiovisual que podem ser usados na educação.

O objetivo não é transformar educadores e estudantes em produtores, mas fazer a comunicação mais compreensível. Um outro ponto muito importante é chegar a um modelo que a pedagogia possa utilizar. Hoje a sala de aula é muito rica em imagens e sons e uma formação, mesmo que básica, dos educadores pode ajudar a enriquecer esses materiais.

Além de estarmos em uma sociedade da informação e comunicação, onde os recursos tecnológicos estão cada vez mais próximos da sala de aula, o vídeo digital é um recurso cada vez mais barato e com mais flexibilidade de uso, pois pode ser usado no computador, na televisão e na lousa digital.

A alfabetização narratológica pode ajudar os educadores, que, em breve, estarão usando a lousa digital, um recurso que já está sendo usado em muitas escolas e exige mais que domínio tecnológico – exige capacidade de produzir conteúdo, e, nesse ponto, a narrativa audiovisual pode ser um grande apoio.

Tabela 31 – Elementos da Narrativa Possíveis de Serem Aplicados na Educação

Elementos		Descrição de Uso
Narrativa (História)	Acontecimentos e Ações	
	Personagens e Atores	
	Tempo	Passado
		Presente
		Futuro
Espaço e Lugar		
Narrativa (Discurso)	Ordem	
	Duração	
	Frequência	
Enunciação	Interdiegética	
	Extradiegética	
	Homodiegética	
	Heterodiegética	
Pragmática Narrativa	Emisor	
	Destinatário	
	Significado da Expressão	
	Entorno	
	Interpretação	

Elemento		Descrição de uso
Retórica Narrativa	<i>Inventio</i>	
	<i>Dispositio</i>	
	<i>Elocutio</i>	
	Memória	
	<i>Pronunciatio</i>	
Poética Narrativa	Figuras de Adição	
	Figura de Supressão	
	Figuras de Permutação	
	Figuras de Substituição	
Hipermédia Narrativa – Composição do Material	Vídeo	
	Imagens	
	Áudio	
	BG	
Hipermédia Narrativa	Linearidade	
	Hipertextualidade	
	Convergência	
	Interativo	
Anclave Som e Imagem	Complementário	
	Contraditório	
	Contrário	
	Equivalente	

Depois de estudar a narrativa audiovisual teoricamente e analisar os vídeos, apresenta-se Tabela 31. A pesquisa então passou a pensar o que cada um dos elementos poderia contribuir com educadores e estudantes que buscam produzir conteúdo usando vídeo digital. A presença dos elementos narrativos nos vídeos analisados levou a investigação a pensar três situações. A primeira corresponde a uma alfabetização narrativa empírica de educadores e estudantes, o que facilita a entrada dos conceitos para aplicação objetiva na educação. A segunda e a terceira tratam da não-presença dos elementos nas produções, o que leva a investigação a considerar duas situações:

- a) não são importantes na produção audiovisual naquele momento;
- b) são importantes, porque estão na seleção desta pesquisa, mas por desconhecimento de sua aplicação, o educador ou o estudante não usou.

Para exemplificar a situação de não-uso dos elementos da narrativa audiovisual, há duas situações práticas que podem ser exploradas. Na poética narrativa usam-se várias figuras de linguagem – sua presença não é obrigatória e são usadas como um recurso para dar efeito nas produções audiovisuais. Na educação, as figuras de linguagem são estudadas e, em momentos apropriados, são aplicadas aos textos. A poética é conhecida dos educadores e estudantes, mas, por desconhecimento de sua aplicação na produção audiovisual, acaba não sendo explorada. Este é um exemplo de elemento da narrativa audiovisual que pode ser explorado, sendo descartada sua aplicação em determinados momentos, de forma consciente.

No caso da narrativa (discurso), os elementos “ordem”, “duração” e “frequência” não podem deixar de aparecer. Sua falta prejudica o conteúdo do audiovisual. Neste caso se trata de um recurso importante que, por desconhecimento, não é usado. Seu uso colabora na compreensão da mensagem e é aplicado no texto, o que pode ser aplicado na sala de aula, já que educadores de todas as áreas trabalham com produção textual.

Projetar uma aproximação da tecnologia, da comunicação e da pedagogia exigiu algumas indagações específicas que foram realizadas na pesquisa bibliográfica. Somente de posse dessas considerações é que reflexões como a das aplicações da narrativa audiovisual em sala de aula puderam acontecer. A partir desse momento, a investigação passa a levar em consideração todas as pesquisas bibliográficas para poder refletir sobre a Tabela 31, construindo uma reflexão sobre as produções realizadas no programa “Curta Escola” e a narrativa audiovisual.

4.3.1 “Curta Escola” – produção com narrativa audiovisual

A narrativa audiovisual não pode ser desmembrada em partes, pois corresponde a um todo, mas contém disciplinas teóricas práticas que se ocupam da “arte de contar histórias”. Para García Jiménez, a narrativa audiovisual está organizada em cinco partes: a morfologia narrativa, a analítica narrativa, a taxotomia narrativa, a poética narrativa e a pragmática narrativa (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 16), como está apresentada na Tabela 31. Outros elementos também ocorrem, elementos que a investigação retirou de outros teóricos e do próprio García Jimenez, como a narratologia e a narrativa hipermídia.

A investigação aborda narrativa hipermídia por se tratar de um dos paradigmas do vídeo digital na concepção de Francisco García García ([A], 2008). Trata-se de um elemento que faz parte da narrativa e pode ser usado na educação. E a narratologia foi incorporada porque corresponde à técnica de ordenação de conhecimentos, de forma organizada tal que auxilia o detalhamento dos mecanismos narrativos de imagens e sons:

Narratología: ordenación metódica y sistemática de los conocimientos, que permite descubrir, describir y explicar el sistema, el proceso y los mecanismos de la narratividad de la imagen visual e acústica fundamentalmente, considerada esta (la narratividad), tanto en su forma como en su funcionamiento. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 14).

No caso da narratologia, esta investigação busca construir um conhecimento global dentro de cinco saberes descritos por García Jiménez (1996), que poderá ajudar a compreender a narrativa audiovisual em si:

- saber intelectual: conseguir reconhecer as possibilidades da imagem e do som, em oposição a um conhecimento sensitivo perceptivo;
- saber extrínseco: conseguir fazer oposição à opinião dos críticos de televisão, cinema e rádio;
- saber reflexo e elaborado: trata-se de um conhecimento autodidático, mais específico que o saber intelectual;
- saber aberto e tentativo: faz oposição ao conhecimento fechado e terminado. Tem ligação com a estética e a criatividade. É a possibilidade de reconhecer as produções audiovisuais como obra de arte;

- saber prático: faz oposição ao saber teórico. Por ser um conhecimento intelectual, o saber narratológico requer fundamentação teórica, mas somente quando exige argumentação no exercício do profissional.

Todos esses saberes relacionados à narratologia ajudaram a pensar a narrativa audiovisual em termos de produção global na escola. São aspectos gerais que, por fim, somados com as partes da narrativa, darão uma visão global de como pode ser a produção dos vídeos digitais na educação. Cada parte da narrativa tem uma função muito específica. Por isso a investigação recorre a diferentes teóricos reconhecidos por Jesus García Jiménez (1996) e Francisco García García ([A], 2006), para fazer diferentes análises dos vídeos produzidos para o programa “Curta Escola”. Cada área da narrativa audiovisual teve um ou dois teóricos que prestaram suas orientações para as análises, formando os elementos presentes na Tabela 31.

Há uma exceção. Trata-se da morfologia. Sobre morfologia, esta investigação entende que é uma questão fundamental de construção do conteúdo, do formato em si, que precisa estar definido para que os objetivos pedagógicos não sejam perdidos. Quando à estrutura morfológica é pré-definida, não há impedimento criativo e nem de conteúdo pedagógico. Há, sim, uma organização esquemática de trabalho.

A definição da morfologia do “Curta Escola” é arrojada principalmente porque a investigação escolhe Vladimir Propp para embasar a construção. Propp é o fundador da morfologia. A ideia não é original. Outros investigadores já usaram a ideia de Propp em seus trabalhos, fazendo a devida adequação. E, neste caso, isto também aconteceu.

Segundo Méletinski (1981, p. 182), Lévi Strauss adapta o estudo da morfologia dos “Contos Maravilhosos” de Propp para seu estudo com relação a mitos. Outra justificativa para essa decisão deve-se à afirmação de que Propp “[...] partia do princípio que todo estudo diacrônico (histórico – genético) deveria estar prescindido de uma descrição sincrônica rigorosa” (MÉLETINSKI, 1981, p. 182). Para Chatman (1990), Propp tem uma forma rígida, algo que é muito presente nos contos russos, mas que não está muito presente nas narrações modernas, no entanto comenta que muitos detalhes podem aparecer quando se separam as tramas narrativas:

Aún así, se puede aprender mucho de estas investigaciones, en especial sobre la teoría de la trama y la necesidad de separar la

estructura narrativa de cualquiera de sus manifestaciones, sean lingüísticas o de otro tipo. (CHARMAN, 1990, p. 11).

No caso da narratologia, esta investigação, seguindo a definição de Gérard Genette (1998, 12), dividiu a narração em história e discurso. “História” entendida como o conjunto de acontecimentos que se contam e “discurso” remete a como o dizer o feito ao contar algo e “narração” remete ao como do ato real que produz o discurso. Essa divisão leva a dois teóricos, sendo o próprio Gérard Genette (1998), que auxiliara na análise da narração enquanto discurso (acontecimentos / ações, personagens / atores, tempo, espaço / lugar) e a Mieke Bal (1990), que apoiará a análise enquanto história (ordem, duração e frequência), como é mostrado na Tabela 31.

A narratologia aproxima muito a narrativa audiovisual da educação. Afinal é a ciência que estuda os textos. Não somente usada na narrativa audiovisual, também é usada na literatura. Assim, tanto no caso da educação quanto na narrativa audiovisual, a produção de textos é fundamental. Para a primeira representa umas das principais atividades e está em todas as áreas de conhecimento. E, na narrativa audiovisual, permite ajudar, inclusive de forma técnica (GÉRARD GENETTE, 1998, p. 9).

A investigação usou Célestin Freinet (1984) para justificar a importância da narratologia na educação. Com o livro “O Texto Livre”, Freinet abriu uma grande discussão sobre produção textual, discussão que chegou a Pierre Clanche (1978), que serve hoje de base para a narrativa audiovisual. O que se busca então é recorrer a esses argumentos e propor o seu uso na educação.

Os dois teóricos travaram uma discussão no início dos anos 1970 sobre a proposta da produção do “texto livre” desenvolvida por Freinet (1984). Pierre Clanche comenta sobre a possibilidade de o “texto livre” ter alguns direcionamentos do educador que conduz o trabalho que acabam tornando o texto um modelo pré-estipulado.

Lo que quiere decir C. Freinet es que la recepción y la explotación del texto debe ser moduladas por el maestro. Lo importante no es saber si hay que censurar o no, sino saber qué es lo que hay que hacer con el texto para que la retroacción sea una incitación positiva. (...) ¿Cuáles son las condiciones para que la libertad no sea solamente una libertad forma? Cuando la práctica del texto libre no sea hipostasiada como una práctica escolástica, sino como una pieza de un conjunto de

prácticas con las cuales puede comunicar (dibujo, pintura, marionetas, representaciones dramática, etc.). (PIERRE CLANCHE, 1978, p. 59).

Sobre essa discussão, o que se pode concluir é que o texto tem uma grande importância na educação e tem uma grande ligação com a criatividade. Freinet (1994) apresentava uma proposta inovadora, mas que precisava de alguns cuidados para não se tornar um método que conduz o estudante a um caminho sem liberdade e sem criatividade, um caminho que não represente uma mudança ou alternativa pedagógica. Naquele momento já se discutiam as possibilidades da comunicação. Hoje, com o vídeo digital, as novas tecnologias em geral, essa possibilidade deve ser mais aprofundada. Enfim, a investigação propõe que as possibilidades que a narrativa oferece às produções textuais sejam aplicadas nas produções de textos nas escolas e que sejam usadas com as novas tecnologias.

A próxima parte da narrativa ficou chamada na Tabela 31 de análise de “Enunciação” e corresponde a uma significativa análise baseada na taxonomia. O teórico usado para embasar essa análise é Jesus García Jiménez (1996), porque reúne as teorias de Gerard Genette e de Seymour Chatman.

O objetivo com a “Enunciação” foi verificar se existe organização e categorização nas produções do “Curta Escola” com relação aos narradores e personagens, ou seja, buscar uma classificação “[...] o tentativa de clasificación sistemática de las modalidades del relato audiovisual” (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 56).

As quatro categorias estão relacionadas com a focalização do narrador e a função do narrador, ou seja, verificar se o vídeo é “interdiegético” ou “extradiegético” corresponde a definir a posição do narrador com relação à história. E “homodiegética” ou “heterodiegética” corresponde à função do narrador quando conta a história, se está dentro da história ou não.

La focalización es una función delegada e intermediaria entre el narrador y lo focalizado. (...) Como el narrador puede ceder la función narrativa a otro personaje, el focalizador también puede ceder la función localizador. Es lo que sucede cuando la historia es contada ‘desde el punto de vista’ de uno de los personajes (focalización interna), que a su vez puede ceder a otro este privilegio. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 56).

Com relação à educação, esse tipo de observação pode melhorar a comunicação entre os emissores e os destinatários das mensagens, ou seja, ter a compreensão do papel do narrador e dos personagens e leva a duas situações importantes na sala de aula: primeiro, permite uma produção mais coerente e, segundo, com relação a escrita, os “autores” tendo esse conhecimento, poderão escrever textos mais ricos.

No caso da pragmática, há uma observação de García Jiménez (1996) que permite esta investigação fazer uma análise dos vídeos do “Curta Escola” sob essa perspectiva. Trata-se da concepção do programa, que foi concebido a partir de tecnologia digital. Parece contraditório, mas o fato de o programa possuir efeitos, diferentes tipos de inserções tecnológicas, como sons variados, imagens e trechos de vídeos com diferentes construções, permite exatamente que a pragmática faça uma análise.

“La tecnología informática nos ha situado ya a las puertas de una masiva recreación de relatos virtuales. El vídeo portátil dotado de numerosos efectos y prestaciones, asociado a la generación informática de imágenes sintéticas y la creciente disponibilidad de los bancos de datos de imágenes, permite una aplicación creativa (e interactiva) de la “teoría de los juegos” que necesita fundamentarse en programas de ordenador. El modelo pragmático está en condiciones de trabajar en esa dirección de futuro. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 53).

O “Curta Escola” é, sem dúvida, uma situação discursiva que tem uma mensagem que pretender ser passada e a pragmática é, sem dúvida, uma das partes da narrativa audiovisual mais importantes e relevantes de serem analisadas, principalmente porque esta investigação está voltada para conceitos pedagógicos, por isso a escolha dos “componentes materiais”.

O papel desempenhado pelos componentes materiais (ESCANDELL VIDAL, 1993) ou entidades objetivas (emissor, destinatário, enunciado e entorno), sob a perspectiva da educação, é importante porque dão a educação o significado que esta investigação busca, de construção de conhecimento, além de serem complementares com relação às funções do narrador que a enunciação, parte da narratologia, se propõe analisar.

Segundo Paulo Freire (2006), a verdadeira educação passa por várias exigências, como a rigorosidade metodológica, a pesquisa, a criticidade, a reflexão, ou seja, a formação nunca termina. Por isso o conhecimento é sempre construído. E a pragmática pode ser a ferramenta

para que as mensagens audiovisuais sejam compreendidas sob outra perspectiva. Não é a crítica pela crítica. Trata-se de fundamentar argumentos para fazer uma interpretação.

Como exemplo prático da construção da pragmática é realizada a desconstrução e a análise de um vídeo produzido pelos estudantes como resultado de estudo realizado de um tema. O estudo prático da pragmática é baseado em dois exemplos: o primeiro é de Jesús Bermejo Barros (1996) e o segundo de María Victoria Escandell Vidal (1993). As análises estão no CD em anexo e relatadas na Tabela 31.

Bermejo Barros (1996) faz uma análise da pragmática buscando uma visão global do vídeo, enquanto Escandell Vidal (1993) faz a análise pragmática a partir de elementos que compõem o vídeo. As duas análises são apresentadas como exemplos de análises, no entanto na Tabela 31 aparece com os elementos retirados de Escandell Vidal (1993). A decisão de colocar a classificação de Escandell Vidal (1993) se complementa com outras análises que estão sendo desenvolvidas e está mais apropriada quando se dispõe de objetivos educacionais.

A retórica narrativa, a poética narrativa e a criatividade são estudos que complementam o quadro e que estão muito ligados por sua própria origem, ou seja, desde Aristóteles. Segundo García Jiménez (1996), a retórica e a poética se relacionavam e, com o surgimento da narrativa audiovisual, sofreu algumas mudanças, para se adaptar. Essa adaptação está ligada à criatividade.

La poética, como una de las partes fundamentales de la narrativa audiovisual se relaciona íntimamente con la retórica. La poética y la retórica son para Aristóteles saberes que se remiten a la acción. Con independencia del modelo narrativo que se elija, la poética audiovisual encuentra en las partes de la vieja retórica su remota antecedencia práctica. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 73).

Com a narrativa audiovisual, a poética e a retórica criaram instrumentos capazes de avaliar o conteúdo e a expressão da mensagem. É nesse momento que se encontram com a criatividade (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 75). Apesar de estarem muito ligadas, cada uma das três possui uma teoria própria de análise nesta investigação. O teórico que serve de suporte para os três temas é Francisco García García ([A], 2008) e outros teóricos complementam a análise.

No caso da retórica, esta investigação, além de García García ([A], 2008), usou García Jiménez (1996) para orientar a análise, que esteve baseada na retórica, nos seus princípios originais, quando tinha como objetivo de convencimento. Assim, a análise recorre a cinco partes, que, desde a Idade Média, se estudavam: *inventio* (que são as partes do discurso persuasivo), *dispositio* (ordenação dos conteúdos, das palavras, formulação de ideias), *elocutio* (material expressivo e as qualidades expressivas), *memória* (firmeza e facilidade) e o *pronunciatio* (dicção e interpretação).

No caso da poética, além de Francisco García García ([A], 2008), que tratou das questões de base e justificativa de análise, são usados os aportes de Bice Mortara Garavelli para o trabalho de análise em si. O objetivo foi avaliar o conteúdo e a expressão da mensagem narrativa em cinco aspectos ou níveis de criatividade. Para isso são usadas as figuras de Som, de Construção, de Pensamentos, de Palavras e os Vícios de Linguagem.

Correspondem a 31 itens, assim divididos: figuras de som (aliteração, assonância, paronomásia), de construção (elipse, zeugma, polissíndeto, inversão, silepse, anacoluto, pleonasma, anáfora), de pensamentos (antítese, ironia, eufemismo, hipérbole, prosopopéia ou personificação, gradação ou clímax, apóstrofe), de palavras (metáfora, metonímia, catacrese, antonomásia ou perífrase, sinestesia) e os vícios de linguagem (barbarismo, solecismo, ambiguidade ou anfibologia, cacófato, pleonasma, neologismo, arcaísmo, eco).

Nem é preciso justificar a entrada dessa análise em termos educacionais. As figuras de linguagem já são temas da educação e dominar essa ferramenta pensando nas produções audiovisuais pode aprimorar as produções. O enriquecimento se dá ,em termos de escrita, quando as figuras são usadas nos roteiros, e, em termos visuais, quando são usadas para enriquecer as histórias.

A produção de texto é fundamental na educação. A investigação apresentou ferramentas da narrativa que acabam sendo úteis aos educadores em sala de aula e que já deviam estar sendo usadas.

Podemos considerar, siguiendo a Umberto Eco, que un texto es un dispositivo de activación de los mecanismos de producción de significación más que un recipiente portador de los mismos. Esta distinción es substancial al determinado el significado no como algo objetivo y constante a lo largo del tiempo, sino más bien como el resultado de la conjunción de una serie de estrategias destinadas a

producir una respuesta en un agente, ya sea éste un lector o un espectador. (AGUIRRE ROMERO, 2000, p. 221).

No caso da multimídia narrativa, esta investigação encontra dois eixos importantes. O primeiro trata da composição dos materiais, ou seja, saber se há, nas produções, o aproveitamento das possibilidades do vídeo digital. E o segundo item da multimídia trata exatamente dos novos conceitos que as novas tecnologias trouxeram.

Com relação à composição dos materiais, a investigação quer saber se há o uso de vídeo próprio, de vídeo da internet, se há imagens próprias, imagens da internet, áudio próprio, áudio da internet ou BG (música de fundo). Todos esses recursos podem ser inseridos nas trilhas de edição nos vídeos digitais. A falta de uso remete a uma subutilização das potencialidades da trilha de edição.

Los sistemas hipermídia son, hoy, una nueva clase evolucionada de sistemas de administración de información compleja. Estos sistemas permiten crear, anotar, enlazar y compartir información de distintos medios con textos, audio, gráficos, animación y vídeo, proporcionando un aceso secuencial, completo y uniforme de la información. (ADELANTADO MATEU, 2006, p. 338).

Por isso também é fundamental ficar atento aos novos conceitos que surgem, verificando suas potencialidades de uso, onde estão sendo usados e como. Por isso a investigação observa se aparecem, nas produções do “Curta Escola”, os seguintes conceitos: linearidade, não-linearidade, hipertextualidade, não-hipertextualidade, convergente, não-convergente, interativo, não-interativo, equipotencialidade, não-equipotencialidade.

Trata se de uma questão até de se preparar para as novas leituras que estão surgindo.

La lectura se efectúa a través de golpes de vista no unilaterales sobre textos, imágenes, símbolos gráficos [...] Ciertamente tiene lugar un juego simultaneo de elementos informativos distintos desde el punto de vista de su significación, aunque intriguados en un hipertexto. (GARCÍA YRUELA, 2003, p. 250).

A anclave vai tratar do som e da imagem uma análise que compreende muito mais uma observação que uma avaliação. O objetivo é observar se o som e a imagem são complementares, contraditórios, contrários ou equivalentes. A análise do áudio já está incluída nos outros elementos. Caso contrário não seria uma análise audiovisual.

Um outro objetivo é chamar a atenção para o fato de que a música pode influenciar o relato ou a produção audiovisual. Para Roldán Garrote (2006), quando se pensa em que a música afeta o relato, é preciso pensar em dois aspectos: os coestruturais e os emocionais.

Hablar de aspectos coestructurales, en realidad es estar haciendo referencia a conceptos propios Del lenguaje audiovisual: continuidad, ritmo, espacialidad y temporalidad. [...] Hablar de factores emocionales que la música puede aportar en la narración audiovisual, es referirnos la quintaesencia de la función de este elemento en el discurso. (ROLDÁN GARROTTE, 2006, p. 205-206).

Ou seja, o que se quer é chamar a atenção para a força dos efeitos especiais, da músicas de fundo ou mesmo a força da expressão vocal. O discurso em si está abordado na retórica, no entanto a anclave serve para chamar a atenção e reforçar que se está discutindo narrativa audiovisual e não apenas visual.

V - Conclusões

5.1 Vídeo Digital na Educação: aplicando conceitos

Segundo a proposta metodológica, a investigação passou por seis fases para chegar ao objetivo final, que foi encontrar um modelo de roteiro narratológico que pudesse auxiliar educadores que trabalham com TIC a produzir conteúdo com os estudantes. Durante as seis etapas (que foram: a) o estudo teórico da narrativa audiovisual, b) a seleção de vídeos para análise, c) o levantamento de elementos da narrativa audiovisual presente nas produções analisadas, d) a criação de uma tabela com todos os elementos da narrativa audiovisual presentes nas produções, e) a projeção pedagógica da aplicação desses elementos em sala de aula, até f) chegar à proposta de um modelo de narrativa audiovisual para ser aplicado em sala de aula), algumas das etapas ficaram em anexo e outras foram apresentadas na trajetória do trabalho.

O estudo teórico da narrativa audiovisual está no primeiro capítulo do trabalho, no “Marco Teórico e Estado de Arte”. O aprofundamento de conceitos está disponível no CD em anexo, e para cada elemento da narrativa há um arquivo em .pdf que detalha conceitos, aplicações da narrativa audiovisual e a análise, além do vídeo que foi usado. Na pasta “Outros” há um vídeo que foi gravado pela TV UNICAMP registrando o trabalho que estava sendo desenvolvido, como mostra a Tabela 30.

Tabela 30 – Lista de Dados de CD em Anexo

Pasta	Conteúdo
Hipermídia	“Curta Escola” - edição.mpg / Hipermídia.pdf
Morfologia	Morfologia.pdf / “Curta Escola”- piloto.mpg
Narratologia	Narratologia.pdf / Texto Coletivo.mpg
Poética	Poética.pdf / Rap do Lixo.mpg
Pragmática	Pragmática.pdf / O Boi Falô.mpg
Retórica	Retórica.pdf / A Cor da Cultura.mpg
Diversos	Reportagem TV UNIVAMP.mpg / Resumo Narrativa.avi

O levantamento de elementos da narrativa audiovisual (presente nas produções da Tabela 31 – Elementos da Narrativa possíveis de serem aplicados na educação) está no capítulo quatro (“Interpretação das Informações”). É um capítulo especial do trabalho porque apresenta as produções realizadas sob três perspectivas. A primeira é com relação à tecnologia, onde o “Curta Escola” é conhecido pelo perfil técnico. Em seguida apresenta-se a perspectiva pedagógica, com uma discussão sobre a ação do educador em produção audiovisual e, por fim, onde se encontram a tabela e os elementos da narrativa. A terceira parte do capítulo quatro é onde a narrativa audiovisual é aproximada da educação.

A projeção pedagógica da aplicação dos elementos da narrativa audiovisual em sala de aula até chegar a uma proposta de um modelo de aplicação inicia no capítulo quatro, quando a tríade educação, comunicação e tecnologia é vista a partir de um mesmo elemento, de produções audiovisuais realizadas por educadores e estudantes para o programa “Curta Escola”. A projeção pedagógica continua aqui, nas conclusões, estendendo-se até o capítulo seis, com as “Aplicações Teóricas e Práticas”, e não se esgota. Porque esta investigação também é uma contribuição a outros trabalhos que seguem buscando uma linguagem que atenda às necessidades de educadores e estudantes nas produções dentro e fora da sala de aula com TIC.

Este trabalho, por exemplo, poderá auxiliar no desenvolvimento de um guia, ou seja, um material que sirva de caminho ao educador ou ao estudante que queira produzir conteúdo, sob uma perspectiva de OA (objeto de aprendizagem). Trata-se de um guia pedagógico de narrativa audiovisual, que dê informações técnicas, com detalhamento de OA, explicações práticas sobre conceitos e que mostre possibilidades tecnológicas em aplicações em sala de aula, além de poder apresentar como a narrativa audiovisual pode ser aplicada na produção de OA.

As ideias que seguem nas conclusões dão as primeiras aproximações da educação com a tecnologia e com a ciência da informação e comunicação através da narrativa audiovisual. Primeiro acontece uma aproximação sob a perspectiva técnica, em seguida comunicacional, tendo em vista a educomunicação. Depois acontece pedagogicamente, com exemplos de aplicação. Por fim, aproxima os conceitos da narrativa audiovisual da sala de aula. Assim, além de aproximar a tríade pedagogia, comunicação e tecnologia, ainda apresenta uma possibilidade de trabalho didático.

5.1.1 Tecnologia na educação

A primeira aproximação se relaciona com a aplicação de conceitos de TIC na educação, em que novos vocábulos sugerem uma nova realidade. Isto colabora para que educadores observem a nova realidade em que estão inseridos. Segundo García García (2006), “La naturaleza hipermedia de las tecnologías de la información y la comunicación exige una nueva forma de conducta en los actores de la comunicación, en el autor, en el lector y en la construcción misma de los textos”. O educador não pode mais ser o único produtor de conhecimento e a forma com que vai trabalhar, ou seja, sua didática terá que ser repensada.

El autor transfiere al lector parte de sus competencias, o sea, el lector al activar distintos recorridos y formas de lectura según las opciones que le permite el texto se apropia de la autoría de la construcción textual, convirtiéndose en un lectoautor. Para que esto sea posible el autor ha tenido que asumir parte de las competencias lectoras para proporcionar al lector posibles recorridos de lectura, o sea, se convierte en autolector. El texto se vuelve múltiple, no lineal y abierto para que se haga posible la creación del lector. Pero el organizador de las estructuras abiertas es el autor que no se contenta con una creación de autor, con una escritura de autor, sino que reescribe, reconstruye y reelabora la obra desde la múltiple mirada de los posibles lectores. (GARCÍA GARCÍA, 2006, p. 9).

Um dos primeiros passos para o educador é passar parte de sua competência de produzir conteúdo para o estudante, como afirma García García (2006), além de precisar se posicionar como leitor. Educador e estudante dividem as mesmas funções, os dois se tornam leitores-autores. O processo se torna dinâmico, múltiplo, não linear e aberto por conta da linguagem multimídia, e essa possibilidade se encaixa com as potencialidades técnicas que o vídeo digital possui.

O vídeo digital tem a possibilidade de dar ao autor múltiplas inserções, ou seja, quando o autor está produzindo seu material, ele não tem limites para criar, pois a trilha de edição aceita qualquer material. Aqui um novo vocabulário entra no cotidiano da sala de aula, criando convergência. É claro que questões ligadas às limitações de extensão não são

consideradas, nem problemas relacionados ao programa usado. O limite do vídeo digital é a criatividade do autor, que, é claro, precisa dominar o programa e conhecer as limitações.

E o leitor, independente de quem esteja neste papel, se é o educador ou o estudante, depois de tomar contato com o material, pode interferir voltando o vídeo na trilha de edição. A interatividade, em sua mais ampla potencialidade, é o conceito que aqui passa a integrar o cotidiano educacional. Essa comunicação entre autor e leitor, que torna a relação mais próxima fazendo com que cada um passe a ser autor-leitor, pode se dar em diferentes ambientes. Por exemplo, o educador pode disponibilizar um vídeo na internet e aguardar as interferências dos estudantes, ou pode dar tarefas para grupos interferirem em vídeos que ele leva na classe.

Sobre a relação entre interatividade e hipermídia, Moreno (2008) comenta que, quando a interatividade se reduz, exclusivamente, a selecionar entre as opções que o programa oferece, e este é um tipo de seleção mais habitual, não há uma interação com o conteúdo. No nível interativo, o receptor elege a ordem e a duração de sua intervenção; mas não realiza nenhum tipo de transformação ou de construção a respeito do criado pelo autor.

A participação construtiva permite ao usuário selecionar, transformar e, inclusive, construir novas propostas que o autor não havia previsto. E, segundo Moreno (2008), é esta categoria construtiva onde as narrativas não lineares ou hipermídia adquirem sua máxima força, em que o receptor pode ser realmente um coautor ou um leitor-autor, que elege, transforma e constrói.

Sobre o vídeo digital, Moreno (2008) comenta que o desconhecimento e a *mimesis* estabelecida fazem com que, nas produções que se utilizam em um hipermídia, a interatividade se reduza a fragmentar o programa do vídeo para recebê-lo em vários fragmentos lineares. Esse risco não se pode correr na educação quando se inclui TIC na sala de aula. Por isso, dominar os conceitos e repensar a prática pedagógica é tão importante.

A dificuldade em compreender essa realidade está no fato de a escola trabalhar com produção de texto em uma prática linear, onde o educador define tema e diretrizes necessárias para o estudante produzir conteúdo. Essa prática linear tende ao fracasso se transferida para a realidade que as TIC oferecem. A prática deve ser repensada. O estudante precisa ser o protagonista, precisa construir seu conhecimento interagindo com o educador. Mesmo fora de plataformas tecnológicas, é possível permitir que o estudante interaja mais,

sendo o autor real, podendo desenvolver habilidades criativas.

A vantagem de plataformas tecnológicas, como é o caso do vídeo digital, é a possibilidade de haver coautoria, ou seja, não existe uma visão determinada, fechada, sobre um determinado tema. A participação de outros autores pode mudar, transformar a discussão. Segundo Moreno (2008), “[...] incluso el programa podría ofrecernos la posibilidad de cambiar el audio y de guardar esas nuevas opciones que estamos configurando”. Essa é a grande vantagem sobre o sistema que hoje se tem na sala de aula, sistema limitado a papel e caneta.

5.1.2 Comunicação na Educação – educomunicação

A segunda aproximação se relaciona com a aplicação da educomunicação na prática de uso de TIC na educação. Na verdade, a educomunicação já é desenvolvida e conhecida por educadores que trabalham com mídias na sala de aula e pode ser aproveitada por esta investigação para subsidiar a aproximação da pedagogia de Paulo Freire de construção de conhecimento com as TIC.

A educomunicação trata de especificidades dos campos da comunicação e da educação. Os teóricos usados para embasar a teoria são Celestin Freinet, Roquete Pinto, Paulo Freire e Mário Kaplún. Assim, o campo da educomunicação, a partir das pesquisas do NCE/ECA/USP, são aproveitados porque utilizamos seus pioneiros para discutir práticas, com um diferencial, que é o de serem voltadas para as TIC.

A investigação considera os conceitos apresentados e discutidos na educomunicação como fundamentais. Conceitos e áreas de intervenção como os "ecossistemas comunicativos" nos espaços educativos, práticas educacionais na mídia, "educação para a comunicação", a “Media Literacy” e “Information Literacy” e a “Media Education” não poderiam ficar de fora desta investigação. A proposição é que deem fundamento teórico para o uso pedagógico de TIC em sala de aula, como já fora iniciado por García Matilla (2005).

A educação precisa se apropriar de discussões já desenvolvidas. A questão da alfabetização dos meios é uma ação necessária para o uso de TIC que a educomunicação

domina. Segundo García Matilla (2005, p. 101), o percussor no assunto foi o educador argentino-uruguaio Mario Kaplún, que abriu caminho para outros educadores latino-americanos, que, inspirados em Paulo Freire, criaram as bases das discussões da área. O que García Matilla (2005) faz é aproximar a educação do uso de TIC com Paulo Freire, discutindo a importância da alfabetização.

Al igual que sucede con la lecto – escritura, saber leer y escribir con imágenes, saber leer y escribir con las tecnologías multimedia, nos hace ciudadanos mas libres. Estas nuevas competencias comunicativas amplían el horizonte de libertad. Como diría Freire, la alfabetización nos hace tomar conciencia crítica de la realidad. (GARCÍA MATILLA, 2005, p. 101).

Pensando no fato de tomar consciência crítica da realidade, sabendo ler e escrever as imagens, o vídeo digital pode ser um meio que propicie o desenvolvimento de novas competências comunicativas e tecnológicas. Por conta de suas características técnicas, que foram descritas nas observações técnicas do “Curta Escola”, é possível projetar uma mescla da educação com as concepções pedagógicas de Paulo Freire, concepções que estarão presentes nas aplicações abaixo:

- formação crítica para uso dos meios;
- formação tecnológica para educadores e estudantes;
- inclusão digital de toda a comunidade educativa: educadores, estudantes, pais, funcionários;
- produção do conteúdo ligado às necessidades e interesses da comunidade;
- protagonismo dos estudantes;
- ter uma educação voltada para a comunicação e a cidadania;
- desenvolvimento de novas habilidades e competências:
 - para uso de tecnologia;
 - para a construção de conhecimento
 - interdisciplinar,
 - transversal,
 - para ter acesso a informações e divulgação de informações e
 - desenvolvimento da criatividade.

Todas as ações descritas anteriormente demonstram que o uso do vídeo digital em sala de aula pode causar mudanças gradativas e que coloca a escola dentro das perspectivas da sociedade de informação e comunicação. Necessita, porém, de uma orientação pedagógica para não ser uma atividade sem contexto. Por isso, as teorias da educomunicação são fundamentais. Como a educomunicação tem ações distintas (SOARES, 2008) e podem integrar as práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação, também pode criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas. Associar ao vídeo digital pode gerar as ações já citadas.

O trabalho proposto com vídeo digital nesta investigação é muito mais amplo que a introdução de TIC na escola. Segundo García Matilla (2005, p. 102), a acelerada conversão para o mundo digital obriga a unificar critérios para a alfabetização e, por isso, optou por denominar como EPC (Educación para la Comunicación Ciudadana) o que antes se denominava EPM (Educação para os Meios). Por isso, a integração das pedagogias pode, com a educomunicação, fortalecer uma proposta que atenda às necessidades atuais.

García Matilla (2005, p. 103) afirma que a EPC serviria para melhorar a intercomunicação entre as pessoas, “[...] favoreciendo las mediaciones y inspirando a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad” (GARCÍA MATILLA, 2005, p. 102). E que sua introdução não aconteceu curricularmente justamente pelos resultados que apresentaria.

Asimismo, ofrecería los instrumentos para: comprender la producción social de información y comunicación, saber valorar como funcionan los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación. El desarrollo del pensamiento crítico se halla implícito también en esta definición y quizás este sea el asunto más conflictivo que ha evitado durante décadas que la E.P.C. se incluyera en el currículo escolar y fuera marginada a favor de una visión más asépticamente ‘tecnologista’ y menos comprometida con una educación creativa y promotora de ese pensamiento crítico de la ciudadanía. (GARCÍA MATILLA, 2005, p. 102).

Mesmo não entrando na proposta curricular das escolas, algumas ações já

acontecem para introduzir meios audiovisuais na escola. Um exemplo é a Multirio¹ (Empresa Municipal de Múltiplos da Prefeitura do Rio de Janeiro), que desenvolve diferentes trabalhos na área. Assis (2005, p. 49), que coordena a Multirio, observa que os educadores precisam observar as grandes mudanças sociais que os meios audiovisuais e digitais causaram. Para Assis (2005), esses meios afetaram a constituição dos conhecimentos e dos valores e também afetam os processos de ler e escrever.

A polifonia e polissemia dos canais de rádio e televisão aberta ou a cabo, os computadores com acesso à grande rede Mundial Digital – a Internet – os jogos eletrônicos, os telefones celulares, a publicidade, entre outros meios, provocaram profundas mudanças epistemológicas, que muito lentamente se integram aos projetos político-pedagógicos das escolas, principalmente nas largas redes públicas, onde estuda a maioria das nossas crianças e adolescentes. (ASSIS, 2005, p. 49).

O vídeo digital, tal como trabalhado nesta investigação, aproxima a educação da EPC (Educação para a Comunicação Cidadã), já que todas as afirmações feitas por García Matilla e por Assis estão contempladas nas ações desenvolvidas durante as produções. São todas situações que remetem também à educomunicação. O vídeo digital não é, no entanto, a solução para o problema da inclusão digital ou para o desenvolvimento da comunicação participativa ou de ecossistemas comunicativos, mas é uma das possibilidades que esta pesquisa encontrou.

¹ Multirio - Empresa Municipal de Múltiplos, Rio de Janeiro. Criada em 1993, produz programas e materiais para a TV Educativa do Rio de Janeiro e materiais para as escolas e educadores. Seu endereço eletrônico é: <<http://www.multirio.rj.gov.br/portal/>>.

5.1.3 Pedagogia na prática

A terceira aproximação se relaciona com a aplicação de conceitos pedagógicos com uso de TIC na educação. Quando as atividades com vídeo digital iniciaram nesta investigação, o que se buscava era introduzir TIC na escola, mas essas atividades começaram a apresentar conceitos importantes no espaço escolar. O Quadro 8 apresenta uma primeira sugestão de atividade, com conceitos tecnológicos e as possibilidades pedagógicas que o recurso oferece. Não é uma atividade inventada. Ela foi desenvolvida e se trata de um modelo muito usado pelas educadoras envolvidas no projeto, podendo até ser considerada como uma “videoaula”, considerando o conceito aplicado por Ferrés (1995).

Quadro 8 – Possibilidades Iniciais do Vídeo Digital em Sala de Aula

Atividade Sugerida	Conceitos Tecnológicos	Possibilidades Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none">- educador grava a aula;- educador seleciona imagens para exemplificar o que estaria sendo comentado;- palavras-chave selecionadas pelo educador para dar destaque à fala.	<ul style="list-style-type: none">- convergência: o material pedagógico passa para o formato digital;- interatividade: educador coloca gravuras e texto em seu vídeo;- multimídia: diferentes recursos são usados, (integração de vídeos e fotos).	<ul style="list-style-type: none">- nova organização de aula (antes o educador construía cartazes para acompanhar sua fala, agora integra as imagens a sua fala gravada);- “ver” sua aula – educador pode observar sua postura, analisar o conteúdo;- atualização curricular: o conteúdo pode ser sempre modificado.

O processo descrito no Quadro 8 pode ser desenvolvido em programas de produção de apresentação em computadores, mas neste caso foi desenvolvido na plataforma de edição de vídeo, o que permite outras possibilidades técnicas que, em programas de produção de apresentação, se tornam limitadas. Esse processo representa para o educador a entrada de novos conceitos na organização pedagógica. São eles: a convergência, a multimídia e a interatividade.

A possibilidade de ter seu conteúdo de forma digital, ou seja, sempre disponível para modificações, facilita a organização pedagógica. A convergência é um conhecimento que o educador que quer trabalhar com TIC deve dominar, em que “como converter”, “onde armazenar” e “toda a organização dos dados” são conhecimentos importantes para o educador. Com esse conhecimento dominado, pode aproveitar imagens, fotos, áudios diversos ou aproveitar qualquer tipo de material que considere importante, e aqui estará trabalhando com outro conceito, o da multimídia.

O conceito da interatividade está ligado aos outros dois. A possibilidade de reaproveitar outros materiais produzidos, que, no caso do editor de vídeo, basta que volte à trilha de edição, faz com que o educador trabalhe sob a perspectiva da interatividade. A interatividade está na produção. Para os estudantes a aula não é interativa, pois continua sendo linear, mas já começa a ser multimídia, porque há entrada de DVD e de televisão em sala de aula.

O trabalho com vídeo digital engloba o conceito de construção de conhecimento. Assim, depois de os estudantes assistirem à produção da educadora, a sugestão é que sejam estimulados a participar. A ideia é que as “respostas” à produção sejam desenvolvidas. A educadora coordena as atividades, as questões tecnológicas estão em desenvolvimento e os conceitos estão sendo construídos, como também os conteúdos do currículo escolar. Por isso todas as experimentações são válidas.

As propostas aqui desenvolvidas estão de acordo com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2007). Nada aqui desenvolvido foi criado. Simplesmente se propõe que o vídeo digital seja o meio para o desenvolvimento do que está proposto nos PCNs.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (PCNs, 1997, p. 7).

Antes de mostrar a próxima atividade, é muito importante destacar que, no momento

em que essas atividades foram propostas (SOUZA, 2005), além de incluir os educadores ao uso do vídeo digital, também os estudantes estavam tomando o primeiro contato com essas tecnologias. Os dados da Tabela 32 comprovam a afirmação.

Tabela 32 – Perfil Tecnológico dos Primeiros Estudantes Envolvidos com Produção de Vídeo Digital – Dados 2004 / 2005

		Classe 1 Prof. A 2004	Classe 2 Prof. B 2004	Classe 3 Prof. C 2004	Classe 4 Prof. B 2005	Classe 5 Prof. C 2005	Classe 6 Prof. D 2005	Classe 7 Prof. E 2005
Número de Estudantes por Classe		23	23	22	23	21	23	23
Equipamentos em Casa	Televisão	30	25	26	30	24	26	25
	Computador	4	3	3	4	2	2	1
	Internet	1	-	1	1	2	1	1
	TV a cabo	1	-	-	-	-	-	1

(SOUZA, 2005, p. 68)

Segundo os dados da Tabela 32, os estudantes envolvidos em 2003 eram de 3 classes de 4º série do ensino fundamental, 12 anos de idade, e, em 2005, eram classes de 3º e 4º série, 11 e 12 anos de idade. Ou seja, foram 158 estudantes envolvidos em dois anos e apenas 19 tinham contato com computador, e apenas 7 com internet. Já a televisão é um meio tecnológico presente na casa de todos os estudantes, enquanto que a TV a cabo apenas estava presente na casa de dois estudantes.

Logo após a apresentação da primeira produção audiovisual da educadora foi possível avançar nas discussões. Os conceitos tecnológicos continuaram sendo construídos sem a percepção dos envolvidos, pois o que importava era que o conteúdo pedagógico estivesse de acordo com os objetivos da educadora e respondessem às novas propostas curriculares que a nova realidade social estava exigindo. Outra situação importante

correspondia ao trabalho envolvendo educador e estudante, uma prática construtiva de troca e construção de conhecimento.

Quadro 9 – Possibilidades Avançadas do Vídeo Digital em Sala de Aula:

Atividade Sugerida	Conceitos Tecnológicos	Possibilidades Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - depois de assistir à produção, a educadora coordenava a atividade na sala de aula, onde os estudantes iam desenvolvendo ideias baseadas em suas experiências tecnológicas; - estudantes constroem roteiros para serem gravados; - os roteiros são gravados. 	<ul style="list-style-type: none"> - interatividade: estudantes interferem na produção da educadora; - convergência: novos materiais introduzidos; - multimídia: diferentes recursos são usados, integrando-se (vídeo, fotos). - hipermídia: todas as produções foram organizadas em um DVD para que possam ser apresentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - nova organização de aula (educadora e estudantes trocam e constroem conhecimento); - “ver-se” na aula – estudantes com a educadora discutem seus conhecimentos e se sentem produtores do conteúdo, protagonismo; - atualização curricular: o conteúdo faz significado para o estudante que apresenta suas experiências.

Segundo o Quadro 9, os estudantes passam a se integrar aos novos vocábulos tecnológicos. Assim, interatividade, multimídia e hipermídia entram na sala de aula. As atividades desenvolvidas levam a uma série de produções audiovisuais que foram organizadas em DVD. Todas as produções foram assistidas por todas as classes.

As observações podem ser feitas a partir dos resultados observados são:

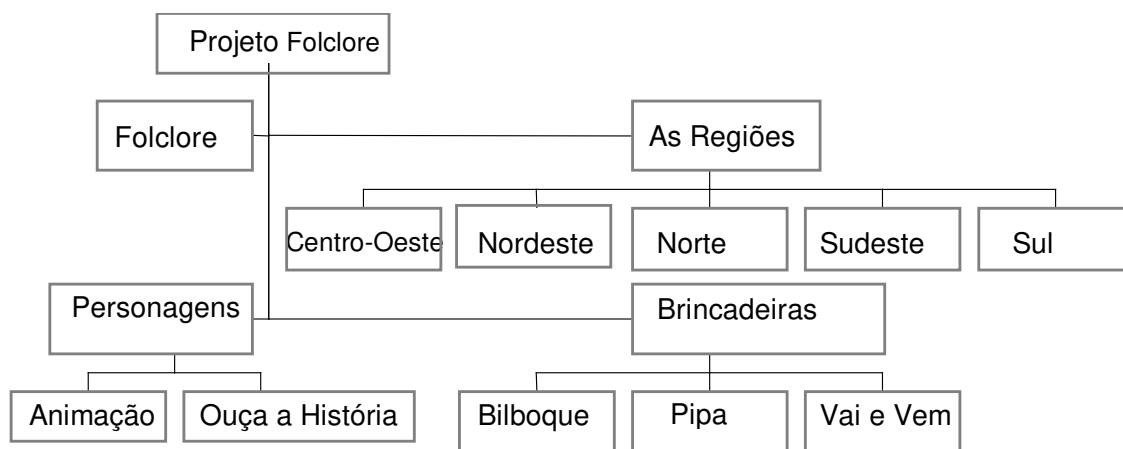
- já estão aparecendo muitos conceitos tecnológicos;
- mudanças pedagógicas significativas, como a entrada do conceito de criatividade e a possibilidade real de trabalhar com construção de conhecimento;
- nova forma de conduta dos atores da comunicação, o autor e o leitor começam a repartir os papéis;

- uso real de tecnologia, o computador e a internet se tornam ferramentas essenciais no trabalho;
- desenvolvimento de uma ideia hipermídia para a educação que leva a um desenho hipermídia, que, segundo Moreno (2008), acontece por causa da nova estruturação que se dá a uma história, ou seja, uma estrutura baseada em microseqüências que possuem interações:

La estructura y el tratamiento de la historia hipermedia la reflejamos en el diseño interactivo. La idea original transformada en historia se estructura en microsecuencias narrativas mostrando las interacciones entre cada una de ellas, definiendo sus contenidos y el tipo de sustancia expresiva en el que se materializarán (secuencias de vídeo digital con sus correspondientes subestructuras, fotografías, textos escritos, animaciones infográficas...). (MORENO, 2008).

O desenho hipermídia pode ser observado nos resultados. Abaixo temos o esquema de construção de uma aula².

Figura 8 – Desenho Hipermídia



(SOUZA, 2005, p. 86)

² O vídeo “Folclore” é o produzido pela educadora. Os outros são organizações criadas pela educadora que coordenou o trabalho dos estudantes, que foram divididos em grupos e cada grupo produziu materiais. – Regiões: grupos de estudantes pesquisam e produzem materiais contando e apresentando detalhes do folclore das regiões do Brasil. – Brincadeiras: estudantes apresentam brincadeiras folclóricas. – Personagens: a animação são desenhos que os estudantes fazem e em que contam pequenas histórias folclóricas. – Ouça a História: é a leitura de uma história folclórica com ilustrações dos estudantes.

Como se observa na Figura 8, resultado do processo desenvolvido em sala de aula, a interação que há entre o conteúdo produzido não reflete um alto valor interativo, mas os resultados de uma ação inovadora como essa têm alto valor pedagógico. Segundo Moreno (2008), o melhor desenho interativo não necessariamente terá as melhores possibilidades de interação. Essa ideia é fundamental para esta investigação, que não se foca em grandes avanços tecnológicos, e sim em concepções de mudanças pedagógicas reais.

El mejor diseño interactivo no tiene que ser, obligatoriamente, el que más posibilidades de interacción ofrece; sino el que cumple eficazmente los objetivos planteados en función de la historia o de las emociones que se quieran transmitir y de la audiencia que las recibirá hechas discurso hipermediático. (MORENO, 2008).

Segundo Moreno (2008), ao se tratar de uma convergência interativa de meios, a materialização discursiva proporciona novos elementos multimídia ou substâncias expressivas provenientes de todos os meios existentes. A inteligência expressiva do autor, primeiro, e a do coautor ou leitor-autor, depois, farão que esses elementos ou substâncias expressivas tenham interações adequadas, adaptando-se a este novo meio em uma convergência inteligente, pois não se trata de uma mera hibridação de meios ou de uma colagem simplista.

Assim, esta investigação entende que o uso de tecnologia, ou especificamente do vídeo digital, vai ganhando espaço, qualidade e cria mais possibilidades, podendo, então, dar subsídios para educadores e estudantes buscarem novas possibilidades que incrementem as produções audiovisuais.

Francisco García (2003), falando do trabalho desenvolvido pelo CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa – o centro que produz material pedagógico para as escolas espanholas), comenta que, para uma melhora da educação, é importante o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para que se possam alcançar mudanças significativas nos centros escolares. A sugestão é que se busque um ensino eficiente e participativo com a geração de conteúdos multimídia e hipermídia interativos.

La generación de contenidos multimedia e hipermedia interactivos y el diseño de nuevas estrategias educativas por parte de los profesores para alcanzar una enseñanza más eficiente, participativa y adecuada para los alumnos es uno de los elementos que más van a incidir en una mejor y más cualificada oferta educativa. (GARCÍA, 2003, p. 180).

A produção de conteúdo em sala, sob a perspectiva de interatividade, multimídia e convergência, torna-se mais relevante quando discutimos sob a perspectiva das possibilidades da televisão digital interativa, principalmente quando se levam em consideração os níveis de interatividade que essa tecnologia pode oferecer. Os educadores que não estiverem preparados para conviver com essa tecnologia terão muita dificuldade, por isso a entrada desses conhecimentos precisa ser gradativa e construída coletivamente.

Segundo García (2006), uma alternativa é a participação colaborativa, onde estudantes e educadores; educadores e educadores, e, finalmente, estudantes com estudantes, poderão juntos criar conteúdo. E, a nosso ver, pode ser a forma de conseguir que os educadores adquiram habilidades e competências tecnológicas. Sem uma comunicação dialógica (Paulo Freire), os educadores não conseguiriam desenvolver atividades usando os recursos interativos que a Televisão Digital Interativa poderá oferecer.

A escola da “Galáxia de Gutemberg” era tradicional, limitada ao conhecimento, organizada, coerente e estruturada, mas representou, naquele momento, uma grande evolução. A escola de hoje precisa estar mais próxima das TIC e, para chegar a isso, pode ser projetada fazendo uma passagem pela televisão, já que a televisão é uma linguagem bastante conhecida.

O Quadro 10 foi estruturado por esta investigação com o intuito de refletir as mudanças por que a escola tem que passar com a introdução de TIC. Com base, então, em afirmações de Ferrés (1998), sobre o universo das letras e das imagens, em contraposição com reflexões de Moreno (1998), foi desenvolvida a ideia de que nada precisa ser radicalmente modificado, mas, sim, assimilado e aproveitado

Quadro 10 – Comparação entre Meios de Comunicação

	Livro	Televisão	Meios Interativos
Universo	Estático	Dinâmico	Dinâmico e interativo
Privilegia	Reflexão Conhecer	Sensorial, visual e auditiva. Reconhecer	Sensorial, visual, auditiva, dinâmica e participativa Reconhecer e autorreconhecer
Experiência	Abstração	Representação concreta	Representação concreta com participação
Especialmente Indicado	Explicar	Associar	Buscar associações

Não existe, no Quadro 10, uma reflexão qualitativa, ou de comparação de nível de aprendizagem. O que há é uma comparação com a evolução da comunicação sob a perspectiva do estudante, que geralmente recebe as informações passivamente. De fato há uma mudança na percepção visual. Hoje a sociedade privilegia o movimento, as informações rápidas. Um exemplo disso são os vídeos do You Tube.

No quadro temos uma reflexão de Ferrés (1998) comparando o livro com a televisão, pensando que, no processo de aprendizagem do estudante com a televisão, há uma retenção da atenção para o conteúdo maior, devido ao movimento. Em seguida adaptamos a ideia de Moreno (1998) sobre interatividade, pensando que, graças a essa nova tecnologia, a Televisão Digital Interativa pode dar mais movimento ao conteúdo.

Cada item tem uma explicação. O universo, por exemplo, diz respeito à percepção visual. Com o livro, a atenção deve ser para a leitura e o entendimento. A televisão tem uma dinâmica com cores e com mudança de quadros que retêm, por mais tempo, a atenção.

E, por fim, com os meios digitais, onde incluímos o vídeo digital e a TV Digital Interativa, além de ter a dinâmica característica da TV, ainda se possibilita a participação, o que faz com que a aprendizagem seja mais significativa, porque os conteúdos são do interesse do estudante e acabam tendo sentido para a vida dele.

Em segundo lugar vem o que cada meio privilegia, sabendo-se que o livro privilegia a reflexão ou o conhecimento, pois, quando se lê, interpreta-se de forma livre, geralmente de acordo com as experiências prévias de cada leitor. Já a televisão é visual, auditiva, o que faz com que o aluno telespectador se reconheça na tela. E, com os meios digitais, além de todas as características favorecidas pela televisão, o estudante pode se reconhecer, inclusive como produtor ou como fazendo parte de algum projeto.

Assim, o processo de aprendizagem com os meios digitais fica tão próximo do estudante que a aprendizagem é contextual, porque as informações que se apresentam estão em harmonia com o entorno social do estudante, que, ao mesmo tempo, é protagonista porque ele está fazendo parte do processo, inclusive compreendendo como ele está aprendendo.

Segundo a experiência, o livro nos traz a abstração. O leitor lê e imagina muitas vezes uma cena de novela. O escritor tem que interromper a história para detalhar o cenário ou as características dos personagens. Isso faz parte da abstração. E isso não ocorre com a televisão. Perante a televisão, o estudante desenvolve a abstração e tem uma representação concreta. Passando à Televisão Digital Interativa, o que o estudante tem é a sua participação, uma representação concreta com a sua participação. Destacamos a presença da criatividade, que exige que o estudante descubra por si mesmo e que se sinta livre para criar e inventar.

E, por fim, temos o item que diz respeito à indicação, ou seja, cada meio tem um fim, não pode ser substituído, e sim precisa trabalhado na educação coletivamente. O livro tem o objetivo de explicar, a televisão de associar, e os meios digitais interativos podem ter o objetivo de permitir que o estudante faça as associações. Trata-se de um processo construtivo, onde o estudante pode associar conhecimentos, fazer conexões com outras disciplinas de forma que o estudante vai construindo sua bagagem de conhecimento.

Os conceitos “Construção de Conhecimento” e “Participação” levam a uma discussão anterior às novas tecnologias, mas podem ajudar na formação, na criação e no desenvolvimento da criatividade para o uso de vídeo digital em sala de aula. É uma ideia de Paulo Freire (1987), esta de trazer o diálogo para dentro da escola, de começar com a busca do conteúdo, de passar pelas relações do homem com o mundo e, por fim, de chegar a investigar o tema com o desenvolvimento da metodologia.

A ideia é ter o diálogo como uma forma de trocar informações de todos os níveis, de buscar o conteúdo que interessa, de buscar a forma de apresentar ideias e de trocar informações sobre as possibilidades técnicas, de trocar materiais e de criar coletivamente. A ideia é enriquecer o processo, fazendo com que os papéis sempre se alternem, sejam de emissor-receptor (GUTIÉRREZ, 1988) ou de leitor-autor (GARCÍA GARCÍA, 2008).

Os elementos do processo educacional são os mesmos que compõe o processo de comunicação. O “emissor-receptor” (educador) envia e recebe mensagens, da mesma forma que o “receptor-emissor” educando as recebe e as envia. No intercambio de papéis, emissores e receptores enriquecem e valorizam seu processo de realização. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 75).

A participação autêntica exige que as pessoas que estão envolvidas tenham uma grande responsabilidade de comunicação que permita uma organização de todos os espaços pedagógicos e tecnológicos, chegando a fazer intercâmbio com as didáticas, com o conteúdo preparado e, é claro, com novas técnicas de criação.

Apesar de a concepção de “Construção de Conhecimento”, de Paulo Freire (1987) e de “Comunicação Dialógica”, de Francisco Gutiérrez (1998), não estarem diretamente relacionadas com as novas tecnologias, atendem às necessidades que a nova realidade comunicacional exige, pois tratam de um problema que sempre existiu na sociedade, qual seja, a necessidade de haver uma comunicação autêntica e crítica.

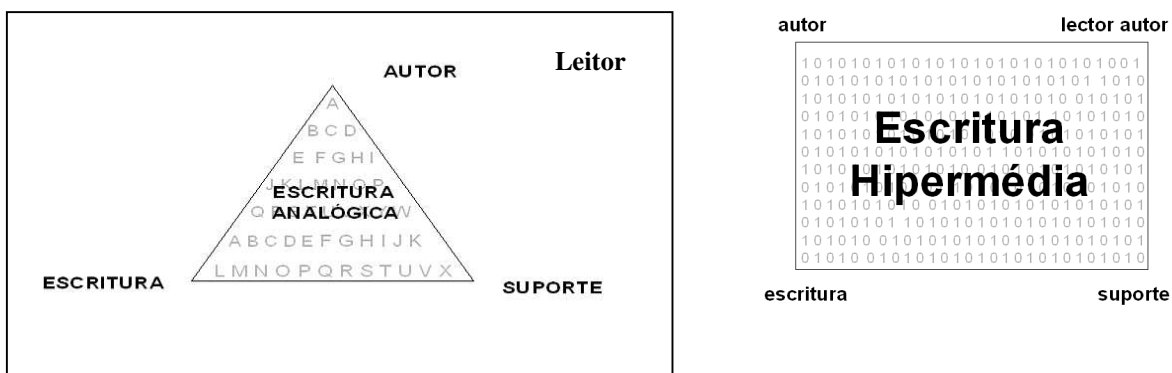
Segundo Orozco Gomes (2002, p. 57), as novas tecnologias devem articular, como suporte de uma comunicação educativa mais diversificada, através do aproveitamento de variadas linguagens, formatações e canais de produção e de circulação de novos conhecimentos.

Com o vídeo digital, o educador tem que articular com o estudante e os dois têm que trocar informações, construindo o conhecimento e, principalmente, fazendo juntos o uso da tecnologia. É a ideia da Figura 9, onde se observa a mudança do papel do leitor, que, com as novas tecnologias, pode fazer parte do processo.

No triângulo da Figura 9, onde está representada a comunicação analógica, o estudante que seria o leitor está fora da criação, é um espectador e precisa ter habilidades para compreender a mensagem, sem contar que não tem a possibilidade de interagir com a mesma para comprovar a situação e o conteúdo da mensagem na sua realidade.

Já no quadrado, na Figura 9, que representa a comunicação hipermídia, o estudante faz parte do processo. Isso muda completamente a relação com o conteúdo.

Figura 9 - Configuração dos Modelos de Expressão:



(MORENO, 2008)

O que demonstra a Figura 9 (MORENO, 2008) é que a escritura hipermídia permite uma interatividade real, em que o educador e o estudante podem assumir papéis diferentes, podendo, algumas vezes, serem leitores, outras vezes, autores, e, desse modo, encontra-se uma educação que permite a construção de conhecimento.

O vídeo digital é uma ferramenta que começa a popularizar-se, mas suas aplicações não estão muito claras. Sobretudo, o que há é um comércio vendendo suas capacidades técnicas visando um desenvolvimento para a educação, mas não há uma devida atenção para as possibilidades da criatividade.

O consumo das novas tecnologias de comunicação, em especial a internet e a televisão, são uma realidade inquietante, não só pela quantidade de tempo que diariamente é dedicada a esses meios pelos diversos setores da sociedade, mas também pelos valores das mensagens transmitidas. Hoje em dia, praticamente tudo é visto pela tela da televisão ou pela tela do computador. Assim, é necessário que a instituição escolar esteja preparada para educar “com e para” os meios. A educação terá que formar pessoas que irão enfrentar um mundo diferente do nosso, o digital. Conseqüentemente, a educação terá que fazer com que essas pessoas sejam competentes na utilização e no manejo das TIC.

Segundo Pierre Lévy (1993), nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode ignorar a enorme incidência das mídias eletrônicas (sobretudo a televisão) e da informática. Os avanços tecnológicos no desenvolvimento dos computadores constituem uma das bases para a criação da sociedade da informação, já que não se trata apenas do PC, do computador multimídia ou do terminal interativo, mas, sim, que quantidade de aparelhos e elementos estarão incorporados em microcomputadores com processadores de informação, o que irá convertê-los em "aparelhos inteligentes".

Os educadores estão se conscientizando de que a educação é um processo de comunicação e que a renovação dos métodos educativos depende da tecnologia da educação e da incorporação de técnicas de comunicação como requisitos indispensáveis para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, a escola está diante de uma grande oportunidade: a de interagir com os meios digitais, fazendo uso das cada vez mais acessíveis redes telemáticas.

Para aplicação na educação, a interatividade, quanto mais alta mais resultados didático-pedagógico irá criar, porém sempre respeitando as possibilidades criativas e didáticas dos educadores. Quando se tem um sistema onde o educador tem a possibilidade de produzir seu conteúdo ou interagir em outro, isto gera um efeito que, na educação, conhecemos como comunicação dialógica. “O educador educa-se na comunicação com o educando, e este na comunicação com o educador. Comunicar mais e melhor é educar-se e educar-se mais autenticamente” (GUTIÉRREZ, 1989).

Neste contexto, o educador precisa aproveitar os conhecimentos tecnológicos dos estudantes, chamá-los à participação e com eles criar e recriar o conteúdo. Essa prática foi possível depois que observamos um fenômeno que aconteceu no Brasil, e que teve

semelhanças com a Espanha, ainda que respeitadas as diferenças culturais. Esse fenômeno na Espanha foi observado por Domingos Gallego (2005).

Gallego (2005, p. 30) observou que a introdução de novas tecnologias na Espanha se deu em três fases. A primeira foi de fascinação, quando as escolas de formação de professores receberam equipamentos e os docentes começaram a manejar os computadores. A segunda fase foi a entrada da internet nos centros. E a terceira etapa é a de modificação dos planos pedagógicos, fase que, segundo Gallego (2005, p. 31) está atrasada, apesar de grandes trabalhos da UNED (Universidade Nacional de Educação a Distância) e do CNICE (Centro Nacional de Informação e Comunicação Educativa).

No caso brasileiro, ainda estamos vivendo a primeira fase, a da fascinação, em que os educadores estão começando a conhecer os recursos tecnológicos. Com relação ao acesso às TIC, a realidade é que nem todos os centros escolares possuem internet e equipamentos, mas os avanços são grandes. Com relação à formação, a maioria dos cursos de educadores ainda não têm, em seu currículo, disciplinas de formação para uso das TIC em sala de aula.

Entretanto, as pesquisas avançam e a questão pedagógica já é uma discussão presente nas universidades e também dentro das escolas que trazem para as discussões internas soluções e projetos que introduzam as TIC. Os educadores buscam, por conta própria, se preparar para essa nova realidade.

No presente trabalho de pesquisa, para introduzir o uso do vídeo digital como prática pedagógica em sala de aula, foi necessário o estabelecimento de uma metodologia construída a partir da realidade e característica da escola, o que resultou num processo de construção fundamentado na comunicação dialógica. Foi neste trabalho que observamos o interesse de toda a comunidade educativa em estar integrada a esta nova realidade e, o mais importante, sem imposição didática, ou seja, o grupo construindo e buscando soluções que se adaptassem às necessidades.

A partir dessas observações, a narrativa audiovisual passou a ser pensada como um suporte para o trabalho desenvolvido na sala de aula por educadores e estudantes com TIC. Depois da análise dos vídeos produzidos, a tabela 31 foi projetada para que a narrativa audiovisual pudesse ser pensada como uma forma de contribuir para uma linguagem aplicável à produção de conteúdo em sala de aula, preferencialmente audiovisual.

5.1.4 Narrativa audiovisual aproximada da sala de aula

Narrativa audiovisual é, segundo Jesús García Jimenez (1996, p. 13), a faculdade ou capacidade segundo a qual se dispõem as imagens visuais e acústicas para contar histórias, vale dizer, articular-se com outras imagens e elementos portadores de significação até o ponto de configurar discursos construtivos de textos, cujos significados são as histórias. É uma definição que aproxima a ciência da comunicação com a educação.

Esta investigação afirma que tudo o que o educador produz é narrativa audiovisual, no entanto ele não tem consciência dos conhecimentos de narrativa audiovisual que possui e que está utilizando em seu trabalho. Também afirma que, se o educador tomar consciência da narrativa audiovisual e aplicá-la em seu trabalho, a comunicação que busca realizar com os estudantes será mais eficiente, exatamente como a comunicação realizada pelas mídias, como a televisão.

Para cada elemento da narrativa audiovisual é possível fazer uma aproximação com a educação. Alguns elementos já são usados na educação e são apresentados como conhecidos. Suas aplicações poderão sofrer sugestões em decorrência das observações realizadas na análise dos vídeos ou do trabalho de observação em campo. Outros também são conhecidos, mas sem aplicação direcionada. Serão apresentados com novas sugestões de aplicação. São elementos procurados nos vídeos produzidos pelos educadores e estudantes e que não foram encontrados. Há ainda os que não são conhecidos e, conseqüentemente, não são aplicados. Estes terão um tratamento especial para entrarem na lista de necessidades de aplicação.

Francisco García ([A], 2006, p. 9) sugere que se pode falar de uma narrativa cinematográfica, radiofônica, televisiva, multimídia ou hipermídia, digital, lúdica e de outras perspectivas também, incluindo a publicitária. Nesse jogo de gêneros, concluímos que a narrativa pode ser aplicada na escola. Assim, esta investigação contribui para o que pode chegar a ser uma narrativa para a educação, onde os elementos são voltados para a produção de conteúdo com TIC.

A narrativa audiovisual possui algumas especificidades que podem ser projetadas para a educação como uma forma de ser mais um auxílio para educadores na organização do trabalho pedagógico. Na verdade, o trabalho em sala de aula é bastante complexo e

exige organização. Nessa realidade, a proposta de organização da narrativa audiovisual não representa uma novidade para a educação. Educadores, coordenadores e supervisores trabalham com a perspectiva de organização e de planejamento de trabalho fundamentados em produção de conhecimento e a narrativa pode ajudar a projetar esta mesma organização para a produção de conhecimento em audiovisual.

Os códigos que compõem a narrativa audiovisual possuem três níveis para auxiliar a produção. O primeiro é o nível linguístico, como se fosse um dicionário; o segundo é o nível retórico, que depende do autor; e, terceiro, o nível genérico, onde o significado se faz de acordo com a cultura. Essas especificidades fazem com que a narrativa audiovisual seja aplicável em imagens e sons, além de ampliar as possibilidades de uso, chegando até a educação. Se os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) forem observados, há proposições que justificam a aplicação da narrativa audiovisual na educação.

Em primeiro lugar, os PCN são referenciais para a educação que reconhecem a complexidade da tarefa do educador e permitem que as estratégias, as metodologias e, principalmente, os conteúdos se adaptem às necessidades da comunidade educativa. Inclusive os PCN incentivam que haja interdisciplinaridade, ou seja, que os educadores troquem informações e trabalhem coletivamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. (PCN, 1997, p. 7).

E, em segundo lugar, os níveis linguísticos, retóricos e genéricos são especificidades da narrativa audiovisual, que podem ser aplicados, à produção textual, por educadores que trabalham sob a perspectiva da interdisciplinaridade e que, como os PCN projetam, estão envolvidos com uma proposta pedagógica que potencialize a aprendizagem, afinal, “[...] não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (PCN, 1997, p. 39).

Outra especificidade da narrativa audiovisual, que, também observada pela investigação, pode potencializar o uso de TIC na sala de aula, são as vertentes conceitual e

configuracional, que são as operações realizadas pelos roteiristas nas produções. É uma forma de organizações que pode ser comparada com o planejamento didático do educador. As vertentes da narrativa audiovisual dão uma sequência de trabalho e podem ser úteis ao educador na direção do trabalho com os estudantes.

Dentro da vertente conceitual, a descrição poética, que implica uma ordem de criação prática, uma sequência de operações sucessivas, que vão desde o desenho mais elementar até a proposta literária que se converte no relato audiovisual, pode dar a direção de trabalho para uma produção em sala de aula, ou seja, a *ideia* (formulação teórica do pensamento); o *story-line* (descrição da ideia em poucas linhas); a *sinopse* (ponto de partida para o projeto); o *tratamento* (descreve situações narrativas); a *estrutura* (fragmenta o relato em cenas e sequências) podem garantir o sucesso pedagógico de uso de TIC em sala de aula.

Esse trabalho é interdisciplinar, porque também exige um domínio da língua e, principalmente, porque o conteúdo que está sendo discutido faz com que a produção tenha todas as características de uma educação voltada para o diálogo e para a construção de conhecimento. Não é necessário um trabalho de roteirista, mas as produções textuais da escola poderiam ter algumas dessas concepções embutidas para ampliar a comunicação.

Não é preciso trabalhar na sala de aula com muitas especificações da narrativa audiovisual. Apesar de enriquecerem o trabalho e de darem mais significado, concordamos que seria um pouco exagerado usar esquemas (como o roteiro literário e o roteiro técnico que um roteirista usa), mas elementos desse trabalho poderiam ser usados na sala de aula. Afinal, a realidade que a TIC exige envolve imagem e som, exatamente a especificidade da narrativa audiovisual.

E, quanto às perspectivas da narrativa audiovisual (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996), as teorias que a compõem são relevantes na educação. A morfologia narrativa, que trata da estrutura do relato audiovisual e se divide em conteúdo e expressão, foi usada nesta investigação para analisar e montar a morfologia do programa “Curta Escola”, porque esta investigação considerou que o programa possui um sistema narrativo próprio, um conjunto de elementos selecionados, algumas vezes distintos outras vezes relacionados entre si. E que se refletiu em uma possibilidade de instrumentar o educador que quer avaliar materiais audiovisuais que chegam à sala de aula.

A analítica da narrativa, que observa e identifica em um texto audiovisual as unidades mínimas do sistema e do processo narrativo e reflexiona sobre seu comportamento funcional e interativo, não representa, para a educação, um elemento fundamental ou que possa enriquecer o trabalho pedagógico. Este campo é muito usado no cinema para refinar a mensagem. Pode ser o diferencial que gera sucesso ou fracasso das produções audiovisuais, mas não se relaciona ao conteúdo propriamente dito, que é o grande interesse da educação.

E a *taxionomia narrativa* é a teoria de classificação. É um princípio de organização do discurso narrativo que depende de uma lógica interna, de coerência formal e de utilidade. Uma boa taxionomia além de ordenar materiais também categoriza, ou seja, ordena o pensamento sobre os materiais, fazendo com que a educação possa se apropriar de seus conhecimentos.

Existem tipologias sobre a taxionomia e esta investigação acredita que a tipologia francesa, que está centrada em formas, tipos e planos da narrativa, é a mais apropriada para usar na educação, pois se aproxima mais da linguística. As outras correspondem a tipologias que servem para outras especificidades. É o caso da tipologia estruturalista, que está mais ligada à semiótica.

A investigação considera a semiótica de extrema importância em produção audiovisual, mas com pouca aplicação prática para a sala de aula. É um elemento taxionológico fundamental de formação para educadores entenderem as imagens, mas que pouco auxiliará na prática de produção audiovisual proposta por esta investigação.

A forma básica definida nesta investigação, para a taxionomia que pode ter uma aplicação voltada para a produção em sala de aula, são as definições que remetem ao papel do narrador envolvendo dois posicionamentos. A posição do narrador enquanto contando a história (heterodiegético e homodiegético) e outra do narrador com o espaço e o tempo da história contada (extradiegético e intradiegético). As quatro formas podem variar e se intercalarem, por exemplo, quando o narrador não está no mesmo espaço e tempo da narrativa e conta uma história que não se refere a ele. Então o nível narrativo é extradiegético e heterodiegético. Quando o narrador está no mesmo espaço e tempo da narrativa e conta uma história que não se refere a ele, é intradiegético e heterodiegético.

Esse tipo de análise pode ajudar a produção de conteúdos, gerando a percepção de interatividade, ou seja, onde outros leitores-atores podem participar na percepção de autor-

leitor. É um trabalho de focalização que ajuda a produção de texto, dando consciência ao produtor de texto sobre o domínio da literatura.

Outro elemento da narrativa audiovisual muito interessante para ser aplicado na educação é a *poética narrativa*, que se relaciona intimamente com a retórica, no entanto possui alguns instrumentos capazes de avaliar o conteúdo e a expressão da mensagem narrativa. Para García ([B], 2008), a poética é a soma entre a retórica e a criatividade, e tem sua força de expressão nas figuras de linguagem.

Esta investigação sugere que as figuras de linguagem sejam usadas em sala de aula para enriquecer os textos. Já é um elemento usado na educação, mas pode ter sua aplicação mais direcionada, consciente de sua aplicação. Sua função é dar ao texto efeito, pode ser aplicado nas produções audiovisuais nos textos e nas mensagens. As falas podem conter figuras de linguagem, mas seu uso também se dá na mensagem final da produção, por exemplo usando recursos que tornem o mensagem final irônica. Isso pode acontecer com música, imagens ou qualquer recuso criado. Por isso é um elemento ligado à criatividade.

A *pragmática narrativa* também possui diferentes correntes, e esta investigação achou mais apropriado que se usasse a que relaciona os signos com seus intérpretes e usuários. A pragmática narrativa, segundo García Jimenez (1996, p. 79), possui um domínio particular da semiótica narrativa e se ocupa de configurações e comunicações do discurso enquanto fenômeno interativo. Não se esgota na atividade do emissor sobre o receptor e pode ser concebida em dois planos: semidiscursivo (iminente) e sociocultural (contextual e ideológico).

Essa parte da narrativa audiovisual é importante porque possui dois planos muito próximos da educação, que é o plano *semidiscursivo*, onde a pragmática se interessa por resultados de produção de textos narrativos enquanto práticas que incidem sobre o âmbito social e ideológico; e o plano *sociocultural*, onde temos a produção, difusão e consumo do audiovisual narrativo em que a sociedade coloca em jogo seus filtros, seus tabus, seus ditados e seus mecanismos de repressão.

Dominar essa ferramenta para a educação é importante porque permite dar respostas às necessidades básicas que os indivíduos possuem (necessidade de estar informado e se divertindo). Além disso, permite capacitar para desenvolver elementos de criticidade, ou

seja, compreender que as mensagens são criadas e podem ser manipuladas por instrumentos da narrativa audiovisual.

Ainda no plano sociocultural, a reflexão pragmática percebe o trânsito do plano semidiscursivo e suas projeções socioculturais na análise da ideologia. Segundo García Jiménez (1996, p. 81), os sentidos ideológicos não são observáveis em uma primeira leitura. Só estão acessíveis a quem possui uma notável competência leitora. Por isso é uma grande ferramenta que o educador deve dominar, conhecer e usar.

A análise ideológica se mostra produtiva nos planos da reflexão pragmática. Por isso essa investigação propõe uma análise sobre o emissor, o destinatário, o significado da expressão, o entorno e a interpretação, que é uma das possibilidades de conseguir uma relação dos signos com seus interpretes e usuários (JIMÉNEZ, 2006, p. 77) e Francisco García ([A], 2008).

A *retórica narrativa*, como já comentado, está muito ligada à poética, mas possui formas de análise pessoais que serão usadas neste trabalho. Para García García ([B], 2008), a função da retórica é o convencimento e está dividida, como já dito antes, em cinco partes: *inventio* (que são as partes do discurso, persuasivo), *dispositio* (ordenação dos conteúdos, das palavras, formulação de ideias), *elocutio* (material expressivo e as qualidades expressivas), *memória* (firmeza e facilidade) e o *pronunciatio* (dicção e interpretação).

O *elocutio* é composto pelas figuras de linguagem que nesta investigação estará a cargo da poética. Isso se dá porque a retórica é uma ferramenta para preparar um bom discurso. Por isso sua importância para educação e para um educador que pretende se comunicar bem. E, também, como os outros elementos da narrativa, pode ser aplicado no uso de TIC ou não, sendo muito pertinente em produções textuais também.

Um outro ponto importante é que a retórica não é somente o texto escrito. As imagens também compõem a mensagem, formando uma estrutura complexa. E, quando se quer pensar em retórica visual, segundo García García ([B], 2008), é possível usar elementos da criatividade.

A criatividade possui critérios que são descritivos e valorativos de análise (GARCÍA GARCÍA, [B], 2008), que podem ser organizados, como já informado acima, em: *flexibilidade* (não repete informações, desenhos, textos), *originalidade* (original a

respeito dos outros), *elaboração* (está baseado na percepção de quem avalia), *opacidade* (está relacionado a questões de gramática) e *coerência interna* (está relacionado à opinião de quem assiste). Esse elemento pode ser usado como uma forma de melhorar o trabalho pedagógico, fazendo uma autoavaliação do que se produz no contexto educacional.

Outro foco de análise da narrativa é a hipermídia. Este conceito foi incorporado ao trabalho por dois motivos principais, já citados. O primeiro trata da potencialidade que o vídeo digital possui e o outro diz respeito às novas realidades tecnológicas a que a sociedade está submetida.

Se “narrar é inventar mundos possíveis”, segundo García ([B], 2008), então é preciso levar em consideração, na escola e na sala de aula, as possibilidades que as TIC estão disponibilizando e, no caso específico desta investigação, o vídeo digital. E, para analisar as produções audiovisuais dentro desse contexto, é fundamental discutir o paradigma da relação entre o autor e o leitor, ou seja, a base de dados, a linearidade / não-linearidade, a hipertextualidade e a convergência.

A narrativa hipermídia discute a produção do conteúdo na relação do autor com o leitor, ou seja, “El autor, como siempre, escribe para el lector, pero ahora debe situarse en el punto de vista del lector mismo” (GARCÍA, [B], 2006, p. 16). Esse novo posicionamento serve para educador e estudantes, pois os dois devem alternar seus papéis, visto que isso vai enriquecer o trabalho pedagógico e a comunicação.

5.2 Conclusões Gerais

“Com a expansão crescente da prensa, que está nos novos órgãos políticos, religiosos, científicos, profissionais e locais frente aos leitores, um número cada vez maior de escritores estão se convertendo em leitores [...]. De modo que a diferença entre autor e público está a ponto de perder sua característica básica [...]. O leitor pode converter-se em escritor a qualquer momento”.

Walter Benjamin

A previsão de Benjamin (1969) estava certa. Já se vive o momento do leitor convertido em escritor e, segundo García García, com novas denominações, os nativos digitais são os estudantes que já nasceram na sociedade da informação e comunicação e têm tecnologia como uma extensão natural, fazendo parte do cotidiano. Assim, tecnologias como o celular, os jogos eletrônicos, o GPS (Global Positioning System ou Sistema de Posicionamento Global), as máquinas fotográficas digitais e a internet não são novidade.

A escola cada vez mais atende a jovens que estão ligados às TIC. No mundo todo, o número de usuários vem crescendo e as tecnologias, que sempre aparecem caras quando são lançadas, vão se tornando mais acessíveis. A tecnologia muda muito, os equipamentos vão se sofisticando para atender a uma demanda consumista e isso acaba facilitando o acesso a novas pessoas, que aproveitam os modelos “desatualizados” para entrar no mundo digital.

É o caso do vídeo digital. Hoje há câmeras com *HD* que já baixam os vídeos diretamente para o *You Tube* com uma velocidade maior. Aqueles, porém, que querem participar desse mundo podem fazer isso de forma mais barata que essas câmeras, para o que basta ter uma filmadora, mesmo analógica, e equipamento que permita receber a imagem e o som. Depois de o vídeo ser incorporado no *You Tube*, não se distingue mais qual foi o tipo de equipamento usado ou a sua sofisticação.

O mais importante é participar do movimento. E o que realmente pode dar um diferencial não é a tecnologia envolvida ou a sofisticação do equipamento usado. O que realmente pode fazer diferença é a comunicação que acontece. É por isso que é tão importante, para a educação, participar.

A pedagogia de construção de conhecimento de Paulo Freire valoriza exatamente o que as TIC estão proporcionando: uma melhora na comunicação. O diálogo que é construído entre a comunidade que discute, se organiza e busca soluções para seus problemas, ou pelos grupos que se formam em torno dos mesmos interesses, ou ainda das relações sociais e políticas que acabam gerando organizações, tudo isso faz com que a escola não possa deixar a tecnologia do lado de fora.

Na verdade, a escola precisa encontrar uma nova linguagem, e esta presente investigação, preocupada em ajudar nessa construção, propõe que a narrativa audiovisual, com seus elementos, possa iniciar esse diálogo de formação para os educadores que querem essa realidade dentro da sala de aula.

Como resultado, chega-se a uma ideia de como pode ser a aplicação da narrativa audiovisual em sala de aula, concluindo que muitos recursos da narrativa já são conhecidos pelos educadores e usados empiricamente. Alguns recursos da narrativa audiovisual usados em sala de aula estão relacionados como as construções textuais, mas todos estão ligados à análise da imagem e do som. Outros recursos não são conhecidos, mas podem ser de muita utilidade.

Na verdade, todos os recursos podem ser mais usados, se organizados de forma mais específica, num roteiro pedagógico, com orientações práticas pensadas para o uso do vídeo digital. É o caso, por exemplo, da retórica, que possui uma estrutura de construção que já esteve presente na escola e que, se voltar a ser empregada, pode ajudar a desenvolver vários aspectos de educadores e estudantes, como a expressão do texto. Esse recurso pode ser aproveitado por educadores e estudantes tanto na sala de aula como na vida cotidiana.

As TIC precisam ser uma necessidade natural. O educador precisa sentir-se à vontade e perceber que realmente a tecnologia faz diferença no cotidiano da sala de aula. E precisa se sentir capaz de refletir sobre aplicações, mudando estratégias pedagógicas, pois o uso de tecnologia não é apenas mudar de recurso. É mudança política e pedagógica, exatamente como sugerem Gutiérrez (1988) e Paulo Freire (1987).

A história de uso de tecnologias em sala de aula não é recente. Desde Freinet já se discutia sua importância. No livro “O Texto Livre”, Freinet propôs o uso da prensa em sua sala de aula na França. Neste caso, a inovação tecnológica ficou acobertada pela pedagógica. As críticas foram mais voltadas aos usos pedagógicos. Esta investigação

investe neste propósito, o de que a tecnologia deve dar suporte aos avanços pedagógicos. O contrário, a pedagogia dar suporte ao uso de tecnologia, é uma ação fadada ao fracasso.

En julio de 1926 acabábamos de sacar el número 1 de nuestra colección ‘*Enfantines*’: *Histórias de un niño en la montaña*. Era un librito de doce páginas con tapas de cartón y contenía un texto de niño, delicioso, ilustrado con dibujos de niños. [...] ¿Llevaremos 100? No bastará...Cojamos 200. [...] Nos dábamos perfecta cuenta de que estábamos pisando terreno firme. Los alumnos más rebeldes a la enseñanza tradicional a base de manuales de adultos eran atraídos definitivamente por estas prácticas hechas a su medida, por esas expresiones de vida que les devolvía por fin a su ambiente; se ponían a hablar después a escribir; sus ojos brillaban; la inteligencia se despertaba. (FREINET, 1984, p. 10).

Freinet estava trabalhando com exploração de texto. Buscava a máxima utilização do texto em benefício da cultura (FREINET, 1984, p. 88), inclusive objetivava aumentar a comunicação entre toda a comunidade educativa. Chegou a propor que os materiais fossem trocados entre as escolas. Chamava a técnica de “exploração pedagógica do texto livre” e indicava possibilidades que estão relatadas na Tabela 29 e afirmava que somente não daria certo se não houvesse domínio da técnica.

[...] vamos indicar la progresión posible desta explotación, progresión que esta condicionada y frenada solamente por la inexperiencia técnica de los educadores y la falta más o menos total de las herramientas nuevas que la harían eficaz. (FREINET, 1984, p. 10).

As indicações que esta investigação encontrou em Freinet, que estão descritas na Tabela 33, demonstram que a discussão na escola sobre uso de TIC não são novas, nem mesmo com enfoque pedagógico são novas. Depois de escrito pelos estudantes, como mostra o número 1, o periódico escolar manuscrito seria levado para ser trocado com outras escolas, como mostra o número 2, entrando antes para o processo de ser transformando em impresso, como está descrito no número 3 e 4. É inserido no material dos desenhos, número 5, e todo material vira um álbum para ser exposto, como está no número 6. A sugestão de trabalho termina com sugestões didáticas nos números 7, 8 e 9.

Tabela 33 - Roteiro Pedagógico – Exploração Pedagógica do Texto Livre:

1	Periódico Escolar Manuscrito	“[...] cada alumno tiene un cuaderno especial en el que copia el texto elegido y corregido. A fin de mes, se manda el periódico a los corresponsales” (Freinet, 1984, p. 88).
2	Intercâmbio entre escolas	“[...] pedir a nuestro servicio que los integre en un equipo y les asigne los corresponsales deseados” (Freinet, 1984, p. 88)
3	Periódico limografiado	“[...] con nuestra multicopista Freinet, de precio módico, con tela cambiabile, o bien con nuestro limógrafo automático” (Freinet, 1984, p. 88).
4	Periódico impresso	
5	Desenhos reproduzidos	“[...] con linóleum, con el limógrafo u otros medios” (Freinet, 1984, p. 88).
6	Confecção de álbuns	“[...] para exponer y enviar a los corresponsales” (Freinet, 1984, p. 88).
7	Colocar cada texto livre na lousa	“[...] caza de palabras (ejercicios de vocabulario partiendo del texto)” (Freinet, 1984, p. 89).
8	Cada texto também	“[...] observaciones y ejercicios de gramática” (Freinet, 1984, p. 89).
9	Segundo o tema	“[...] encuestas en el pueblo investigaciones de historia e geografía trabajos científicos conferencias calculo vivido” (Freinet, 1984, p. 89).

(roteiro retirado de Freinet, 1984, p. 88-89)

Já se comentou de Freinet e de Mário Kaplún. E agora aproveitamos o trabalho prático desenvolvido por Mariazinha Fusari para afirmar que não se trata apenas de avançar pedagogicamente, mas social e politicamente, porque as tecnologias exigem uma posição crítica inclusive com relação aos meios.

Como prática social, a educação do consumidor dos “media” aponta para a necessidade de desencadear um processo de inter-relação das pessoas receptoras entre si, com os próprios “media” e com seus emissores numa sociedade de relações humanas de produção de bens materiais e de bens de serviço como a nossa. Aos receptores de mensagens veiculadas pelos “media” trata-se, então, de pedir-lhes autêntica posição como consumidores e comunicadores, aprendendo, na prática, a escolher e a aceitar, dentre os materiais e serviços que lhes são oferecidos, a consumir somente aqueles que apresentem a melhor qualidade no que se refere à vida humana pessoal e de todos, sem exceção” (FUSARI, 1985, p. 20).

No mundo todo, uma das maiores preocupações é com relação aos efeitos que um consumo inocente das novas tecnologias e, principalmente, com relação aos materiais audiovisuais, que estão cada vez mais acessíveis, podendo influenciar os cidadãos e, neste caso, principalmente na formação dos estudantes. Por isso é importante que o material audiovisual não seja consumido inocentemente, e isso não deve ser apenas responsabilidade de um único professor, mas que esteja interdisciplinarmente relacionado.

É importante que o material audiovisual produzido não seja consumido inocentemente, mas sim seja lido de um modo crítico. Parece obvio que os professores de todas as disciplinas devem favorecer a técnica básica de alfabetização audiovisual consistente para relacionar as mensagens dos meios com os interesses políticos, sociais e econômicos de quem os produzem. (MASTERMAN, 1993).

Esta investigação encontrou na narrativa audiovisual um recurso que poderá ajudar no desenvolvimento de uma pedagogia que vise ao uso de recursos tecnológicos na sala de aula e que, principalmente, consiga dar aos professores subsídios para, como fez Freinet, aplicar novas técnicas na sala de aula.

A narrativa audiovisual é vista, nesta investigação, como interdisciplinar, já que permite integrar disciplinas (matemática, história, português, etc.), equipamentos tecnológicos (câmeras, computadores, máquinas de fotografias, escâners, etc.), conceitos tecnológicos (convergência, interatividade, hipermídia, flexibilidade, etc.) e os próprios conceitos de narrativa (morfologia, pragmática, narratividade, retórica, poética, etc.), além de desenvolver, nos agentes, conceitos importantes na educação, como a criatividade.

Para cada área da narrativa audiovisual é possível fazer uma aproximação com a educação e o educador com um pouco de orientação pode perceber e projetar, em suas ações, não somente com produção audiovisual, mas em uma formação global para uso de TIC.

No caso da morfologia narrativa, que trata da estrutura do relato audiovisual e está dividida em conteúdo e expressão, pode servir ao educador como um estruturador do trabalho com TIC em sala de aula, ou seja, ajudaria a cada educador ter sua própria estrutura de ação. No caso desta investigação, o “Curta Escola” é o melhor exemplo. O programa é uma estrutura onde os trabalhos são inseridos.

Já a analítica da narrativa observa e identifica, em um texto audiovisual, as unidades mínimas do sistema e do processo narrativo, e reflexiona sobre seu comportamento funcional e interativo. Pensando assim, os relatos audiovisuais são textos, ou seja, são conjuntos finitos e analisáveis de signos com sentido narrativo. Essa ferramenta se aproxima muito do estudo da língua, pois é uma forma a que vários autores se vêm dedicando para estudar a linguagem, a gramática, a semiologia e a linguística. Esta investigação considera esta linha extremamente forte para uma pedagogia da comunicação, mas que pode ser extremamente importante para educadores que se dedicam, na sala de aula, ao ensino de português.

No caso da taxionomia, que busca organizar o discurso narrativo, que depende de uma lógica interna, de coerência formal e de utilidade, pode servir para ordenar o pensamento. Assim estaria centrada nos tipos e planos da narrativa, mais precisamente na função do narrador no texto. Essa ideia é interessante para ajudar o estudante a perceber que, quando escreve um texto, precisa se posicionar, ou seja, precisa definir o estilo da narração, e isto acarreta influência nos personagens, no tempo verbal usado para narrar, no

gênero e em toda a gramática usada no texto. Essa proposta é pertinente para todas as áreas que buscam textos compreensíveis e bem comunicáveis.

A poética se relaciona intimamente com a retórica, no entanto proporciona alguns instrumentos capazes de avaliar o conteúdo e a expressão da mensagem narrativa em níveis de criatividade, usando as figuras de linguagem em textos, imagens e nos sons.

Na dimensão pragmática das três formas de análise, a que se identifica mais com a educação é a que faz relação dos signos com seus interpretes e usuários, principalmente no plano semidiscursivo, onde a pragmática se interessa por resultados de produção de textos narrativos enquanto práticas que incidem sobre o âmbito social e ideológico. Neste contexto, a análise ideológica se mostra produtiva e abarca a descrição dos elementos técnicos da construção da narrativa audiovisual (motivos, cenários, tipos sociais, temas) à medida que denuncia um sistema ideológico mais ou menos coerente.

Pensar criticamente as produções audiovisuais é fundamental à educação, principalmente para projetar uma pedagogia da comunicação onde os envolvidos nos processos de comunicação possam se posicionar frente ao narrador e compreender as relações que existem entre emissor, destinatário, significado da expressão, o entorno e a interpretação. Todos esses conceitos também enriquecem a produção textual do estudante, que vai produzir uma narrativa audiovisual consciente.

A retórica já esteve presente na sala de aula e este seria o momento de tê-la de volta, já que sua função é importante na sociedade da informação e comunicação para ajudar a desenvolver habilidades de comunicação. Pode ser um recurso para o professor que quer construir um material ou simplesmente melhorar sua comunicação com toda a comunidade educativa, mas, ao mesmo tempo, ser uma ferramenta para desmontar as mensagens que os novos meios disponibilizam. Pode ser usada por todos os educadores para desenvolver a expressão oral.

Outras duas formas de análise foram sugeridas por Francisco García ([B], 2008) para a narrativa audiovisual que esta investigação propõe para ser usada na educação. Trata-se da criatividade e da hipermídia. A criatividade possui critérios que são descritivos e valorativos de análise e podem ser organizados em flexibilidade, originalidade, elaboração, opacidade e coerência interna, como já informado acima.

Observando os critérios, pode-se afirmar que deveriam estar em todo o processo educacional, tanto do educador em suas aulas de um ano para outro; como do estudante com relação aos trabalhos que desenvolve na sala de aula. A criatividade está muito ligada à ideia de Paulo Freire no livro “Pedagogia da Autonomia”, ou seja, com o comprometimento que o educador deve ter com a sala de aula.

A narrativa hipermídia está inserida para ajudar o educador a se situar nas novas formas de comunicação e com as TIC. O programa “Curta Escola” pode servir de modelo para que se perceba que as formas de se comunicar estão cada vez mais amplas, no entanto é preciso ter critérios e diretrizes para seguir e conseguir uma comunicação eficiente.

E, dessa complexa relação entre educação, narração e novas tecnologias, a hipermídia, a multimídia e todos os conceitos tecnológicos acabam criando paradigmas que afetam a relação do autor com leitor, ou seja, a bases de dados, linearidade / não-linearidade, hipertextualidade e a convergência acabam afetando a produção de conhecimento.

É o importante o papel do leitor-autor, e o educador precisará compreender essa relação para conseguir desenvolver seu papel na educação dos estudantes. E, quanto à produção do conhecimento, o educador terá que se situar sob o ponto de vista do leitor, levando em consideração prováveis escolhas que seu leitor poderá fazer ou desejar seguir.

Sobre os procedimentos técnicos dos vídeos produzidos, a investigação constata, baseada nos conceitos de narrativa audiovisual, que não é possível a escola produzir seguindo os procedimentos de uma produtora, mas pode criar seus próprios procedimentos, como o de morfologia proposto para o “Curta Escola”. A resposta aqui alcançada foi completamente diferente do que se esperava. A alternativa que poderia ser encontrada seria positiva ou negativa e, no entanto, surpreendeu com uma nova alternativa.

Falando de conteúdo, segundo as atividades observadas, inclusive por relatos e explicações dos educadores em reuniões pedagógicas, observou-se que o uso do vídeo digital gerou uma recepção positiva, inclusive por parte dos pais. Abaixo apresenta-se a transcrição de uma conversa entre educadora e pai durante uma reunião pedagógica, quando os vídeos foram apresentados à comunidade.

“Professora B: ...então ele aplicou aquilo que aprendeu, de que forma? Brincando de futebol. Eles simulavam que caíam, machucavam e utilizavam o que eles aprenderam na sala de aula lá.

Pai: Têm a teoria e depois têm a prática.

Professora B: Isso! A ideia é que não preciso aplicar uma prova.

Mãe: Ela não precisa aplicar prova porque ela vê o rendimento dos alunos nessa produção.

Professora B: Porque eles vão fazer roteiro, eles vão escrever, vão falar... esse é o material que eles produziram.

Assiste vídeo

Pai: E começa ali na sala de aula?(...)” (SOUZA, 2005, p. 57).

Com isso se constata que educadores e estudantes podem produzir seu conteúdo, ainda mais com a evolução dos vídeos caseiros e da edição não linear realizada nos computadores. As produções podem seguir uma organização que permitirá diferentes aplicações. Não são vídeos com detalhamento profissional, mas com potencialidade crítica e criativa. Muitos desses vídeos podem ser disponibilizados para a televisão e para plataformas como o “You Tube”.

E sobre o educador é preciso manter o papel importante na sala de aula, que acreditamos ser o de coordenação dos trabalhos pedagógicos, com o objetivo de fazer os estudantes construírem seus conhecimentos. Esse educador pode conduzir um trabalho onde se usa tecnologia inovadora. Trata-se de uma mudança da pedagogia para a qual esse educador não foi formado, mas impossível de evitar que ele tenha avançar para o uso dessa nova tecnologia.

Paulo Freire (2003) fazia críticas com relação ao uso do computador, mas se referia ao fato de o educador não dominar a técnica. A crítica não se referia ao potencial que o equipamento tem. Com o educador produzindo o conteúdo, usando a trilha de edição, todo o uso se volta para o conteúdo e não para o meio.

O uso dos meios, de um lado desafia, mas, de outro, possibilita uma amplitude de criatividade dele (educador) e do educando. O problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas com relação ao uso da tecnologia, dos instrumentos, por *n* razões, até por falta de verba, em países como o nosso. (FREIRE, 2003, p. 58).

Como comenta Freire (2003), a escola não conseguiu acompanhar as tecnologias, e com uma proposta como a do vídeo digital, além de entrar em uma nova era, ainda precisaria se adaptar às novas realidades que se exigiriam, como, por exemplo, a participação da comunidade, mais uma organização da estrutura escolar, inclusive física. Quando os vídeos foram apresentados à comunidade, em mostras de curtas, em reuniões pedagógicas ou na internet, isto causou bastante impacto. E a reação foi positiva, por parte da coordenação da escola, como por parte dos educadores, que sentiram seus trabalhos mais valorizados.

Para, o entanto, a escola acolher essa nova proposta, precisaria ela se estruturar e se preparar. É necessário um espaço apropriado para que as produções possam ocorrer e para que a comunidade acompanhe. O vídeo digital e programas como o “Curta Escola” são ferramentas que permitem que a comunidade acompanhe o cotidiano. A escola pode ficar fragilizada se não estiver preparada para uma participação da comunidade, principalmente tendo sua intimidade aberta, mas o contrário também é possível, pois, com uma boa estrutura e organização, já melhoraria a comunicação entre pais, filhos e comunidade, formando ecossistemas comunicativos.

[...] a partir de um substrato comum que é a ação comunicativa no espaço educativo, ou seja, a comunicação inter-pessoal, grupal, organizacional e massiva promovida com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos através da atividade educativa e formativa”. [...] “a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o modus faciendi dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de educação comunicacional. (SOARES, 2002b, p. 125).

Discutindo a pedagogia que essa nova realidade exige, a narrativa audiovisual possui aspectos que a educação pode apropriar. Os conhecimentos que os estudantes trazem da televisão sobre narrativa televisiva são suficientes para iniciar um trabalho de produção de vídeo em sala de aula, mas precisam ser aprimorados inclusive porque podem ser um facilitador do trabalho pedagógico. A Tabela 34 ajuda nessa discussão, apresentando o componente da narrativa audiovisual, sua definição e a aplicação na educação.

Tabela 34 – Aproximação da Narrativa Audiovisual à Educação:

Componente da Narrativa Audiovisual	Definição	Aplicação na Educação
Morfologia Narrativa	“Corresponde fundamentalmente el estudio de la estructura narrativa. La estructura es la pauta o patrón, es decir, la uniformidad observable, de acuerdo con la cual se desarrolla el relato en su conjunto” (García Jiménez, 1996, 14).	Pode ajudar a estruturar um projeto pedagógico, o “Curta Escola”, por exemplo.
Narratologia Narrativa	“[...] una teoría se define como un conjunto sistemático de opiniones generalizadas sobre un segmento da realidad. Dicho segmento de la realidad, el corpus, en torno al cual intenta pronunciarse la narratología, se compone de textos narrativos” (Bal, 1990, p. 11).	Permite aprimorar os textos escritos, recurso altamente importante para a educação. E, como o roteiro é fundamental para a produção audiovisual, pode representar uma parceria de sucesso para a educação.
Pragmática Narrativa	“La Pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralinguísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia” (Escandell Vidal, 1993, p. 46).	Trata-se de permitir que o conteúdo na educação se torne mais crítico. Além de possibilitar a alfabetização mediática, pode se desenvolver uma visão crítica sobre os meios.
Retórica Narrativa	“La Retórica es un sistema más o menos estructurado de formas conceptuales y lingüísticas que pueden servir para conseguir el efecto pretendido por el hablante en una situación dada” (Henrich Lausberg apud García García [B], 2008).	Pode ser uma forma de trabalhar os textos escritos ou as apresentações orais. O esquema da retórica já foi aplicado na educação e pode voltar com o uso do vídeo digital.

Poética narrativa	“[...] el ornatus es una parte de la elocutio, la fase de elaboración del discurso que se ocupa de la formulación verbal definitiva de la comunicación. (...) la voz ornatos no debe llevar a confundir esta formulación con una especie de añadido decorativo a un texto ya acabado, sino que es la plasmación verbal adecuada, adecuada en el sentido de persuasiva y elegante, de los materiales reunidos y ordenados en las dos fases anteriores, la <i>inventio</i> y la <i>dispositio</i> ” (Spang, 2005, p. 197).	Já é um recurso usado na educação, mas pouco aplicado na prática do cotidiano ou para causar efeito. Pode ser um bom recurso para melhorar as apresentações orais e textuais.
Hipermédia Narrativa	“Los sistemas hipermedia son, hoy, una nueva clase evolucionada de sistemas de administración de información compleja. Estos sistemas permiten crear, montar, anotar, enlazar y compartir información de distintos medios como texto, audio, gráficos, animación y vídeo, proporcionando un acceso no secuencial, completo y uniforme a la información. De forma breve diremos que los sistemas hipermedia constituyen una tecnología de presentación y estructuración de dominios de información potente y flexible” (Adelantado Mateu, 2006, p. 337).	Pode ser aplicado para produzir conteúdo e para trazer para a educação conceitos que já fazem parte do cotidiano de outras áreas.

A *morfologia narrativa* foi aplicada no programa “Curta Escola” e, a partir desse trabalho, foi possível:

- definir morfológicamente o programa;
- definir a estrutura narrativa do conteúdo e da expressão;
- desenvolver um detalhamento morfológico, apresentando a estrutura morfológica de cada programa;
- criar uma lista de modelos de quadros.

Com esse trabalho foi possível estabelecer um roteiro para produções ligadas ao modelo “Curta Escola”. Esse modelo tem uma utilidade quando se pensa numa organização para um trabalho com vídeo digital em sala de aula. Também apresenta a morfologia como uma metodologia para construir outros modelos de produção de conteúdo na escola. Esta parte da narrativa audiovisual deu a esta investigação conhecimento de como se estrutura, se classifica e se organiza uma produção audiovisual.

A narratologia narrativa permite compreender por que um discurso narrativo é narrativo. Parece uma situação óbvia, mas há elementos que compõem esta situação, elementos que, ao estarem demonstrados, podem ajudar o educador a entender uma produção, como podem auxiliar quando se busca desenvolver uma produção.

Os elementos na narratologia são o acontecimento, os personagens ou atores, o tempo e o espaço. Para cada elemento há uma determinada forma de construção, que, pedagogicamente falando, deveria ser um conhecimento que naturalmente deveria estar inserido na sala de aula, independente do uso do vídeo digital, pois se trata de fazer o texto compreensível.

Há seis elementos narrativos (BAL, 1990) que, se não fazem parte do cotidiano da sala de aula, deveriam fazer. Estão ligados ao conceito de fábula e de história, mas que, devidamente, adaptados aos conceitos da sala de aula, podem ser aplicados:

- acontecimentos: ordenar em uma sequência, que pode ser diferente da cronologia;
- a quantidade de tempo que se destina aos diversos elementos se determina sobre a base de quantidade de tempo que estes elementos ocupam na fábula;
- traços distintos são dados aos atores, desta forma se individualizam e se transformam em personagens;
- os espaços em que se dão os acontecimentos recebem também algumas características distintas e se transformam em lugares específicos;
- além das relações necessárias entre atores, acontecimentos, lugares e tempo, todos eles descritíveis, podem existir outras relações (simbólicas, alusivas, etc.) entre os elementos;
- busca-se uma seleção entre os diversos pontos de vista.

A *pragmática narrativa* permite e dá subsídios teórico-metodológicos para trabalhar com a interpretação das mensagens que serão comunicadas. Isto dá significado à transmissão de conteúdo, o que, para a educação, é fundamental.

Esta investigação aproveita vários elementos da pragmática para o uso do vídeo digital. Para análise pragmática, há toda uma estratégia interessante de ser conhecida. A *comunicação feliz*, por exemplo, permite entender o contexto da história e o que necessita para dar sentido. O primeiro passo é ler o texto e tentar entender, decodificar cada palavra empregada, seus sentidos.

O segundo elemento é a ordem sequencial, que corresponde à compreensão e ao significado da mensagem, seguido da ordem configuracional, que corresponde à interpretação e ao sentido. Ambas possuem uma metodologia de desconstrução que faz com que o texto, ou o audiovisual, seja visto de forma diferente.

A pragmática permite interpretar o sentido de um audiovisual, ou seja, de que trata o material? É o momento de levantar a ideia e o tema, de construir uma estrutura para a trama. Usando a metodologia, é possível chegar à ideia ou tema do relato. Em seguida, justificando o tema, chega-se à estrutura da trama (BERMEJO BERROS, 1996).

Continuando a análise pragmática, também há a desconstrução dos componentes materiais ou entidades objetivas (emissor, destinatário, enunciado e entorno). Cada um possui características que podem ser seguidas na produção de um texto / audiovisual ou servir para analisar a mensagem (ESCANDELL VIDAL, 1993).

Sobre a retórica narrativa, que já esteve presente na educação, esta investigação aproveita que a ciência da informação traz as aplicações da retórica original de Aristóteles e Quintiliano para a narrativa audiovisual e aplica também ao uso de vídeo digital em sala de aula. Esta é, no entanto, outra ferramenta que deveria fazer parte do cotidiano da sala de aula, independentemente de recursos tecnológicos.

As partes da retórica aqui usadas são: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, memória e *pronunciatio*. Cada uma das partes da retórica também está dividida, isto para facilitar a compreensão e a aplicação (GARCÍA GARCÍA [B], 2008).

Observando cada parte da retórica, sem mencionar o vídeo digital, se chega a conclusão que pode ser uma boa metodologia para produzir qualquer conteúdo na sala de aula.

- *inventio* - que corresponde à primeira parte de análise, em que se buscam materiais e argumentos para o discurso;
- *dispositio* - tem o objetivo de organizar o discurso;
- *elocutio* - ato de conferir uma forma linguística às ideias;
- memória - possibilita adquirir firmeza e facilidade para ter segurança no uso da palavra;
- *pronunciatio* – tem a dicção e a interpretação, como parte importante no desenvolvimento.

A poética narrativa é um desmembramento da retórica. É usada para “ornamentar” o texto. Já é um recurso usado na educação. São as figuras de linguagem. A única diferença é que aqui precisam ser pensadas no contexto audiovisual. Sua aplicação já tem sido muito discutida na educação, pois se trata de um recurso de muito sucesso na publicidade e pouco explorado na educação. Investigadores como Férres e Francisco García García insistem em que sua aplicação na educação pode ser útil tanto na formação crítica com relação aos meios de comunicação de massa como na comunicação com os estudantes.

E a hipermídia narrativa é um recurso que as ciências da informação incorporaram na narrativa audiovisual, dadas as necessidades que as novas tecnologias de informação e comunicação proporcionaram. E, no caso desta investigação, é um recurso que vai trazer para a educação novos conceitos e apresentar as potencialidades de produção de conteúdo que, por exemplo, o vídeo digital tem. No caso do uso na educação, a hipermídia narrativa permitirá analisar e compreender a composição dos materiais e suas potencialidades.

Como conclusão, pode-se afirmar que a todos os elementos da narrativa audiovisual citados nesta investigação podem contribuir com o uso do vídeo digital em sala de aula. São aplicações concretas que se ligam a outros elementos fundamentais da educação, principalmente os conteúdos, que ainda são o maior objetivo da educação.

Os elementos da narrativa audiovisual foram apresentados de forma a atender às necessidades da educação. Isso foi possível dada a formação pedagógica da investigadora, mas todos os elementos apresentados foram retirados de fontes clássicas da teoria da narrativa audiovisual.

Aqui se busca aproveitar os elementos na sala de aula. Não se busca tornar a escola um produtor de conteúdo especializado, apenas dar a educadores e estudantes subsídios básicos para produzir seus conteúdos ou saber analisar os materiais que lhes são entregues.

Para Freire (2003), ser a escola um espaço de formação e informação faria do educador um verdadeiro agente do processo educacional. E a narrativa pode facilitar esse processo. A educação precisa aprender a valorizar e aproveitar as potencialidades dos estudantes.

Como é possível que, sendo as crianças tão criativas, inventivas e espontâneas, nós adultos sejamos tão rotineiros, estereotipados e tão conformistas? Até que ponto a escola tem culpa nesse processo de deteriorização humana? Essa escola que não nos estimula a amar a vida não será a responsável pelo fastio e pela falta de criatividade dos adultos? (GUTIÉRREZ, 1988, p. 99).

VI. APLICAÇÕES – TEÓRICAS E PRÁTICAS

6.1 Contribuição da Investigação

A contribuição que esta investigação traz se relaciona com a aproximação da educação com as ciências da informação, mais precisamente da narrativa audiovisual. A proposta é buscar, dentro dos conceitos e aplicações que foram levantados durante a estada da investigadora em Madri, na Faculdade de Ciências de Informação da Universidade Complutense, elementos da narrativa audiovisual que pudessem servir para a produção de OA (objetos de aprendizagem), precisamente o vídeo digital.

Construir para um modelo de uso pedagógico da narrativa audiovisual usando como ferramenta técnica o vídeo digital pode ser reconhecido como uma contribuição para a busca de uma pedagogia da comunicação ou uma linguagem para uso de TIC – uma pedagogia que valorize o protagonismo dos estudantes e que esteja baseada na construção de conhecimento.

Não se busca dar uma nova formação ao educador, mas desenvolver um roteiro de trabalho que possa informá-lo sobre as possibilidades do vídeo digital em termos educacionais. O que se constatou com a investigação foi que muitos dos recursos da narrativa audiovisual são usados empiricamente por educadores e estudantes quando trabalham com vídeo digital; e que, se tomada a devida consciência sobre as possibilidades, as produções poderiam ter resultados melhores.

Os resultados melhores não estão ligados à estética do material, apesar de a narrativa audiovisual também estar preocupada com a apresentação. A investigação, por estar focada em aspectos educacionais, sempre valorizou e buscou aspectos que pudessem desenvolver o conteúdo, ampliar a comunicação entre os envolvidos e desenvolver um olhar crítico sobre os meios e comunicação e informação. Também é uma forma de contribuir para outras TIC usadas na sala de aula, como computador e a lousa digital.

Os elementos aqui levantados permitem uma mudança na sala de aula. Alguns aspectos são conhecidos, como a retórica e a narrativa (narratologia), não com esses termos, mas fazem parte do arcabouço pedagógico dos educadores. Os elementos “conhecidos”, agregados aos outros selecionados, são aplicáveis em qualquer nível do ensino.

Na Tabela 35, na primeira coluna encontram-se os tópicos da narrativa audiovisual que foram selecionados para estudo teórico. A partir destes tópicos foram selecionados os

elementos de cada um que comporiam a análise. Para isso a investigação se baseou na perspectiva da pedagogia de construção de conhecimento, segunda coluna.

Tabela 35 – Elementos da Narrativa Audiovisual na Educação

	Elementos	Uso na Educação	Possibilidade de Uso
Morfologia Narrativa		Não usado	Para produção de materiais pedagógicos
Narrativa (História)	Acontecimentos / Ações	Usado nas produções textuais em aulas de Português	Pode ser usado em todas as áreas de conhecimentos
	Personagens / Atores		
	Espaço ou Lugar		
	Tempo		
Narrativa (Discurso)	Ordem	Usado nas produções textuais em aulas de Português	Pode ser usado em todas as áreas de conhecimentos
	Duração		
	Frequência		
Pragmática Narrativa	Emissor	Usado empiricamente. Analisando as produções audiovisuais está sempre presente.	Se usado conscientemente pode conseguir que as mensagens tenham mais sucesso. Também possibilita desenvolver um olhar crítico sobre as produções.
	Destinatário		
	Significado da Expressão		
	Entorno		
	Interpretação		
Retórica Narrativa	<i>Inventio</i>	Já foi usado na educação, mas foi retirado. É usado de forma empírica por educadores principalmente.	Possibilita a construção de discursos persuasivos. Pode ser útil na sala de aula como em produções audiovisuais.
	<i>Dispositio</i>		
	<i>Elocutio</i>		
	Memória		
	<i>Pronunciatio</i>		

	Elementos	Uso na Educação	Possibilidade de Uso
Poética Narrativa	Figuras de Adição Figuras de Supressão Figuras de Permutação Figuras de Substituição	Usado nas atividades de português, normalmente reconhecendo-as nos textos.	Pode melhorar um texto, dando efeitos. Pode ser usado por outras áreas de conhecimento na produção de audiovisuais.
Hipermídia Narrativa - Composição Material	Vídeo próprio Vídeo internet Imagens próprias Imagens internet Áudio próprio Áudio internet BG	A educação sempre foi muito rica em materiais, os educadores sempre trouxeram vídeos, músicas, imagens para sala de aula, a diferença é que eram de forma separada.	Possibilidade de integrar todos os materiais para produzir um material. O material pode ser organizado de acordo com objetivos bem definidos.
Hipermídia Narrativa	Linearidade Hipertextualidade Convergente Interativo	Não usado.	Conceitos importantes para serem entendidos. Possibilidades oferecidas pelo vídeo digital.

Os elementos expostos na Tabela 35 foram aplicados em um vídeo produzido por estudantes e ou educadores e, com base nos resultados, a investigação observou a presença ou ausência nas práticas educativas.

A primeira observação, que corresponde ao “uso na educação”, trata do cotidiano da sala de aula, sem vídeo digital. São ações desenvolvidas pelos educadores que se aproximam das práticas pelos produtores de vídeo. E a “possibilidade de uso” já contempla a aplicação de elementos da narrativa usando o vídeo digital em sala de aula. Esses dados

não foram testados na investigação. Correspondem a observações baseadas na prática pedagógica da investigadora.

E, sobre o uso na educação e as possibilidades de aplicação, a investigação encara como uma possibilidade de constituírem um roteiro didático para educadores e estudantes que fazem uso do vídeo digital em sala de aula. E, para cada elemento da narrativa, propõe aplicações.

No caso da morfologia narrativa, trata-se um elemento que não está presente na educação, no entanto pode servir para o educador que pense em produzir seus próprios materiais ou que pretenda fazer uma análise de materiais pedagógicos, já que o objetivo desta parte da narrativa é estudar a forma.

No caso desta investigação, depois de conhecer a morfologia e aplicá-la ao programa “Curta Escola”, a investigação se deparou com um resultado não esperado no trabalho, um roteiro de produção audiovisual que poderia ser usado por educadores. Primeiro com uma lista de modelos de produções e, segundo, uma possibilidade de ter o programa “Curta Escola” estruturado dentro das estruturas narratológicas.

O programa “Curta Escola” acabou recebendo uma definição morfológica e, quando seus programas foram analisados, foi possível observar sua estrutura (por exemplo, a estrutura morfológica do Programa 6 - $\alpha \pi \gamma \iota \delta \psi$). Os símbolos que formam a estrutura morfológica geraram uma lista de quadros (que servirão de modelos de gravações), o que pode servir de inspiração para um educador que está iniciando um trabalho com vídeo digital.

Com isso a morfologia, que, a princípio, pode parecer uma análise técnica, pois corresponde “fundamentalmente el estudio de la estructura narrativa” (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p.14), gerou para esta investigação resultados inesperados e que podem ajudar a introduzir o vídeo digital em sala de aula.

Ter um modelo de programa dentro das especificações da narrativa audiovisual foi a maior recompensa do trabalho. O programa pode ser apresentado aos educadores e todo seu detalhamento poderá servir de roteiro para um trabalho pedagógico. Com lista de quadros gerada, há, por exemplo, a possibilidade de o educador encaixar uma atividade, ter uma ideia ou simplesmente adaptar um trabalho. Por exemplo, na lista a seguir se observam quatro tipos de entrevistas. Este tipo de observação, gerada com a análise das produções,

pode servir de modelo para educadores que precisam organizar uma atividade semelhante e não têm ideia de como pode ser desenvolvida (a lista completa e informações mais detalhadas sobre a morfologia estão no CD em anexo).

β – entrevista

β^1 – entrevista em estúdio

β^2 – entrevista em ambiente externo programado (com roteiro)

β^3 – entrevista em ambiente externo por necessidade

γ – filmagem de ambiente externo programado (com roteiro)

γ^1 – filmagem de ambiente externo programado por necessidade

γ^2 – filmagem de ambiente externo programado (com roteiro) com áudio criado em estúdio

γ^3 – filmagem de ambiente externo programado por necessidade com áudio criado em estúdio

O mesmo exemplo ocorre com a filmagem externa. As possibilidades estão sugeridas na lista. Com isso a morfologia surpreendeu com resultado inesperado de aplicação. A investigação espera que o programa “Curta Escola” possa servir de modelo para educadores e estudantes que pretendam iniciar um trabalho com vídeo digital.

Acompanhamos por um ano as atividades da Faculdade de Ciência da Informação, precisamente os cursos de Comunicação Audiovisual, entendemos que a narrativa audiovisual corresponde a uma disciplina teórica-prática que tem como objetivo descobrir, explicar e aplicar a capacidade da imagem visual e acústica de contar histórias. E que está organizada, segundo García Jiménez (1996), em cinco grandes perspectivas: a morfologia da narrativa, a analítica da narrativa, a taxonomia da narrativa, a poética da narrativa e a pragmática da narrativa, mas que, considerando as novas formas de narrar, pode sofrer modificações em suas perspectivas. Esta é a posição de García García ([A], 2008). A investigação considerou importante incorporar novas perspectivas da narrativa e fazer uns ajustes de conceitos de outras. Foram introduzidas análises da hipermídia, como resultado das novas tecnologias, e da retórica, como instrumento oral, ou seja, com “a arte de

persuadir”. Também se estruturou o estudo da narratologia, incorporando as questões da analítica narrativa e da taxionomia narrativa num mesmo bloco.

A narratologia é uma disciplina autônoma nascida de suas aplicações no relato literário. Atualmente é usada também para fazer reflexões teóricas metodológicas aplicadas na análise de textos icônicos e audiovisuais, seguindo orientações da semiótica. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 14). Por isso pode ter grande afinidade com a educação.

A investigação dividiu a narratologia em narrativa (história) e narrativa (discurso) para apresentar como roteiro, mas manteve-as unidas na demonstração de análises. A divisão representa uma postura didática. Foi pensada na aplicação na educação, mas precisamente na produção dos textos voltados às produções audiovisuais, ou não. Podem ser recursos metodológicos usados pelos educadores para produzir outros textos. As concepções de áreas de conhecimento na educação têm cada vez mais estado próximas de entender que a formação do estudante deve ser global, ou seja, a produção textual não é tarefa da área de português.

Assim, para um estudo da narrativa (história), que são elementos do relato audiovisual dentro do plano de conteúdo (GARCÍA GARCÍA, [A] 2008), onde se contemplam os acontecimentos ou ações, personagens, espaço ou lugar e tempo (CHATMAN, 1990, p. 20) se usaram as orientações de Mieke Bal (1990).

A Tabela 48 apresenta os elementos e um resumo do que se deve analisar no caso da narrativa (discurso). Os elementos devem estar presentes em qualquer texto. Todo estudante que escreve tem essa informação, mas, didaticamente, seria interessante conhecer os componentes dessa análise.

Uma demonstração dessa análise em sala de aula poderia ajudar o produtor de um texto a organizar suas ideias, o que seria útil para o vídeo digital, com roteiros mais ricos, como para a formação global do estudante. Reconhecer o acontecimento como um verbo, enxergar o personagem como sujeito da ação, ter noção cronológica do que acontece e situar espacialmente onde acontece podem ser recursos que enriqueceriam o vocabulário textual dos estudantes.

Essa é uma atividade que os educadores que trabalham com português fazem constantemente, no entanto os estudantes não conseguem visualizar uma utilidade prática. Trazer uma análise narrativa de uma produção audiovisual, com o objetivo de melhorar a

comunicação aproxima a teoria (conteúdo da escola, currículo) do cotidiano do estudante (produção audiovisual).

Tabela 36 – Componentes de Análise da Narrativa (Discurso):

Elemento	Componente de Análise
Acontecimento	Verbo
Personagens ou atores	Sujeito, objeto, dados, receptor, oponente. É analisado por classes e devem ter traços distintos
Tempo	Não-relação com cronologia
Espaço	Características para serem lugares específicos.

No caso da narrativa (discurso), ela é composta pela ordem, pela duração e pela frequência. Isso corresponde ao tempo quando se pensa na perspectiva da narrativa audiovisual, para ser submetida a operações diferentes que propiciam a construção do discurso. Ou seja, a história, quando transcrita para o discurso narrativo, sofre as influências das três operações (GARCÍA GARCÍA [D], 2006, p. 109).

Estudiar el orden temporal de un relato es confrontar el orden de disposición de los acontecimientos o segmentos temporales en el discurso narrativo con el orden de sucesión de esos mismos acontecimientos o segmentos temporales en la historia, en la medida en que va explícitamente indicado por el propio relato o se puede inferir de tal o cual indicio indirecto. (GENETTE, 1989, p. 91).

Esse recurso foi separado por essa investigação porque não corresponde, como o anterior, a um estudo específico linguístico. Permite que o autor possa trabalhar essa

questão dando liberdade de criação à produção, como, por exemplo, como sugere García García ([A], 2008), pode transformar o tempo em linear ou não linear, ou seja, a história poderia iniciar do final até chegar ao início, ou sofrer interrupções para outros relatos, ou ainda usar *analepsis* e *prolepsis*, que são antecipações ou retrospectões.

Como este elemento se caracteriza por liberdade de criação, no caso da ordem é possível usá-lo temporalmente como se queira. A duração permite três possibilidades, ter o mesmo tempo (a fábula e a história coincidem) ou ter tempos diferentes (quando um dos dois é maior que o outro), ou a fábula ou a história não possuem sincronia.

E, na terceira operação, a frequência representa a quantidade de referências entre o fio da história e o fio do discurso, podendo ser singular, recorrente, singular múltiplo e interativo. Se o discurso remete apenas uma vez ao acontecimento, é uma narração singular, mas se um acontecimento acontece várias vezes, então ele é recorrente. No caso de elementos separados se referirem a acontecimentos separados, então se trata de uma singularidade múltipla, e, se vários acontecimentos na história, se expressam em um único elemento, então se trata de interativo (GARCÍA GARCÍA [D], 2006, p. 118).

A narratologia é um estudo bastante aprofundado que foi repensado por esta investigação para ser usado na sala de aula. Se o discurso for realmente analisado, trata-se de uma estrutura muito complexa, que, às vezes, chega a ser excessivamente técnica, principalmente se recorrermos a sua origem quando proposta por Tzvetan Todorov (GENETE, 1998, p. 9).

Essa rigorosidade não pode ajudar na educação, mas ter uma percepção de como funciona pode ser útil na produção de vídeos. Ainda mais porque estão totalmente ligados aos objetivos pedagógicos do estudo de língua portuguesa. Precisam, no entanto, ser considerados por todas as áreas de conhecimento dentro da escola. Este é o motivo principal de ter sido incluído neste estudo.

O texto lingüístico precisa ser dominado por todas as áreas do conhecimento e sua aplicação pode se dar nas produções audiovisuais com uso do vídeo digital. Novamente se propõe a aproximação da teoria com a prática. Isso representa que os produtores, estudantes ou educadores vão utilizar seus conhecimentos teóricos na prática.

[...] texto es un todo finito y estructurado que se compone de signos lingüísticos. Un texto narrativo será aquel en que un agente relate

una narración. Una historia es una fábula presentada de cierta manera. Una fábula es una serie de acontecimientos lógicos y cronológicamente relacionados que unos actores causan o experimentan. Un acontecimiento es la transición de un estado a otro. Los actores son los agentes que llevan a cabo acciones. (BAL, 1990, p. 13).

A pragmática narrativa é um elemento também complexo como a narratologia, que também foi adaptado à investigação, com a justificativa de ser fundamental à formação de educadores e estudantes. Foram selecionados, como base de análise, o emissor, o destinatário, o significado da expressão e o entorno.

A sua grande contribuição é possibilitar que a mensagem seja vista além do que permitem os olhos e os ouvidos. Assim, “[...] toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje” (ESCANDELL VIDAL, 1993, p. 46). A investigação apresentou duas formas de análise. Uma de Bermejo Berros (2006), que busca analisar os resultados da comunicação, e outra de Escandell Vidal (1993), que analisa os componentes do discurso.

As duas formas de análise são interessantes, no entanto, para serem aplicadas à educação, a segunda, a que focaliza os componentes do discurso, pode corresponder mais às expectativas de formar produtores e consumidores críticos das novas mídias. Também por possuir uma estrutura que pode ser incorporada à Tabela 48, ou seja, ajudar a formar a base de uma proposta narratológica para a educação.

A descrição da Tabela 50 parece simplificada, mas o estudo da pragmática permite entender todo o processo onde a mensagem cria um determinado significado, ainda mais quando se pensa nas relações que há entre os elementos.

Para Bermejo Berros (2006), é preciso distinguir entre a intenção e a ação intencional. “La primera se sitúa en ámbito privado del autor. Este puede tener una intención, una meta, un objetivo, pero no se manifiesta externamente” (BERMEJO BERROS, 2006, p. 181).

Tabela 37 – Componentes de Análise da Pragmática:

Elemento	Componente de Análise
Emissor	Produz intencionalmente uma expressão (oral ou escrita), sujeito real que possui sentimentos, conhecimentos, carências e atitudes, além de ser capaz de estabelecer uma rede de relações diferentes em seu entorno.
Destinatário	pessoa, ou pessoas, a que o emissor dirige seu enunciado
Enunciado	Expressão linguística que o emissor produz.
Entorno	Suporte físico. É o lugar onde se realiza a enunciação. Inclui, como fatores principais, as coordenadas de lugar e tempo.

Como um exercício de uso da pragmática, segue um exemplo de Escandell Vidal (1993, p. 45), que demonstra seu significado para a educação.

“¿Qué me quisiste decir (tú) el otro día cuando dijiste X?”

“O emissor (tu), o destinatário (eu), o significado da expressão linguística (X) e o entorno (o outro dia) e a interpretação (o que). A distância entre a interpretação do emissor e o significado salva o destinatário, que pode usar a pragmática para interpretar a informação” (ESCANDELL VIDAL, 1993, p. 45).

Analisando sob o ponto de vista de produção na escola, com uso do vídeo digital, conseguir observar os componentes do discurso pode auxiliar na produção dos estudantes e dos educadores, além de possibilitar ver “com outros olhos” outras produções. A pragmática está relacionada com outros recursos narrativos que auxiliam na formação crítica dos meios.

No caso da retórica narrativa, que está composta originalmente como foi pensada por Quintiliano (MORTARA GARAVELLI, 1991), com *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memória e pronunciatio*, pode servir para a educação de forma bastante ampla. Pode ser aplicada no cotidiano da sala de aula para melhorar a articulação das ideias. Pode servir para as produções textuais e pode ser um recurso usado nas produções audiovisuais, tanto em termos escritos como em termos de oralidade.

Segundo a Tabela 38, cada elemento da retórica tem uma função bem definida. O *inventio* inicia o processo, cada produtor / escritor pode ter uma forma de organizar os componentes que farão parte desse processo. Em seguida o discurso é organizado, no *dispositio*. O *elocutio* confere uma forma linguística às ideias. Depois, com a *memória* se prepara o discurso, para, finalmente, com o *pronunciatio*, apresentar as ideias.

Tabela 38 – Componentes de Análise Retórica:

Elemento	Componente de Análise
<i>Inventio</i>	Busca de argumentos adequados para uma tese.
<i>Dispositio</i>	Organização do discurso. Divide-se em: partição do discurso, ordenação dos conteúdos (crescente, decrescente, homérico), ordem das palavras (<i>ordo naturalis</i> , <i>ordo artificialis</i>), formulação das ideias (incremento, intensificação do significado).
<i>Elocutio</i>	É o ato de conferir uma forma linguística às ideias. Corresponde à passagem dos conceitos e as palavras para os conteúdos e seus revestimentos verbais.
Memória	Possibilita adquirir firmeza e facilidade para ter segurança no uso da palavra.
<i>Pronunciatio</i>	Requisito prévio para a apresentação e articulação adequada ante o público. A dicção e a interpretação fazem parte do <i>pronunciatio</i> .

Ter conhecimento das funções da retórica facilita, além da produção do texto e da apresentação oral, a ter uma visão crítica sobre materiais ou apresentações a que estudantes e educadores têm acesso. As comunidades educativas são bombardeadas com informações. Ter conhecimentos sobre a forma como elas são produzidas, isso ajuda a refletir criticamente. Além da retórica, a pragmática tem a mesma função. A diferença é que a retórica enfoca aspectos de fala, de apresentação.

Quem faz a comunicação com base em princípios da retórica, ele é denominado comunicador (SPRANG, 2005), o qual, para esta investigação, corresponde ao educador de Soares ([B], 2008). O educador vai buscar uma retórica aplicada, ou seja, uma retórica que possa ser usada nas produções audiovisuais em sala de aula, se é que é possível separar das atividades cotidianas.

Para uma melhor aplicação da narrativa, a retórica foi desmembrada em a poética narrativa, que corresponde às figuras de adição, de supressão, de permutação e de substituição. Ganhou um espaço especial que garante uma aplicação mais criativa e crítica nas produções audiovisuais.

As figuras são um recurso bastante conhecido da educação, usado muito nas produções textuais, mas aqui se apresenta com uma função nova. Servirão de recursos para analisar as imagens e sons, além do texto. Como o trabalho com vídeo digital envolve muito mais que textos, trata-se de um audiovisual. Assim outros recursos, como imagens e sons, devem ser considerados.

Como componente da retórica, o *ornatus* ajuda a interpretar as mensagens (quando se busca fazer uma análise) e dar efeitos na comunicação (quando se produz um material). A lista de figuras varia muito com cada manual de retórica, algumas estão sugeridas neste trabalho, baseada em informações de Francisco García García (2008, [B]) e Bice Mortara Garabelli (1991).

Para a educação, a importância da retórica inicia em ter conhecimento do seu uso. Trata-se de mais um recurso que ajuda a interpretar as mensagens. Desde sua origem, foi usada como elemento de convencimento e, hoje, principalmente a publicidade usa a poética narrativa para dar efeito a suas comunicações. Os efeitos são variados, chegando a atingir a sensibilidade emocional de quem assiste, ou seja, causam raiva, felicidade, choro e muitos outros sentimentos.

A hipermídia narrativa não poderia ser deixada de fora, já que, com o vídeo digital, discussões sobre tecnologia ficam muito fortes. Perguntas simples às vezes são difíceis de serem respondidas por educadores que não têm formação ou não costumam estar informados sobre tecnologia, ainda mais com tantas mudanças que ocorrem na área.

Sem ter os conhecimentos básicos sobre a tecnologia do “vídeo digital”, o educador não consegue produzir conteúdo e nem compreender as potencialidades. A informação mais importante é a dada por Adelantado Mateu (2006, p. 337).

Estos sistemas permiten crear, montar, anotar, enlazar y compartir información de distintos medios como texto, audio, gráficos, animación y vídeo, proporcionando un acceso no secuencial, completo y uniforme a la información. (ADELANTADO MATEU, 2006, p. 337).

A segunda informação que a investigação considera importante é sobre a manipulação da trilha de edição. Seu uso não é complexo e pode ser uma grande ferramenta do educador quando busca produzir seus conteúdos. A manipulação do computador para fazer a edição pode e deve, segundo a pedagogia de construção de conhecimento, estar a cargo dos estudantes, mas o educador precisa entender o que é possível realizar, inclusive para aprimorar as produções.

As possibilidades de produção e de aprimoramento das produções se ligam tanto a “Componente da Hipermídia Narrativa” (Tabela 39), como com a “Componentes da Hipermídia Narrativa, na Composição do Material” (Tabela 40).

Na Tabela 39 se observam elementos mais simples, que fazem parte do cotidiano do vocabulário de estudantes, certamente, e de educadores que costumam acompanhar as discussões atuais de uso de internet ou de fotografia digital. As máquinas fotográficas e os celulares com câmera estão mais populares e são uma grande possibilidade de produção de material.

Ainda como possibilidade de produção encontram-se os *slides*. As apresentações podem ser transformadas em vídeos digitais com muita facilidade. E, depois, podem ser

aprimorados com a inclusão de músicas ou outros recursos que a trilha de edição disponibiliza.

Tabela 39 – Componentes da Hipermídia Narrativa

Elemento	Componente de Análise
Vídeo próprio	São vídeos produzidos pelos próprios envolvidos.
Vídeo internet	São vídeos capturados ou baixados da internet.
Imagens próprias	Podem ser fotos, imagens escaneadas ou <i>slides</i> produzidos.
Imagens internet	Podem ser fotos ou imagens capturadas ou baixadas da internet.
Áudio próprio	Gravações de músicas ou voz.
Áudio internet	Músicas, voz ou outros áudios baixados da internet.
BG	Músicas de fundo usadas de CDs.

Já na Tabela 40 não há vocábulos mais populares, mas pode ser muito útil a um educador que produzir material didático com o vídeo digital, pois representam grandes potencialidades, inclusive para modificar o papel do leitor. Como Negroponte (2001, p. 91) comenta, pode servir para o leitor modificar seu papel e se tornar o autor, e esta investigação aposta nesta troca de papéis para fazer a educação mais democrática, criativa e protagonista.

Esta investigação apresentou outros vocábulos importantes, no entanto, seguindo orientações de Francisco García García (2008, [A]), manteve a hipermídia narrativa composta por linearidade, hipertextualidade, convergente e interativo.

Tabela 40 – Componentes da Hipermídia Narrativa – Composição do Material

Elemento	Componente de Análise
Linearidade	Sequência que não se altera. Tem começo, meio e fim.
Hipertextualidade	Aplica-se aos enlaces que há entre as páginas na internet.
Convergente	A convergência que o vídeo digital proporciona é fundir todas as técnicas possíveis, o vídeo, o som, as imagens, os textos e tudo o que é possível criar e projetar.
Interativo	Permite conectar-se com sistemas que integram conteúdos estruturados e ramificados, sem limitação, e incorporar periféricos ou outros sistemas de rede local ou telemática, como internet.

Sobre o que a educação pode usar da composição do material, a investigação destaca a convergência. Trata-se de entender que não há limites para um material audiovisual. Se a trilha de edição for observada, mesmo a mais simples, isso permite uma grande convergência de materiais. Para o educador poder produzir um conteúdo como se planejou, colocando imagens, textos, fala, ou qualquer elemento, basta que esteja digitalizado, esteja no computador. Isso dá uma liberdade criativa ilimitada.

A linearidade corresponde à sequência do trabalho, que, no caso do vídeo digital, sempre será linear, com começo, desenvolvimento e fim, sem interrupção. Um material não linear permite que o decorrer de uma mensagem seja interpolada por outra e vários caminhos possam ser construídos. Essa é uma potencialidade que o vídeo digital terá quando se tornar interativo.

A hipertextualidade, de forma simplificada, corresponde aos enlaces que há entre as páginas na internet. No caso do vídeo digital, quando possuir o recurso de interatividade, a

hipertextualidade também estará presente. A navegabilidade, que torna o vídeo não linear, é hipertextual, ou seja, composta por vários materiais.

A interatividade é uma questão muito discutida porque falta entendimento sobre o tema. Não basta decidir sobre um caminho a ser seguido. Não é uma questão de linearidade. A interatividade demanda interação entre o leitor e o material a que está tendo acesso.

“Tecnológicamente, el vídeo interactivo se sustenta en la creación de una nueva arquitectura tecnológica en la que convergen ordenadores, lectores de videodisco y equipos de amplificación acústica, y es capaz de amalgamar interactivamente las imágenes digitales generadas por los ordenadores. (MORENO, 2002, p. 61).

A discussão sobre interatividade chegou ao Brasil com a TV Digital, onde houve uma grande confusão com relação aos serviços que seriam oferecidos. No caso da Espanha, que iniciou em 2003 sua transmissão digital, foi organizado um comitê que tem o objetivo de discutir a transição para a TVDT (Televisão Digital interativa). A ideia é ter uma televisão com multisserviços de acesso universal, fazendo uma redistribuição de canais potencializando canais especiais (ZAPATERO, 2008).

Assim, o termo interativo ainda precisa ser mais bem discutido, inclusive por ser tão polêmico. É importante que os educadores entendam tecnicamente o que representa. Os outros termos da composição material são importantes também e precisam entrar no vocabulário dos educadores.

Voltando à Tabela 31, o que se encontra é um guia de formação que pode ser usado por educadores. A investigação acredita que, com a compreensão dos termos e as aplicações no cotidiano da sala de aula, o educador se torna um educador, ou seja, que seja capaz de produzir suas mensagens, usando a narrativa audiovisual como recurso pedagógico e o vídeo digital como ferramenta tecnológica. O ambiente que deve predominar é o da discussão e da reflexão, entendido como uma pedagogia de construção de conhecimento, que, além de ajudar na consciência crítica da realidade em que estão inseridos, vivencie experiências onde se tornaram construtores de conhecimento com o desenvolvimento da criatividade.

Desmembrando em partes, refletindo minuciosamente sobre os objetivos da tabela, encontramos toda a teoria pedagógica em que esta investigação acredita como sendo a ideal

para um trabalho com tecnologias em sala de aula e que aqui sugere o uso do vídeo digital como ferramenta.

Com a compreensão e a aplicação dos termos em sala de aula com o vídeo digital se observa que o educador, tomando a figura de educador, pode assim ser descrito:

[...] o Educomunicador é o profissional que demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da inter-relação Educação/ Comunicação. Entre as atividades que desenvolve, destacam-se: a) a implementação de programas de "educação para a comunicação", favorecendo ações que permitam que grupos de pessoas se relacionem adequadamente com o sistema de meios de comunicação. b) o assessoramento a educadores no adequado uso dos recursos da comunicação, como instrumentos de expressão da cidadania. (SOARES, 2008).

Observa-se também que, ao produzir suas mensagens usando a narrativa audiovisual como recurso pedagógico, o educador compreenderá a narrativa audiovisual como:

[...] ordenación metódica y sistemática de los conocimientos, que permite descubrir, describir y explicar el sistema, el proceso y los mecanismos de la narratividad de la imagen visual y acústica fundamentalmente, considerada ésta (la narratividad), tanto en su forma como en su funcionamiento. (GARCÍA JIMÉNEZ, 1996, p. 14)

E o vídeo digital como ferramenta tecnológica como grande potencial:

“El vídeo digital puede suponer un enriquecimiento de la experiencia mediada al ofrecer nuevas posibilidades en la codificación y construcción de los mensajes (...). El video digital puede suponer también un incremento de la participación en las experiencias mediadas, tanto permitiendo una ‘navegación audiovisual’ como generando documentos audiovisuales interactivos” (Bartolomé, 2003, 3).

Sobre o ambiente onde a discussão e a reflexão vão ocorrer, entende-se que se trata da pedagogia de construção de conhecimento:

[...] imagina a escola enquanto espaço em que experimenta, de um lado, a criação do conhecimento novo, [...] pensa essa escola enquanto espaço em que se experimenta conhecer o conhecimento que já foi criado. Digo-te de passagem: isso é para mim, fundamentalmente, a educação sistemática, que vem a ser, no fundo, uma certa teoria do conhecimento posta em prática. (FREIRE, 2003, p. 36).

Sobre as discussões, é importante observar o poder do meio, além de ajudar na consciência crítica da realidade em que todos estão inseridos.

O emissor-receptor (educador) envia e recebe mensagens, da mesma forma que o receptor-emissor (educador) envia e recebe mensagens, da mesma forma que o receptor-emissor (educando) as recebe e as envia. No intercâmbio de papéis, emissores e receptores enriquecem e valorizam seu processo de auto-realização. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 75).

O próprio meio é a mensagem. Na escola se estuda os conteúdos e esquece os valores. O conteúdo é importante, mas como dizia MacLuhan as verdadeiras mudanças que se produzem em seu entorno são realizadas pelas mensagens. (FERRES, 1998, p. 17).

No caso dos estudantes, a Tabela 48 representa uma mudança total na relação entre leitor e autor, ou aluno e professor. O aluno deixa o papel de aluno e passa a ser um estudante que com o educador conduzindo o trabalho construirá seu conhecimento, de forma livre, criativa, responsável e dentro sua realidade social. Também terá a oportunidade de ser incluído digitalmente podendo fazer parte da sociedade da informação e comunicação.

O estudante que, com o educador, conduzindo o trabalho, construirá seu conhecimento:

O educador educa-se na comunicação com o educando e este na comunicação com o educador. Comunicar mais e melhor é educa-se e educar mais autenticamente. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 75).

De forma livre, criativa, responsável e dentro sua realidade social.

Incorporar às atividades escolares os conteúdos e vivências veiculados pelos meios de comunicação de massa equivale, a nível de motivação, a trabalhar com dados extraídos do próprio cotidiano dos alunos. Não é de surpreender, por isso, que se obtenham assim os melhores resultados do que quando se introduzem conteúdos estranhos à sua realidade, mesmo que se trate de programas rigorosamente elaborados numa progressão lógico-linear. (FREIRE, 2003, p. 174).

O estudante poderá ser incluído digitalmente podendo fazer parte da sociedade da informação e comunicação.

Decimos que producimos nuestros mensajes “para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad”, “o para suscitar una reflexión”, o “para generar una discusión”. Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular como alimentadores de un proceso educativo transformador. (KAPLÚN, 1998, p. 17).

VII. FONTES E BIBLIOGRAFIA

7.1 Bibliografía:

ABRAMO, H. W. (Org.). **Retratos da juventude brasileira.** Análises de uma pesquisa nacional. Perseu Abramo: São Paulo, 2006.

BAL, M. **Teoría de la narrativa:** (una introducción a la narratología). Madrid: Cátedra, 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BONASIO, V. **Televisão:** manual de produção & direção. Belo Horizonte: Lectora, 2002.

BUXÓ, M^a y MIGUEL, J. M. **De la investigación audiovisual:** fotografía, cine, vídeo, televisión. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1999.

BRUYNE, P. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais:** os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CADERNOS RIO MÍDIA. **Narrativas e a mídia para crianças e adolescentes.** 2º Encontro Internacional Rio Mídia, outubro, 2006. Multirio / Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura do Rio de Janeiro, 2006.

CASETTI, F. & CHIO, F. **Análisis de la televisión:** instrumentos, métodos y prácticas de investigación. Barcelona: Paidós, 1999.

CASETTI, F. & CHIO, F. **Cómo analizar un film.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

CNICE – Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. **Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española.** Fundación Santillana: Madrid 2007.

CHATMAN, Seymour. **Historia y discurso:** la estructura narrativa en la novela y en el cine. Madrid: Taurus, 1990.

CLANCHE, Pierre. **El texto libre, la escritura de los niños.** Madrid: Fundamentos, 1978.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **Introducción a la pragmática.** Barcelona: Ariel, 1993.

FERRÉS I PRATS, J. **La publicidad, modelo para la enseñanza.** Barcelona: Torrejón de Ardoz, 1994.

FERRÉS I PRATS, J. **Televisión y educación.** Barcelona: Paidós, 1998.

FERRÉS I PRATS, J. **Vídeo y educación.** Barcelona: Paidós, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- _____, P. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).
- _____, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação (diálogos).** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREINET, C. **El texto libre.** Barcelona: Laia, 1984.
- _____, C. **Las técnicas audiovisuales.** Barcelona: Laia, 1979.
- FUSARI, M. F. R. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão.** São Paulo: Loyola, 1985.
- _____, M. F. R. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.
- GARCÍA BARRIENTOS, J. L. **El lenguaje literario, las figuras retóricas.** Madrid: Arco-Libros, 2000. Vol. 2.
- GARCÍA GARCÍA, F. **Estudios de creatividad icónica individual y colectiva en niños de edad escolar.** (3 vol.) Tese (Doutorado em Ciências da Informação) Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1984.
- _____, F. [A] **Narrativa Audiovisual: televisiva, fílmica, radiofônica, hipermedia y publicitária.** Madrid: Ediciones del Labirinto, 2006.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. **Narrativa audiovisual.** Madrid: Cátedra, D. L., 1996.
- GARCÍA YRUELA, J. **Tecnología de la comunicación e información escrita.** Madrid: Síntesis, 2003.
- GENETTE, G. **Figuras III.** Traducción de Carlos Manzano. Barcelona: Lumen, 1989.
- _____, G. **Nuevo discurso del relato.** Traducción de Marisa Rodríguez Tapia. Madrid: Cátedra, 1998.
- GUTIERREZ, F. **Educação como práxis política.** São Paulo: Summus, 1998.
- _____, F. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação.** São Paulo: Summus, 1978.
- HUIDOBRO, J. **Fundamentos de telecomunicaciones.** Madrid: Paraninfo, 2001.
- KAPLUN, M. **Una pedagogía de la comunicación.** Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.
- KIENTZ, A. **Comunicação de massa: análise de conteúdo.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

- KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido.** Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós, 1990.
- LARRÈGOLA, G. **De la televisión analógica a la televisión digital.** Barcelona: CIMS, 1998.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MANACORDA, M. A. **Historia da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARTINS ABADÍA, J. **Introdução a la tecnologia audiovisual.** Televisión, vídeo, radio. Barcelona: Paidós, 1993.
- MASTERMAN, L. **El futuro, en La enseñanza de los medios de comunicación,** Madrid: Ediciones de La Torre, 1993.
- MAYORAL, J. A. **Figuras retóricas.** Madrid: Síntesis, 1994.
- MCLUHAM, M. **A Galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico.** Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.
- MORENO, I. **Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia.** Barcelona: Paidós, 2002.
- MORTARA GARAVELLI, B. **Manual de retórica.** Madrid: Cátedra, 1991.
- MURRAY, T. *Characteristics and affordances of adaptive hyperbooks. Proceedings of WebNet 2001.* October 2001, Orlando, FL, p. 143-154.
- MURRAY, T., SHEN, T., PIEMONTE, J., CONDIT, C., THIBEDEAU, J. *Adaptivity for conceptual and narrative flow in hyperbooks: the MetaLinks System, in Proceedings of Adaptive Hypermedia 2000.* Trento, Italy, August 2000.
- NEGROPONTE, N. **El mundo digital: un futuro que ya ha llegado.** Traducción de Marisa Abdala. Barcelona: Ediciones B, 2000
- PEÑA TIMÓN, V. **Narración audiovisual: investigaciones.** Madrid: Laberinto, 2001.
- PENTEADO, H. D. *Comunicação /educação / arte: a contribuição de Mariazinha Fusari.* In: SOARES, I. O. (Org.). **Caminhos da educomunicação.** São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- PEREZ TORNERO, J. M. *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica.* Barcelona: Paidós, 2000.
- RIBEIRO, M. L. S. **Historia da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- RINCÓN, A. **Diccionario conceptual de informática y comunicaciones.** Madrid: Paraninfo, 1998.

RICÓN, O. **Televisão pública:** do consumidor ao cidadão. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung (FES), 2002.

ROMÁN BLAS, M.; RÍO ÁLVAREZ, M. **Programación infantil de televisión:** orientaciones y contenidos prioritarios. Instituto Oficial de Radio y Televisión. RTVE, 2005.

SOUZA, K. I. **Novas tecnologias e educação:** preparando a escola para a chegada da TV Digital Interativa, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PROPP, V. **Morfología del cuento:** seguida de Las transformaciones de los cuentos maravillosos; Y de El estudio estructural y tipológico del cuento. Madrid: fundamentos, 1981.

RYAN, M. **La narración como realidad virtual: la inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos.** Barcelona: Paidós, 2004.

SPANG, K. **Persuasión: fundamentos de retórica.** Pamplona: EUNSA, 2005.

TADDEI, N. **Educar con la imagen: panorama metodológico de educación a la imagen y con la imagen.** Madrid: Marova, 1979.

YIN, R. K. **Case study research - design and methods.** USA: Sage Publications Inc., 1989.

7.2 Capítulos de Livros e Revistas:

ADELANTADO MATEU, E. *Narrativa hipermedia interactiva*. In: GARCÍA GARCÍA, F. *Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria*. Madrid: Ediciones del Labirinto, 2006

AGUADED-GÓMEZ, J. I. *Buscando luces en el labirinto: propuestas edu-comunicación en un mundo audiovisual*. In: AGUADED-GÓMEZ, J. I. **Luces en el labirinto: propuestas edu-comunicación en un mundo global**. España: Comunicar, 2003.

AGUIRRE ROMERO, J. M. *De la novela al cine infantil: la anulación crítica de los textos in la adaptación audiovisual*. (p. 221-235). In: GARCÍA GARCÍA, F. **La imagen del niño en los medios de comunicación**. Madrid: Huerga Fierro, 2000.

ASSIS, R. *Las culturas pedagógicas de la comunicacion*. In: **Los trabajos del NAOS**. Observatorio Europeu de la Televisión Infantil. Comissionat de les Arts Audiovisuals de Barcelona. Barcelona, n. 8, 2005.

BARO, C. P. *Vídeo*. In: BUXÓ, M^a J. y MIGUEL, J. M. **De la investigación audiovisual: fotografía, cine, vídeo, televisión**. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1999.

BARTOLOME, A. *Sistemas multimedia en educación*. In: BLÁZQUEZ, F. **Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación**. Sevilla: Ediciones Alfar, 1994. p. 40-46.

_____, A. *Vídeo digital. Tecnologías en la era de la Comunicación*. **Revista Comunicar**, Huelva, n° 21, 2003. ISSN 1988-3293.

BENJAMIN, W. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. In: LIMA, L. C. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Ediciones Alfa, 1969. p. 207-238.

BERMEJO BERROS, J. *Pragmática narrativa*. In: GARCÍA GARCÍA, F. *Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria*. Madrid: Ediciones del Labirinto, 2006.

CUESTA, U. *La percepción del personaje y su construcción psicológica*. In: GARCÍA GARCÍA, F. *Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria*. Madrid: Ediciones del Labirinto, 2006.

DE MARCHIS, G. y GARCÍA GUARDIA, M. L. *El espacio físico y psicológico de las narraciones*. In: GARCÍA GARCÍA, F. *Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria*. Madrid: Ediciones del Labirinto, 2006.

GARCÍA GARCÍA, F. [B]. *Contenidos educativos digitales: construyendo la Sociedad del Conocimiento*. **RED Digital – Revista de Tecnología de la Información y Comunicación Educativa**. Madrid, n. 6, Marzo de 2006. Disponible em: <<http://reddigital.cnice.mec.es/6/Portada/portada.php>>. Acesso a: 3 fev. 2008. ISSN: 1696-0826.

_____, F. [C]. *De la convergencia tecnológica a la convergencia comunicativa en la educación*

y el progreso. **ICONO 14**. Madrid, n. 7, 2006. Disponible em: <www.icono14.net/revista>. Acesso em: 20 jan. 2008. ISSN: 1697-8293.

_____, F. [D]. *Los tiempos de la narración audiovisual*. In.: GARCÍA GARCÍA, F. **Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria**. Madrid: Ediciones del Labirinto, 2006.

_____, F. *Tecnología de la iNformación y la comunicación aplicadas a la educación y formación del profesorado*. In: *Aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación*. **Colección Aulas de Verano**. Ministerio de Educación y Ciencia. Santander, 2003.

_____, F. *Una aproximación a la historia de la retórica*. **ICONO 14** n. 5, 2005. Disponible em: <www.icono14.net/revista>. Acesso em: 12 mar.2008. ISSN: 1697-8293.

_____, F. *Una retórica de la publicidad: de la naturaleza inventiva a la verdades metafórica*. **Revista Internacional de Investigaciones Publicidades**. Vol. I, n. 2, p. 167 – 182, 2007.

GARCÍA MATILLA, A. *Las culturas pedagógicas de la comunicação*. In: **Los trabajos del NAOS**. n. 8. Observatorio Europeu de la Televisión Infantil. Comissionat de les Arts Audiovisuales de Barcelona: Barcelona: 2005.

GÉRTRUDIX BARRIO, M. *La música en el relato audiovisual y multimedia: aplicaciones y funciones narrativas*. In: GARCÍA GARCÍA, F. **Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria**. Madrid: Ediciones del Labirinto, 2006.

MEDINA, A. R.; DOMINGUÉZ, C. D. *La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad*. In: MEDINA, A. R. et alii. **Interculturalidad: formación del profesorado y educación**. Madrid: Pearson, 2005.

MORENO, I. *Televisión digital: bases tecnológicas y narrativas para la televisión interactiva de futuro*. In: PABLOS PONS, J. y JIMÉNEZ SEGURA, J. (Editores). **Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación**. Barcelona: Cedecs, 1998.

OROZCO GOMES, G. *Comunicação, educação e novas tecnologias. Tríade do século XXI*. **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA/ECA-USP. Ano IX, jan./abr. 2002.

MÉLÉTINSKI, E. *El estudio estructural y tipología del cuento*. In.: PROPP, V. **Morfología del cuento: seguida de Las transformaciones de los cuentos maravillosos; y de el estudio estructural y tipológico del cuento**. Madrid: Fundamentos, 1981.

ROLDÁN GARROTE, D. *El sonido en la narrativa audiovisual*. In.: GARCÍA GARCÍA, F. **Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria**. Madrid: Ediciones del Labirinto, 2006.

RAJAS, M. Introducción al análisis retórico del texto fílmico. **ICONO 14** n. 5, 2005. Disponible em: <www.icono14.net/revista>. Acesso em: 20 jan. 2008. ISSN: 1697-8293.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Media Education in Brazil**.

_____, I. O. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social. O caso dos Estados Unidos. In: **ECCOS - Revista Científica é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação**, UNINOVE, São Paulo, v. 2 n. 2, p. 61-80, dez., 2000. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/mkt/eccos.php>>.

GOMEZ I OLIVER, V. Cadernos Rio Mídia. Narrativas e a Mídia para Crianças e Adolescentes. **2º Encontro Internacional Rio Mídia**, outubro, 2006. Multirio / Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura do Rio de Janeiro, 2006.

7.3 Palestras, Seminários e Cursos:

ARROYO, Isidro. In: *El imaginario audiovisual y sus valores para la Infancia y la juventud*. Casa de América, 2007.

CÁCERES ZAPATERO, Maria Dolores. In: *Perspectivas y análisis del discurso de la neotelevisión*. Curso de doutorado da Universidade Complutense de Madrid, fevereiro – junho, 2008.

GARCÍA GARCÍA, Francisco. In: *El imaginario audiovisual y sus valores para la infancia y la juventud*. Casa de América, 2007.

_____, F. [A] In: *Narrativa audiovisual*. Curso de graduação em Ciências da Informação da Universidade Complutense de Madrid, março – junho, 2008.

_____, F. [B]. In: **Poética da imagem**. Curso de doutorado em Ciências da Informação da Universidade Complutense de Madrid, março - junho, 2008.

MORENO, Isidro. In: *Museografía hipermedia: insólitas convergências entre museo, cine, publicidad y videojuegos*. Curso de doutorado da Universidade Complutense de Madrid, fevereiro – maio, 2008.

OCTA. *Observatorio de contenidos televisivos y audiovisuales*. Biblioteca Histórica Marqués de Valdecillas, Universidad Complutense de Madrid, junio, 2008. Disponível em: <<http://www.iniciativaocta.org>>.

7.4 Videografia

REPÓRTER UNICAMP ESPECIAL: **Inclusão Digital**. TV UNICAMP, 2006. Disponível em: <<http://arqserver.rtv.unicamp.br/pesquisa.htm>>.

PROJETO ÁGUA – ISBN 85 - 86091- 94- 4

PROJETO FOLCLORE - ISBN 85 - 86091 - 90 -1

CURTA ESCOLA – A COR DA CULTURA, 2006. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=SFtRPJhvQiM&feature=related>>.

CURTA ESCOLA – EDIÇÃO DE VÍDEO, 2006. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=L8qiCycOvfQ>>.

CURTA ESCOLA – FRAÇÕES, 2005. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ydr4TFcTiV0>>.

CURTA ESCOLA – RAP DO LIXO, 2005. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=phwoj3bWWAM&feature=related>>.

CURTA ESCOLA – TEXTO COLETIVO, 2006. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=atg8B3vuIXc>>.

7.5 Webgrafia

AGENCIA BRASIL. **Parceria levará Internet banda larga a 56 mil escolas públicas até 2010.** Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/04/07/materia.2008-04-07.3055799025/view>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

BAL, Mikel. **Site pessoal de Mikel Bal.** Disponível em: <<http://www.miekebal.org>>. Acesso em: 11 fev. 2009.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <[126p.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2008.

BRASIL, Decreto. **Dispõe sobre a implantação do SBTVD-T, estabelece diretrizes para a transição do sistema de transmissão analógica para o sistema de transmissão digital do serviço de radiodifusão de sons e imagens e do serviço de retransmissão de televisão, e dá outras providências.** Nº 5.820, de 29 de junho de 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5820.htm>. Acesso em: 12 maio 2008.

CEPAL - Plan de Acción eLAC 2007. **Plan de Acción Sobre la Sociedad de la Información de América Latina y El Caribe.** Disponible em: <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/8/21678/eLAC_2007_espanol.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2008.

FUNDACIÓN FRANCE TELECON ESPAÑA. **Iberoamérica ante la Sociedad de la Información, 2007.** Disponível em: <http://www.fundacionorange.es/areas/28_observatorio/pdfs/eIBEROAMERICA_07.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2008.

FUNDACIÓN TELEFONICA. **La sociedad de la Información en España 2007.** Colección Fundación Telefónica. Editorial Ariel, Barcelona, 2007. Disponível em: <<http://www.fundacion.telefonica.com/index.html>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

FUNDACIÓN ORANGE. **España: Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España, 2006.** Disponível em: <http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/publi_analisis_prospectiva.asp>. Acesso em: 8 fev. 2008.

IEEE **Learning Technology Standardization Committee - LTSC.** Disponível em: <<http://www.ieeeltsc.org/standards>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

INTEL CORPORATION. **Informe sobre el estilo de vida digital, 2005.** Disponível em: <http://www.financialtech-mag.com/_docum/50_Documento2.pdf>. Acesso em: 12 maio 2008.

Lenda **“O Boi Falô!”** Disponível em: <<http://www.boifalo.com.br/Alendaob.htm>>. Acesso em: 3 maio 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais –** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 12 abr.

2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parceria prevê instalação de banda larga em todas as escolas públicas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10264>. Acesso em: 4 jun. 2008.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. **TV Digital.** Disponível em: <http://www.mc.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=8880>. Acesso em: 4 jun. 2008.

NCE - Núcleo de Comunicação e Educação. (Universidade de São Paulo - ECA, Brasil). **EDUCOM.RÁDIO - EDUCOMUNICAÇÃO PELAS ONDAS DO RÁDIO** Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/projetos%209-1.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

NIPO. **Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación.** Informe Sobre la Implantación y El Uso de Las Tic en Los Centros Docentes de Educación Primaria y Secundaria, 2005-2006.

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <<http://74.125.47.132/search?q=cache:bfHToXycYHMJ:portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf+pcn+MEC&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 fev.2009.

OBSERVATORIO DE LAS TELECOMUNICACIONES. **Panel de hogares XVII oleada, MITYC-RED.es.** Disponível em: <<http://observatorio.red.es>>. Acesso em: 2 de 2008.

SOARES, I. O. [A]. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

SOARES, I. O. [B] **O Perfil do educunicador.** Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>>. Acesso em: 13 maio 2008.

SOUSA, M. W. **O Lugar Social da Comunicação Mediática.** Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>>. Acesso em: 13 maio 2008.

WESCH, M. **YouTube Statistics.** Disponível em: <<http://mediatedcultures.net/ksudigg/?p=163>>. Acesso em: 15 ago. 2008.