

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título A LINGUAGEM DA TV NA ESCOLA

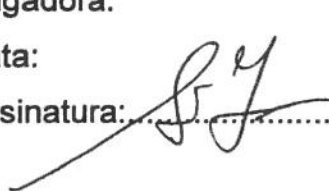
Autor: Isabela Ruberti

Orientador: Sérgio Ferreira do Amaral

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Isabela Ruberti e aprovada pela Comissão Julgadora.

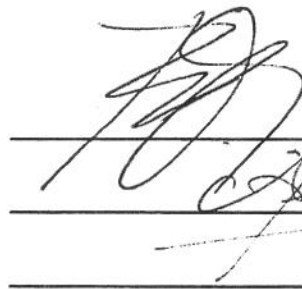
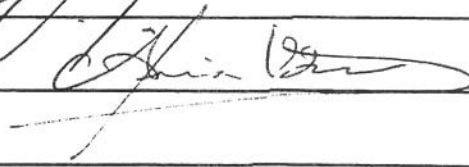
Data:

Assinatura:

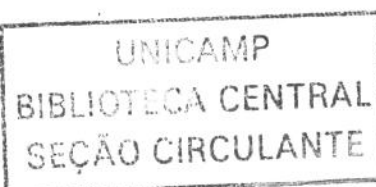
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

ano

iii



UNIDADE BC
Nº CHAMADA 8823L
V EX
TOMBO BC/ 62522
PROC. 16-86-DS
C ☐ D ☒
PREÇO 11,00
DATA 28/02/05
Nº CPD _____

hilo - 3439 03

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

R823e Ruberti, Isabela.
a linguagem da TV na escola / Isabela
Ruberti. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Sérgio Ferreira do Amaral.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação. 2. Comunicação. 3. Televisão. 4. Linguagem. 5. Escolas.
I. Amaral, Sérgio Ferreira do. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

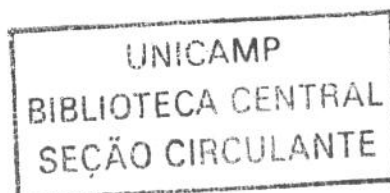
04-173-BFE

200505833

À minha mãe Ana e
à memória de meu pai, Antonio.

Aos amigos Ana, Alessandra, Solange, Cecília, Aldo e
Rodrigo.

v



“Um uso democrático da mídia pressupõe que ela não se limite apenas a atingir muitos ouvidos e muitos olhos, mas também que ela possa ser a ampliação de muitas vozes. Que não seja apenas uma mensagem para muita gente, mas possa ser a porta-voz de muita gente. O mundo é fruto de variedade e diferença, isso é que faz sua riqueza. A imposição de um modelo único, uma versão única ou uma linguagem única é profundamente autoritária e ditatorial. Nada pode legitimar que um grupo de seres humanos cale os demais forçando-os a receber apenas sua produção cultural”.

Ana Maria Machado

4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes
(Rio de Janeiro, 2004).

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral, sempre presente com seu precioso apoio, amizade e orientação.

À Profa. Dra. Afira Viana Ripper, que me mostrou um outro caminho e pelo que entendo de educadora.

Ao querido Prof. Dr. Belarmino César Guimarães da Costa, mestre e guia de nossas primeiras incursões pela educação para mídia.

Ao querido Prof. Dr. Pedro L. Goergen, professor e amigo.

Ao Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, pelo trabalho de correção e pela amizade.

A minha irmã Maristela pelo auxílio prestado na confecção desta dissertação, pela paciência e amizade, meu especial muito obrigada.

Aos amigos do LEIA Eneida, Fabiana, Josi, Fábio e Celene, pelo apoio técnico e moral.

Aos colegas do grupo TIC's Karla, David, Marcio, Érika, Gil, Liliane, Kassandra, Rui, Sueli, Ricardo, Sérgio.

Aos Professores, alunos e funcionários da escola E.E. Sérgio Porto por terem tornado possível este trabalho, meu especial muito obrigada.

Ao meu irmão Julio pelo carinho e paciência nos momentos difíceis.

À Faculdade de Educação e aos funcionários da pós-graduação em especial a Nadir, Gi e Rita, pela atenção.

Resumo

Educação e Comunicação: A Linguagem da TV Na Escola

Diante do impacto das tecnologias de informação e comunicação em todos os setores das atividades humanas, torna-se cada vez mais urgente que a escola preocupe-se em analisar os seus efeitos para promover de forma permanente uma educação para mídia. Este estudo trata de educação, comunicação, televisão e escola. O trabalho de pesquisa realizado com duas turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Sérgio Pereira Porto, teve como principal objeto de estudo duas questões básicas: a introdução da linguagem da televisão na escola e a produção de mídia pelas crianças. Os alunos tiveram a chance de trabalhar em conjunto através da pedagogia do diálogo de Paulo Freire. Por fim, aprenderam a produzir e editar um audiovisual. O uso da linguagem da televisão transformou o cotidiano da sala de aula, possibilitando novas formas de aprendizagem e ensino. A análise crítica da televisão a partir do seu manuseio resultou em uma mudança de atitude frente a esse meio e melhorou a participação infantil.

Palavras chave: educação, comunicação, televisão, linguagem, escola.

Abstract

Education and Communication: The Television Language At School

In view of the information and communication technologies in all sectors of the human activities it becomes more and more urgent that the school concerns itself with the analysis of their effects to promote in a permanent way an education for media. This study is about education, communication, television and school. The research assignment carried out with two groups from the fourth year of elementary school of Sérgio Pereira Porto public school had as main purpose of study two basic matters: The introduction of the television language at school and the outputting of media by the children. The students had the chance of working together through the Paulo Freire dialogue education. Eventually they learned how to produce and to edit an audiovisual. The use of TV language changed the classroom routine enabling new ways of learning and teaching. The critical analysis of the television from its handling resulted in a change of attitude before this means of communication and it improved the children's participation.

Keywords: education, communication, television, language, school.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA E A TECNOLOGIA COMUNICACIONAL: NOVAS ORIENTAÇÕES	11
1- A Escola e o Ensino na Sociedade da Informação e Comunicação.....	13
1.1 - O Desenvolvimento da Educação para mídia segundo Len Masterman.....	17
1.2 - A renovação pedagógica.....	19
1.3 - A importância do professorado.....	23
1.4 - Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação Na Educação	25
CAPÍTULO II - UMA NOVA LINGUAGEM PARA APRENDER NA ESCOLA.....	29
2 - O Uso da TV	32
2.1 - O Uso Da TV e as crianças.....	35
2.2 - A Linguagem Televisiva	41
2.3 - As características da linguagem televisiva	43
2.4 - Imagem, som e movimento: combinação que fascina	48
CAPÍTULO III - AS FUNÇÕES DO USO EDUCATIVO DA TV NA ESCOLA.....	53
3 - Alfabetização televisiva	60
3.1 - A alfabetização em televisão segundo Paulo Freire	65
CAPÍTULO IV - OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
4. Descrição.....	73
4.1 - Objetivos	74
4.2 - Critérios Metodológicos para a realização dos objetivos:.....	75
4.3 - Materiais e Métodos	76
4.3.1 - O tipo de pesquisa	76
4.3.2 - Tipologia do estudo	77
4.3.3 - Participantes do estudo	78
4.3.4 - Organização das atividades	78
4.3.5 - Recursos técnicos utilizados	79
4.3.6 - Técnicas e instrumentos utilizados.....	79
4.3.7 - Características socioeconômicas e acesso à TV.....	80
4.3.8 - Preferências por tipo de programas.....	81
4.3.9 - Tempo de uso diário da TV	81
4.3.10 - Atividade de lazer preferidas	81
4.3.11 - Motivação de uso da TV.....	82
4.3.12 - O perfil do professor I (Anexo 2).....	82

4.3.13 - O perfil do professor II (Anexo 2).....	83
4.4 - A PESQUISA.....	85
4.4.1 - A ESCOLA “SÉRGIO PORTO” – CENÁRIO DO TRABALHO	85
4.4.2 - O histórico da Escola Prof. Físico Sérgio Pereira Porto	85
4.4.3 - Primeira fase: a chegada no ambiente de ensino	87
4.4.4 - Sobre as instalações Físicas da Escola “Sérgio Porto”	89
CAPÍTULO V - RESULTADOS	93
5. Praticando a linguagem da TV na escola	93
5.1 - Primeira etapa: as crianças da 4ª série B e 4ª série C.....	93
Figura 5.....	96
5.2 - Segunda etapa: 4ª série B e C	96
5.3 - Terceira etapa: 4ª série B e C	100
5.4 - Quarta etapa - produção do audiovisual	105
5.4.1 - Turma da quarta série B.....	105
5.4.2 - Turma da quarta série C	108
5.5 - Observações dos Professores.....	111
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO	115
6 - Considerações dos resultados.....	115
6.1 - Primeira etapa: as crianças da 4ª série B e 4ª série C.....	115
6.2 Segunda etapa: 4ª série B e C	119
6.3 - Terceira etapa: 4ª série B e C.....	122
6.4 - Etapa - Produção Vídeo	124
6.4.1 - Turma B	124
6.4.2 - Turma C	127
6.5 - Observação sobre os professores participantes.....	130
CAPÍTULO VII - CONCLUSÃO	133
7 - Considerações Finais.....	133
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXO – 1 QUESTIONÁRIO ALUNOS	148
ANEXO 2 QUESTIONÁRIO PROFESSORES	150
ANEXO 3 MATERIAL DE FORMAÇÃO AUDIOVISUAL	152

Introdução

Este estudo trata de educação, comunicação, televisão e escola. Novo campo de intervenção educativa. Enfoca a urgência da alfabetização para a linguagem da tevê, aqui entendida como área de comunicação e expressão através da atuação das crianças como produtoras de mídia.

Em nossa perspectiva, a educação para comunicação ou para mídia na sociedade atual passa a ser decisiva para a transformação da cultura e da própria escola. É na verdade um esforço analítico e prático que se concretiza através da denominada educomunicação, ou seja, o conjunto de estratégias que tentam formar o indivíduo para um uso crítico, ativo e participativo dos meios.¹

O estudo tem por objetivo introduzir na sala de aula práticas de linguagem audiovisual, ou seja, a linguagem da TV e, ao mesmo tempo, analisar o quê e como as crianças estão expressando-se a partir do ensino dessa linguagem. É um trabalho que nada contra a corrente por inserir em uma escola de ensino fundamental ações de educação e comunicação que pretendem potencializar a capacidade comunicativa desses alunos na construção de suas próprias mensagens.

¹ No livro *a criança e a mídia - imagem, educação, participação*. Ismar de Oliveira Soares define o termo Educomunicação como um conjunto de ações que permitem que educadores e estudantes desenvolvam um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O campo da Educomunicação incluiria, assim, não apenas relacionamentos de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informações no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa). Soares, O. I. *Contra violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão. Educação para a mídia e tecnologia educacional de um ponto de vista latino-americano*. In: Feilitzen & Carlsson, 2002, p. 264.

Paulo Freire referindo-se a alfabetização de crianças, argumenta que:

"Na educação das crianças, o importante não é abrir a cabeça delas para lhes dar nomes de ilhas e vultos, mas possibilitar que as crianças criem conhecendo e conheçam criando (...), expressando-se e expressando a realidade, numa compreensão crescentemente lúcida de sua realidade" (Freire, 1979 apud Gadotti, 1989, p.40).

A escola deve criar espaços onde a criança possa debater, apresentar idéias e defender seus interesses. Esta é uma contribuição importante para a sociedade, também para pais e professores. As crianças querem ser informadas sobre os problemas, desejam promover soluções para melhorar a escola, a família e a comunidade. A esse respeito, Freire (2003, p. 59): "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros".

Neste sentido, esta pesquisa parte da tese de que o sujeito educando consegue expressar uma idéia de modo que os outros possam compreendê-la, somente quando ele mesmo a compreende e a apreende verdadeiramente. Comunicar é conhecer. Ao ensinar alunos de ensino fundamental a manusear e se expressar utilizando a linguagem da TV promove-se o desenvolvimento da "nova" competência comunicativa, que é, crítica e inclusiva. (Kaplún, 1999, p.73)

Contudo, é preciso entender que essa nova competência comunicativa, de acordo com a educação para mídia consiste na democratização da mídia, de tal forma, que crianças e adultos possam crítica e criativamente participar da comunicação expressando suas opiniões, por meio da própria produção e participação na sociedade. Tornero (2000, p.100) sobre o entendimento da nova competência comunicativa, aponta as habilidades necessárias e dimensões para que ela seja eficaz:

- ◆ Em primeiro lugar, a competência comunicativa, como é obvio, se relaciona estreitamente com a competência lingüística que é, sempre, virtual com respeito ao ato de comunicação.
- ◆ Em segundo lugar, tem que ver com o conjunto de marcos normativos - tanto específicos e autorreguladores como institucionais - em que se desenvolvem os interlocutores.
- ◆ Em terceiro lugar, com a estrutura mediática concreta que terá uma dimensão empírica e, por sua vez, se relacionará com usos e hábitos comuns socialmente.
- ◆ Finalmente, a competência comunicativa se relacionará com fatores situacionais não mediáticos que são processados pelas diferentes memórias dos interlocutores (a curto e longo prazo) e que resultam pertinentes na dinâmica do processo sógnico.

Ferrés (1994, p.82) concorda que essas variáveis devem ser consideradas para compreender o impacto das mídias e é ainda mais enfático quando afirma que:

"Numa sociedade na qual a comunicação audiovisual tornou-se uma hegemonia, não haverá competência comunicativa se os códigos da expressão audiovisual não forem dominados".

Muitos fatores, no entanto, impedem ainda o desenvolvimento desse novo conceito de competência comunicativa. Como conseqüência, temos uma escola distante da realidade de nosso tempo. Uma escola que ainda resiste às mudanças que tanto precisamos neste mundo da mídia globalizada. O Brasil ainda se prepara para enfrentar essa realidade com uma precária infra-estrutura educacional e uma pequena tradição de pesquisa científica na área.

Atualmente, apesar das recentes políticas educativas tentarem minimizar os efeitos da mídia sobre as crianças, no país são muitos os obstáculos econômicos, sociais e culturais que se opõem à prática da educação para comunicação ou para mídia. Talvez pelo fato de que não haja interesse em realmente promover a

autonomia crítica dos indivíduos. A sensação é que muito pouco do que deveria ter sido feito foi na realidade realizado.

Soares (2002) explica que a Educação para a Mídia é que aborda a Comunicação da Educação há mais tempo. Segundo ele, ultimamente, pelo menos na América Latina, as práticas de Educação para a Comunicação passaram por uma revisão onde a chamada Educação para Mídia tem se revelado como um espaço para iniciativas de pesquisa, nas quais aqueles que estão recebendo ensino são convidados a manipular a mídia e seus recursos, dominando suas linguagens e técnicas.

A esse respeito, (Belloni, 2001, p.12) completa:

"Esta é a perspectiva de um novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro: a educação para as mídias, cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação. Desde as primeiras definições desse campo, em reuniões de especialistas sob os auspícios da UNESCO, está presente a idéia essencial de que a educação para as mídias é condição sine qua non da educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais".

Nesse sentido, apresentamos as definições mais precisas do que é a educação para mídia de acordo com as autoras Feilitzen & Carlsson (2002, p. 29-31), que reuniram tais definições:

- ♦ A educação para a mídia deve emanar dos alunos.

Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: a educação para a mídia deve começar seguindo o percurso de como o conhecimento é construído, isto é, a partir da pré-história, dos alunos, famílias, grupos de pares, comunidade local, bem como as necessidades e do contexto social.

Portanto, a educação para a mídia deve emanar dos interesses de mídia do aluno e não do professor, do gosto, criatividade capacidade de participação do aluno e da forma como o aluno compreende a mídia e o mundo. Com isso, o papel do professor é dar apoio ao aluno e ficar ao seu lado, não apenas no processo de educação, mas também na defesa dos interesses da criança, do jovem, dos grupos minoritários e da comunidade local na mídia. Trabalhar lado a lado com base nas experiências existentes também pode contribuir para diminuir a diferença entre o uso adulto e infantil da mídia. Além disso, o professor parcialmente assume o papel do aluno, uma vez que o conhecimento que a criança tem da mídia é reconhecido e que ela, em alguns aspectos, é mais competente na área de mídia do que o adulto.

♦ A educação para mídia significa pensamento crítico.

Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: começar pelas necessidades e interesses do aluno não significa uma concessão populista ao prazer apenas ou ao poder da mídia. Fundamentando a educação para a mídia no processo pelo qual o conhecimento é motivado e construído, os alunos obtêm capacidade crítica. Pensamento crítico significa, por exemplo, capacidade para distinguir a fantasia da realidade, compreensão de que as mensagens da mídia são construções com fins específicos, compreensão do papel econômico, político, social e cultural da mídia nas comunidades locais/global, compreensão dos direitos democráticos, negociação e resistência, identidade cultural e cidadania do seu grupo, bem como dos outros.

♦ Um elemento essencial para atingir o pensamento crítico é a própria produção do aluno.

Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: atingir o pensamento crítico não significa apenas que a educação para a mídia focalizará a análise crítica de textos e programas, isto é, ocorrerá em nível de recepção, mas também que a educação conduzirá à capacidade de

produção. Os autores enfatizam vários aspectos da produção. Alguns dizem que a produção é um meio estético para a expressão, e um instrumento para a comunicação. Outros ressaltam que a produção resulta em um ciclo de ação, reflexão e diálogo, no qual os alunos, através de suas próprias escolhas e práticas, parcialmente aprendem como a indústria da mídia trabalha e como suas mensagens e gêneros são formados. Alguns acham que esta espiral de diálogo, reflexão e ação, que pode ser posta em movimento quando tecnologia e produção são dominadas, a longo prazo implica uma comunicação criativa e crítica de histórias e representações de si mesmo, algo que resulta em confrontações com o sistema de mídia existente. Outros enfatizam que esta participação criativa e crítica precisa acontecer em todos os níveis dos processos de produção, distribuição e exibição.

♦ A educação para a mídia é necessária para a participação e democracia. Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: uma vez que as crianças e todos nós temos direito ao acesso democrático à informação, a sermos ouvidos e a nos expressarmos sobre assuntos que nos afetam, a educação para mídia não significa apenas se ocupar com a mídia. Assim, os alunos não deverão apenas, por exemplo, compreender o papel da mídia comercial na sociedade moderna e usar sua capacidade crítica em um diálogo, no qual eles desempenham o papel de espectadores, ouvintes e leitores usuais - a educação para a mídia também significa uma luta de informação, um esforço pela justiça social e cidadania crítica. Numa democracia hoje, a maioria das decisões é tomada por causa da existência da mídia e depende das concepções e impressões que recebemos pela mídia. Portanto, a educação para a mídia, a capacidade para entender a mídia ou a educação para a comunicação precisa levar a uma redistribuição do poder político e social. O diálogo criativo e crítico, a reflexão, a participação e a ação fazem parte de um processo de aprendizagem e prática que dará a todos os grupos e indivíduos da sociedade o direito de se

expressar, de se desenvolver e de se libertar, independentemente da idade, gênero, condições sócio-econômicas, cultura, língua e religião. Alguns autores falam, portanto, de educação para a mídia como uma filosofia integral e como um processo sem fim.

♦ A educação para a mídia deve vir ao encontro da globalização.

Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: a globalização, desregulamentação e privatização da mídia levaram à necessidade de novos paradigmas educacionais. É essencialmente necessário que a educação para a mídia se torne uma abordagem interdisciplinar com parcerias interdisciplinares. Mesmo nos países em que as necessidades básicas mais importantes da população ainda não estão satisfeitas, a educação para a mídia é necessária agora, porque a explosão da mídia comercial é uma questão global que parece resultar tanto em expectativas de um status mais alto e de uma vida mais "moderna" entre os usuários da mídia, quanto em idéias de que a identidade está relacionada com um estilo de vida de consumidor. Alguns autores enfatizam neste contexto, que, dentro da educação para a mídia, emergiu um movimento internacional - manifestado através de conferências internacionais, associações como a WWCE (World Council for Media Education, Conselho Mundial da Educação para a Mídia) e a Seção de Pesquisa da Educação para a Mídia dentro da IAMCR (International Association for Media and Communication Research, Associação Internacional para a pesquisa sobre Mídia e Comunicação), bem como através de projetos de pesquisa internacionais e mais contatos entre professores de diferentes países. Este movimento internacional poderia talvez ser visto como uma resposta à maior conscientização global da última década com relação às crianças e à mídia em geral (na forma de encontros mundiais internacionais, fóruns de pesquisa, associações, projetos, declarações e resoluções internacionais e regionais sobre a mídia infantil, auto-regulamentação da mídia etc.). A Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança constitui um suporte essencial para esses movimentos.

- ♦ A educação para mídia deve abranger toda a mídia.

Algumas idéias que se repetem em muitos artigos são: a educação para a mídia não pode mais focalizar apenas a mídia impressa, e deve incluir meios de comunicação múltiplos. É igualmente importante incluir não apenas tecnologias audiovisuais, mas também as novas tecnologias digitais, mas a tecnologia não deve prevalecer. Ao contrário, a educação para a mídia deve envolver a participação tanto da nova tecnologia quanto da mídia tradicional de cada país, para poder resultar em maior democracia. Contudo, uma consequência da globalização é que não se pode mais levar em consideração apenas a mídia local. O foco precisa mudar para a mídia internacional e multinacional. Ao mesmo tempo, isso significa que a educação para mídia não deve apenas analisar os interesses de governos e indústrias domésticas na mídia, mas também deve dar atenção aos donos da mídia global.

Por tudo isso, a primeira parte deste trabalho é dedicada à exposição da literatura relativa a esses e outros tópicos. No primeiro capítulo abordamos alguns conceitos prévios sobre a análise que realizamos a respeito da história da educação para mídia e a tecnologia comunicacional. A partir dessa perspectiva, também vamos refletir sobre as características da sociedade em que vivemos, ou seja, a chamada sociedade da informação e comunicação, já que não podemos esquecer que as tecnologias que se desenvolvam serão produto do ecossistema sociocultural, econômico e político da sociedade onde se desenvolvam.

No segundo capítulo abordamos algumas questões a respeito da linguagem televisiva, sua estrutura e organização, refletindo acerca de seus elementos constituintes. Tratamos também de levantar algumas questões a respeito do uso da TV e as crianças. Essa discussão é realizada tendo em vista o papel desempenhado pela televisão para crianças na sociedade atual, na qual a tela colorida passou a ser a grande "amiga" oferecendo a sua companhia a qualquer hora do dia ou da noite.

As funções do uso educativo da TV na escola, no terceiro capítulo, abre espaço para a discussão da alfabetização televisiva defendida por Paulo Freire desde os anos 70. Abordamos também a adequada integração da televisão na sala de aula, ou seja, a realização de uma aproximação ao meio desde todas as perspectivas: técnica, expressiva, ideológica, social, econômica, ética e cultural.

No quarto capítulo destacaremos a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Trata-se aqui, portanto, de demonstrar e enfocar as atividades pedagógicas praticadas na sala de aula da Escola Estadual Sérgio Pereira Porto. Para isso recorre-se a uma certa sistematização dessas atividades, que objetivam ampliar e estimular os participantes da pesquisa a empreenderem uma atitude crítica, produtiva em sua relação com a linguagem televisiva.

No quinto capítulo apresentaremos o cenário do trabalho, uma visão crítica sobre o entorno do universo do centro escolar que constitui-se, portanto, da Escola Sérgio Pereira Porto. O sexto capítulo traz os resultados obtidos com as 48 crianças entre 10 e 12 anos e dois professores. Em seguida, no sétimo capítulo se discute a relevância dos resultados à luz da literatura e finalmente apresentamos as considerações finais. Apontamos propostas que emergiram ao longo da pesquisa e que são importantes para viabilizar mudanças de comportamento por parte de educadores e educandos frente à educação para mídia. Neste caso, a produção de audiovisuais através da linguagem televisiva na escola.

CAPÍTULO I - A Educação para a mídia e a tecnologia comunicacional: novas orientações

Historicamente, a educação para mídia tem início em 1978 com o apoio da UNESCO, que tem patrocinado pesquisas, publicações e eventos sobre o tema, defendendo uma postura construtivista que leve as crianças e jovens a promoverem uma análise crítica dos meios, especialmente a partir de seu manuseio. O primeiro trabalho do que deveria ser a educação para mídia foi apresentado de forma sistemática pela pesquisadora finlandesa Sirkka Minkkenen. Trata-se de um trabalho muito amplo e pouco comum para a época e quase desconhecido para a maioria dos professores e pesquisadores.

De acordo com o trabalho de (Minkkenen, 1978), a educação para mídia objetiva desenvolver habilidades em assuntos cognitivos, éticos e filosóficos e estéticos. Ela divide os objetivos em objetivos cognitivos, objetivos relacionados com habilidades e objetivos motivacionais. A pesquisadora afirma ainda que o conteúdo da educação para mídia pode ser dividido nos seguintes tópicos:

- a) A história das comunicações
 - a história geral das comunicações
 - a história das comunicações de massa em um determinado país
 - o futuro da comunicação e da política pública de comunicações
- b) A produção da comunicação
 - as comunicações no mundo de hoje
 - a estrutura das comunicações em um determinado país
- c) O quê? (conteúdo das comunicações de massa)
 - as relações entre a comunicação de massa e a realidade objetiva

d) Para quem e com quais resultados? (o impacto da comunicação de massa)

- o uso da comunicação de massa/mídia
- o impacto da comunicação de massa

Embora Minkkenen tivesse uma abordagem mais ampla da criança e a mídia e da educação para mídia do que a maioria dos pesquisadores de sua época, anos 70, sua abordagem está bastante relacionada às primeiras teorias da comunicação. Tais teorias apontavam a comunicação de massa como um fluxo de direção única. Trata-se de uma visão onde o público aparece como receptor passivo e cabe aos professores, então, conscientizar os alunos da história, conteúdo da mídia. Este modelo pedagógico de ensino da mídia trata o receptor como alguém que não interfere na mídia.

De acordo com (Soares, 2001) no mundo latino-americano, as práticas de educação para a comunicação estiveram tradicionalmente vinculadas às propostas de comunicação alternativa e aos projetos de resistência cultural dos anos 70 e 80. No continente, ao longo dos últimos trinta anos, três tendências prevaleceram, a saber: a vertente moralista (que parte da defesa contra o impacto negativo dos meios), a vertente culturalista (que busca garantir aos educandos os conhecimentos necessários para que os mesmos adquiram o hábito de interesse pela forma adequada às mensagens dos meios), e a vertente dialética (que parte do estudo das relações entre os receptores e os meios de comunicação, a partir de uma reflexão que leva em conta o lugar sóciopolíticocultural em que se encontram os receptores e os produtores).

Atualmente, as pesquisas sobre mídia dentro da área pedagógica focalizam felizmente o público, o "receptor" da mensagem. Neste sentido, enquanto que há alguns anos atrás a mídia era considerada como a bruxa má que alienava e influenciava as crianças com mentiras e ideologias capitalistas hoje há uma

tendência dupla: a mídia de massa ainda é vista como poderosa, mas, por outro lado, o público é forte até um ponto, conseguindo perceber principalmente as mensagens da mídia que são do seu interesse e relevantes para sua vida.

A nova tendência da educação para mídia percebe os alunos como produtores ativos de significado, porém, também vulneráveis na recepção das mensagens. Uma abordagem que enfatiza as competências das crianças com relação à mídia e que, nos últimos cinco anos, tem dominado muitos dos trabalhos apresentados em conferências em todas as partes do mundo. Também uma abordagem que se baseia na descontração, diálogo e no que está ocorrendo na mídia atual.

1- A Escola e o Ensino na Sociedade da Informação e Comunicação

A explosão de tecnologias neste século que se inicia trouxe novas inquietudes para relação escola e meios. Estamos construindo uma sociedade da informação segundo Fernández (1997, p.84), "que desembocará em uma sociedade do conhecimento". Yuste (2000, p. 184), diz que esta sociedade informacional nos coloca questões importantes a nível sociocultural e educativo, como:

- a explosão da quantidade de informação - e portanto o aumento de ruído
 - o que comporta que seja a seleção da informação importante ou relevante, para evitar a saturação e sobrecarga, a questão fundamental, acima do simples acesso a informação, como ocorria até o momento;
- a chamada cultura mosaico, que se estabelece a partir de características como a falta de estruturação e profundidade na informação, a superficialidade e standardização das mensagens, a espetacularização dos conteúdos, e, portanto, uma diminuição e dispersão na atenção;

- a expansão de uma indústria cultural, que difunde e promove determinados valores sociais com base em parâmetros marcados pela sociedade de consumo;
- a modificação das coordenadas de tempo e espaço com respeito a ampliação de nossa capacidade para transmitir todo tipo de informação, com o que elimina-se a necessidade de coincidir em momentos marcados ou em determinados lugares;
- a possibilidade de desenvolver um maior nível de interatividade, trocando a posição do emissor e do receptor, com a qual se buscam novas formas de interação social.

Para afrontar estes aspectos da sociedade da informação, a educação terá que formar pessoas para enfrentar esse novo mundo, o mundo digital e de convergência das mídias. É agora, portanto, o momento de exigir uma formação que assegure o conhecimento adequado para a utilização e manejo dos meios de comunicação. Penteado (1998, p.14), nos oferece uma definição sobre essa necessidade: "Cumpre-nos, pois, criar esse contexto educacional/comunicacional propício ao uso transformador das tecnologias comunicacionais de ensino". E acrescenta ainda:

"Tal tarefa traduz-se em condutas docentes específicas a se realizarem em cada uma das etapas decisórias do processo de ensino-aprendizagem - planejamento, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação - e no seu desenvolvimento. Trata-se de transformar o momento solitário, arbitrário, formal e muito freqüentemente ineficaz do planejamento organizado em moldes tecnicista, formal, burocrático, num processo vivo de partilha e de corresponsabilização docente/discente, experienciado ao longo do percurso".

Desse modo, a alfabetização dos alunos para decodificação das mensagens emitidas pelos meios de comunicação bem como a produção de novos conteúdos depende de uma renovação do âmbito educativo, ou como afirma Penteado (1998,

p.14): "requer uma disponibilidade pessoal para se rever em relação ao" outro seu aluno ", ao "outro seu colega de trabalho (...)"

Na realidade, o objetivo é reivindicar um modelo de ensino crítico e reflexivo capaz de formar para os meios e através das novas tecnologias, um modelo que seja capaz de responder às mudanças impostas pelo terceiro milênio. De acordo com Soares (2001, p. 44), "trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e de articulação em permanente construção, e que leva em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo".

Acreditamos que a escola enquanto instituição responsável por propiciar a apropriação do conhecimento em uma determinada sociedade deve atuar como protagonista na transformação de seus programas e métodos de ensino. É fundamental que a escola se renove e descubra o quão prazeroso e rico pode ser a educação com e para os meios.

Em palavras de Barbero (1996 apud Yuste, 2000, p.182):

"É necessário à emergência de um novo projeto pedagógico que questione radicalmente o caráter monolítico e transmissível do conhecimento, que revalorize as práticas e as experiências, que aclare um saber mosaico feito de objetos moveis e fronteiras difusas, de intertextualidades e bricolagem" (minha tradução).

Essencialmente, é preciso redefinir os caminhos, abrir-se para novas possibilidades e deixar de pensar nos meios de comunicação como inimigos ou adversários da escola. A pergunta que devemos nos fazer é: Qual é o conhecimento que interessa hoje? Ou ainda: Que escola desejamos? Como sabemos, o conhecimento que interessa não tem permeado a escola.

Continuando ainda nessa mesma linha de pensamento, Porto (1998, p. 24), nos diz que:

"Apesar de as novas gerações serem criadas em ambientes comunicacionais, interagindo com tecnologias e recursos de várias espécies, em muitas situações escolares o conhecimento lhes chega por meio de discursos vazios de significados, muitos dos quais emitidos pelos professores, livros e meios impressos, organizados racional e linearmente".

Para Goergen (1986) educar é essencialmente comunicar. No entanto, o ato educativo não é entendido como ato comunicativo. A falta de interação entre a educação e a comunicação impede que os participantes da comunicação tenham um repertório comum. A proposta de que toda ação educativa é comunicação ainda segundo Goergen (1986) sugere o abandono da compreensão mecanicista de ensino e aprendizagem e a colocação, em seu lugar, de uma interpretação globalizante e integradora.

No entanto, acreditamos como mostra Férres (2000) que uma vez aceita a concepção de que as novas tecnologias transformam a escola em um centro de aprendizagem e de experiências de todo tipo, avança-se em direção ao projeto pedagógico citado anteriormente.

Dezenas de experiências audiovisuais realizadas no ensino fundamental e médio vêm mostrando as possibilidades didáticas do vídeo e da televisão no campo do ensino/aprendizagem nas aulas desses níveis educativos. Outras numerosas experiências colocam em evidência a grande capacidade motivadora do ensino com a imagem como um recurso a mais para trabalhar qualquer matéria do curriculum, assim como a própria linguagem televisiva. Por outro lado, as atividades audiovisuais também impulsionam o trabalho em equipe, já que a realização e a produção são complexas. Ao mesmo tempo, desmistificam a mensagem, porque facilitam os caminhos para sua interpretação e decodificação.

Do ponto de vista metodológico, a análise crítica das mensagens audiovisuais conjuntamente com a produção audiovisual por parte dos alunos é uma forma de aproximar, desmitificar a televisão e conhecer o "ecossistema comunicativo". Ecossistema que afeta diretamente as relações inter-subjetivas e intragrupoais, modificando silenciosamente as formas de percepção, inteligibilidade e representação da realidade dos educandos (Costa, 2002).

"Hoje a televisão tornou-se o instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização. Por isso é surpreendente que a instituição escolar não tenha somente deixado que essa hegemonia na educação lhe fosse usurpada, mas que ainda assista, impassível, ao processo de penetração da cultura audiovisual, sem oferecer sequer modelos de interpretação e de análise crítica para as novas gerações" (Ferrés 1996, p.10).

A grande questão é que a televisão converteu-se em um poderoso instrumento de educação popular e, ao mesmo tempo, foi pouco explorada pela escola que, por vários motivos, não aprendeu a usá-la. Desafio para escola contemporânea e tarefa prioritária de educadores preocupados em aprender a decifrar os códigos televisivos para assim poderem ensinar os educandos a alcançarem o sentido crítico tão necessário para um agir ético e participativo neste novo século que inicia-se.

1.1 - O Desenvolvimento da Educação para mídia segundo Len Masterman

Apesar da complexidade deste assunto e das várias décadas de conflito, resistência ou fobia frente aos meios de comunicação, e no nosso caso especialmente de telefobia, houve sempre educadores, comunicadores, psicólogos, entre outros que lutaram e buscaram diminuir as distâncias entre a escola e os mass media. As atitudes apocalípticas diante do impacto das novas tecnologias, parecem estar cedendo lugar para atitudes mais positivas e colaborativas. Um salto gratificante e um avanço em direção à comunhão dos saberes. No entanto, tal relação nem sempre foi assim.

Len Masterman (1996, p. 19-28) apresentou os três paradigmas históricos na educação audiovisual, mais conhecidos, sobre a relação educação/comunicação: o modelo protecionista, o modelo de avaliação e o modelo representacional.

a) o modelo protecionista, tratava de proteger o aluno do mau gosto. Esta atitude se correspondia com uma clara distinção entre a cultura popular e a alta cultura; o ensino dos meios era contra os meios; se tratava de colocar em evidência seu caráter manipulador e seu mau gosto frente aos valores eternos da grande literatura, pintura ou música;

b) o modelo de avaliação tem início nos anos setenta, com a chegada às aulas de uma geração de professores influenciados pela cultura popular, especialmente pelo cinema. Assim, os filmes de Fellini, Ford, Bergman, se equiparam às grandes criações artísticas de todos os tempos, introduzindo métodos analíticos estimulados pela teoria e pela crítica literária. Neste contexto se tratava de dotar o aluno de critérios para diferenciar um bom filme de um ruim, ou seja, de conseguir que o aluno tivesse a capacidade de escolher, entre o turbilhão de objetos da cultura popular, aqueles produtos que procurassem oferecer um aproveitamento estético e intelectual; por isso foi chamado de modelo avaliador;

c) o modelo representacional, na década de oitenta e graças ao desenvolvimento de disciplinas como a semiótica, análise e crítica do discurso ou a aplicação de métodos etnográficos ao estudo da comunicação de massas, pesquisadores e docentes incidem na ideia segundo a qual os meios audiovisuais não operam como espelho da realidade, mas como meios de produção ou construção da realidade. Neste contexto, o conceito chave da educação audiovisual é o da representação.

Masterman (1991 apud Tufte, 2002, p. 241) tem defendido e enfatizado a necessidade de sair dos paradigmas anteriores para assegurar que as estratégias de ensino sejam desenvolvidas de acordo com o que está acontecendo na mídia atualmente.

Em consonância com essas idéias, Soares nos ensina que: “educar com e através do rádio, da TV, do jornal, do computador e de todo e qualquer recurso ou veículo de comunicação passa a ser, hoje, questão de exercício e de prática de direitos de cidadania” (Soares, 1996, p. 25).

1.2 - A renovação pedagógica

As conseqüências que as novas tecnologias de comunicação trazem para escola são muitas como também são muitas as reflexões sobre esse assunto. Encontramos posições variadas - há quem acredite que a escola seguirá igual, sem modificações essenciais, pois já cumpre bem o seu papel de socialização. E, também encontramos posições mais radicais que falam do fim da aula, tal qual como conhecemos (Lima, 1971).

A escola deverá então, encontrar novas orientações que propiciem o uso das novas tecnologias de comunicação. É fundamental reconhecer a importância das TIC (tecnologias de informação e comunicação) e de um novo modelo educativo capaz de conectar comunicação e escola, respondendo a necessidade do desenvolvimento das habilidades e destrezas para enfrentar a sociedade da informação. Nesta mesma direção Costa (2003, p. 127) diz que:

"Uma condição educativa para o uso social dos meios de comunicação passa pela possibilidade de tornar consciente os mecanismos de condicionamento da sensibilidade humana à racionalidade dominadora. Quando técnica e filosofia se encontram separadas, barbárie aproxima-se de civilização, a ciência se justifica por uma lógica que desconsidera a realização humana, torna-se imprescindível à educação acusar a condição não-natural desse processo. A educação para emancipação, no dizer de Adorno, realiza-se pela capacidade de fazer experiências que tornem a faculdade de pensar algo que não se expressa apenas pelo conhecimento lógico formal".

Cabe à escola, que se quer comprometida com a preparação do educando para essa nova realidade informacional e comunicacional realizar necessariamente uma renovação pedagógica. E esta, disposta em acolher propostas educativas

inovadoras que absorvam o desafio do uso das novas tecnologias de comunicação nas instituições educativas e no ensino de modo geral.

Tomando como necessária à tarefa de renovação pedagógica Ripper (1996, p. 58), afirma que:

"O que é necessário é uma mudança na própria estrutura do ensino, menos preocupado com o cumprimento de rígidos currículos uniformes, estimulando iniciativas e criatividade. Para isso, é necessário preparar o professor para assumir uma nova responsabilidade como mediador de um processo de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento da criatividade dos alunos. Introduzida neste contexto, a tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa, facilitando esta intermediação e um atendimento mais individualizado, e ajudando a remover barreiras ao processo de descoberta e ao acesso ao conhecimento".

Esta renovação precisa também, vir acompanhada de um projeto sociocultural para a ação educativa no qual haja o compromisso com a mudança e a transformação da realidade, partindo sempre de propostas que comportem melhorias para o processo de ensino/aprendizagem. Sobre essas melhorias Amaral (2003, p. 113), traz a seguinte contribuição:

"Um questionamento sobre a relação ensino-aprendizagem deve considerar todas essas modificações presentes na realidade social, na qual as crianças em idade escolar encontram-se inseridas, para que novas metodologias mais convincentes e atraentes sejam criadas. O objetivo deve ser, portanto, fazer com que os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação contribuam para a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico, quebrando as barreiras entre o espaço escolar e o mundo exterior, integrando-os de forma consciente e enriquecedora. Até mesmo a simples transmissão de informações pode ser feita mais ativamente, com recursos de animação e de som, desenvolvendo novas formas de lidar com o conhecimento disponível".

Para que ocorra tal renovação é importante identificar as condições existentes na escola. Este ponto é essencial para inserção de propostas inovadoras. Um estudo realizado junto aos professores da região da Andaluzia na Espanha, analisou de que maneira os educadores utilizavam os meios audiovisuais, informáticos e novas tecnologias da informação. Os motivos fundamentais para não incorporá-los em sua prática educativa segundo Cabero (2001, p. 392), eram os seguintes:

1. Falta de instalações adequadas para sua observação e audição.
2. Falta de tempo/amplitude da programação educativa.
3. São difíceis de transportar para aula.
4. Falta de orçamento na escola para adquirir material de trabalho.
5. Excessivo número de estudantes.
6. Não existe material de trabalho para a disciplina que ministrou.

No caso dos meios informáticos e novas tecnologias os professores responderam o seguinte:

1. Falta de formação para sua utilização.
2. Falta de experiência.
3. Excessivo número de estudantes.
4. Não conheço o funcionamento técnico.
5. Falta de instalações adequadas para sua observação e audição.

As dificuldades apontadas servem para exemplificar também a realidade dos professores das escolas públicas brasileiras. Os problemas no campo das condições e recursos para incorporação das novas tecnologias são os mesmos. Desta forma, não podemos repetir os erros do passado e muito menos os atuais. A utilização de uma tecnologia não representa sozinha avanços, é preciso integrar e inserir seu uso nos programas educativos de maneira adequada e bem

fundamentada. Sobre isso, Cabero (2001, p. 350-351) afirma que devem ser levadas em conta outras variáveis, como:

- ◆ A seleção dos meios deve ser feita levando em conta os objetivos e conteúdos que se desejam alcançar e transmitir.
- ◆ As predisposições que os educandos e educadores tenham sobre o meio podem condicionar os resultados que se obtenham, e como consequência deve ser um dos critérios a mobilizar para sua efetiva ação.
- ◆ Contemplar as características dos receptores: idade, nível sociocultural e educativo...
- ◆ O contexto instrutivo e físico é um elemento condicionador, facilitando ou dificultando a inserção do meio.
- ◆ As diferenças cognitivas entre os educandos podem condicionar os resultados a alcançar e as formas de utilização.
- ◆ Os meios devem propiciar a intervenção sobre eles.
- ◆ As características técnicas e sêmicas do meio e seus parâmetros de qualidade é uma dimensão a ser considerada.
- ◆ Na medida do possível, selecionar meios que permitam a participação dos professores e dos alunos na construção das mensagens.
- ◆ Analisar as mensagens contemplando não apenas sua capacidade como canal, mas também as características das mensagens que transmite, e sobretudo contemplando os valores transferidos.
- ◆ As qualidades técnicas, facilidade e versatilidade do meio, devem ser também contempladas.
- ◆ Selecionar meios de fácil utilização.
- ◆ Na medida do possível, selecionar meios que possam relacionar-se com outros.

Comprometer-se com as novas tecnologias no âmbito da educação é nosso desafio atual. No entanto, esse desafio não está em conseguir informação e sim em selecionar a que precisamos para analisá-la. Se não formos capazes de realizar

essa tarefa, estaremos formando estudantes com cabeças bem cheias de informação, mas com pouca capacidade crítica e de participação.

"É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar" (Freire, 1979, p.16).

Um modelo de educação que não favoreça a auto-instrução do educando e o trabalho colaborativo estará prejudicando a qualidade de aprendizagem e reflexão do educando enquanto ser que está no mundo e age sobre o mundo. Ainda segundo Freire (1979, p.17) este educando será então:

"A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los".

Assim, as tecnologias da informação e comunicação, e também as tradicionais, podem e devem ser integradas ao currículo a partir, de diferentes perspectivas. No entanto, devem levar em conta e compreender que o educando é um processador ativo, construtor e consciente da informação, sempre que engajado em sua realidade.

1.3 - A importância do professorado

Do ponto de vista do uso pedagógico dos novos meios de comunicação na escola, não podemos deixar de considerar a importância do papel do professor para o projeto ou programa que se pretenda realizar. Os professores devem ser os

primeiros a saber e a participar da construção de qualquer que seja a proposta com as tecnologias de comunicação.

A formação do professor deverá incorporar elementos que o levem a fazer a leitura necessária do mundo atual. Isto significa reconhecer que o mundo mudou e que educar é, portanto, um trabalho político e não mera transmissão de informação e de conteúdos pedagógicos que servem aos interesses dos burocratas da educação. Como enfrentar tamanho desafio? Barreto (2002, p.235) diz que:

"O professor da sala de aula possível – como ela pode ser -, não se deixa seduzir apenas pela atratividade das novas tecnologias, nem privilegia somente a interação dos alunos com elas. Tem, como horizonte, a interação maior: a discussão (das informações coletadas e dos processos vividos) para o confronto dos diferentes percursos (individuais), visando à produção (coletiva) de sínteses integradoras que extrapolam conteúdos específicos".

O educador, portanto, deverá entender sua prática e levá-la adiante. Guimarães (2001, p.24) sublinha que:

"O ofício do professor é na prática educativa, o que nos leva a priorizar as análises que colocam em foco os aspectos internos do processo, que pensam o professor como um ser social, histórico, que produz cultura num tempo e num espaço determinados. O processo de transposição didática dos saberes é profundamente marcado pelo trabalho do professor que, através da planificação e da improvisação, torna possível a assimilação do saber pelos alunos. Essa incumbência de adaptar um saber, tomado-o ensinável, passível de ser apreendido pelos alunos, imprime as marcas da prática pedagógica do professor, tornando-a fundamental no processo educativo".

Acreditar no potencial transformador da prática do professor é fundamental para a inserção da educação para mídia na escola. No entanto, segundo Papert (1994, p. 69), o principal obstáculo no caminho de os professores tornarem-se aprendizes é a sua inibição com relação à aprendizagem. O autor esclarece ainda

que "sua percepção de professores lhes impede de entregarem-se plenamente a experimentar". Por isso, cabe ao professor mudar de atitude.

Uma mudança que implica a necessidade constante de ampliar cada vez mais seus conhecimentos e ao mesmo tempo evitar o entreguismo superficial a novidade. Assim, é preciso que o professor mude sua percepção da realidade.

"Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de "dentro" e, desse "interior", separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma "apropriação" do contexto; uma inserção nele; um não ficar "aderido" a ele; um não estar quase "sob" o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais" (Freire 1970, p.60).

1.4 - Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação Na Educação

A reforma educativa brasileira estabelece a "nova" competência comunicativa como um dos principais objetivos do ensino fundamental e médio. As modificações foram introduzidas pelo Senado Federal, em fevereiro de 1996, no texto do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, aprovada pela Câmara dos Deputados.

Segundo alguns dos seus artigos, o sistema de ensino deverá garantir:

- à escola encontrar seu caminho, criar sua própria identidade, estimulando-a a apresentar proposta pedagógica diferenciada das demais, até mesmo das de seu próprio bairro.
- a capacitação dos estudantes para a análise crítica do mundo e dos fatos que nele ocorrem;

- o desenvolvimento das habilidades de comunicação;
- a autonomia intelectual do educando, preparando-o para o exercício da cidadania plena.

Os artigos da emenda do Senado que tratam do assunto são os seguintes:

Art. 2º - "A educação...tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...";

Art. 3º - "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:...

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber..."

X - valorização da experiência extra-escolar.

Art. 25. - "Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem-comum e à ordem democrática..."

Art. 30. - "O ensino fundamental...terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores..."

Art. 32. - "O ensino médio,...terá como finalidades:

II - a preparação básica para ... a cidadania;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico";

Art. 33. - "O currículo do ensino médio observará (...) as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica(...)

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

§ 1º - Os conteúdos (...) serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos sócio-históricos necessários ao exercício da cidadania (Soares, 1997, p. 23-24).

Contudo, o projeto do Senado excluiu os dispositivos que tratavam da educação a distância, uso das tecnologias no ensino, a reserva de tempo e espaço nos meios massivos para projetos e programas educacionais e a definição de critérios para programas de educação para os meios de comunicação.

"Para melhor entender o que diferenciou o projeto do Senado da proposta da Câmara é necessário considerar que, no texto anterior, previa-se que o sistema nacional de educação deveria incluir obrigatoriamente a "formação de critérios para a leitura crítica dos meios de comunicação", além de estabelecer dispositivos que indicavam a ampliação do uso dos veículos de comunicação em projetos educativos, contemplando até mesmo a obrigatoriedade da designação, por parte das empresas com mais de cem empregados, de salas aparelhadas para a recepção de programas destinados à educação a distância" (Soares, 1997, p.24).

Mesmo diante de tais fatos, ao serem mantidos alguns dos princípios do projeto anterior, garantiu-se a inserção do estudo da comunicação no novo projeto educativo proposto pela Lei De Diretrizes e Base - LDB.

Embora a filosofia da nova LDB seja um avanço para a relação educação/comunicação, sabemos que há muito ainda a ser melhorado se nos compararmos com os países mais adiantados que, desde a década de 80 incluem no cotidiano escolar práticas e propostas educativas com os meios de comunicação. Soares (1997, p. 24-25) tem chamado a atenção para o que ocorre no mundo, onde:

- a) a leitura e a recepção crítica dos meios têm sido entendidas como condição prévia para a leitura do mundo e a preparação para a defesa da democracia, a livre expressão do pensamento e o exercício da cidadania;
- b) a Comunicação Social tem sido introduzida como conteúdo programático obrigatório nos currículos de países como Áustria, Suécia, Dinamarca, Inglaterra, Espanha, Austrália, Suíça, entre tantos outros, visando, além de uma recepção crítica, à formação de habilidades no campo do exercício do processo comunicativo por parte de um número sempre crescente de pessoas;
- c) os recursos tecnológicos da Comunicação Social têm sido colocados à disposição do sistema educativo e apropriados por professores e alunos.

"Pode-se concluir que a definição dos dispositivos de que a educação nacional necessita para concretizar os objetivos propostos pela nova Lei, dependerá muito mais da compreensão efetiva do significado dos princípios aprovados do que de disposições explicitadas na lei sobre a aproximação entre o mundo da comunicação e o mundo da educação (Soares, 1997, p.25).

CAPÍTULO II - Uma nova linguagem para aprender na escola

A escola está inserida em uma sociedade na qual assistir à televisão ocupa o terceiro lugar na escala de atividades para as quais os cidadãos adultos dedicam mais tempo, depois do trabalho e do sono, e o segundo lugar no tempo dedicado pelos estudantes. Apesar desse fato ser uma realidade crescente nos países industrializados (caso do Brasil), a televisão, que se tornou o fenômeno cultural mais impressionante da história da humanidade, é a prática para a qual os cidadãos estão menos preparados (Ferrés, 1996, p. 8).

Tradicionalmente, os principais ensinamentos adquiridos na escola concernem à leitura (que vai até a capacidade de análise e de interpretação de textos), à escrita (que vai até a produção de textos complexos) e ao cálculo (que vai até as ciências matemáticas mais elaboradas). É através do giz e do velho quadro negro que as crianças continuam sendo alfabetizadas nos centros de educação. E é a partir desse paradigma, ou seja, dessa competência comunicativa, que a escola resiste a "nova alfabetização", a da comunicação eletrônica.

Desta forma, sobre competência comunicativa cabe lembrar que ela quase nunca há deixado de estar referida a linguagem oral e escrita. No entanto, tal competência está se tornando insuficiente para explicar a comunicação e a linguagem de uma sociedade da informação dominada pelos novos meios (Pérez Tornero, 2000).

Assim, os modos de conhecimento de ontem já não são suficientes para atender as necessidades das crianças de hoje.

"A criança atual vive imersa num espaço e num tempo diferentes dos nossos. De fato, a criança pertence a um mundo que a massifica vinte e quatro horas por dia através de um aqui e agora eletricamente amplificado" (Gutierrez, 1978, p.14).

Neste sentido, Ferrés (1994) afirma que como todas as grandes instituições tradicionais, a escola preocupa-se quase que exclusivamente em reproduzir o conhecimento, em perpetuar a cultura, ficando, por isso, defasada quando precisa se adaptar a uma sociedade em mudança, quando precisa educar para uma cultura renovada.

Orozco (2002, p. 58) contribui indicando que:

"Atualmente já não é possível prescindir das novas tecnologias. Fazê-lo significaria um retrocesso histórico de proporções incalculáveis. Mas também não se trata de acolher a tecnologia tal e como ela nos é oferecida pelo mercado, nem para os fins que os mesmos produtores e comerciantes da tecnologia desejam. Não se trata de incorporar acriticamente a tecnologia no tecido social, educativo e comunicativo".

A mesma preocupação é apresentada por Kaplún no artigo "processos educativos e canais de comunicação", onde faz duras críticas ao paradigma informacional alicerçado na velha "educação bancária" tantas vezes condenada por Paulo Freire, agora, no entanto, modernizada.

Creemos que é fundamental ultrapassar esta visão redutora e postular que a Comunicação Educativa abarca certamente o campo da mídia, mas não apenas esta área: abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego de meios. Isso implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico (Kaplún, 1999, p. 68).

Essa é a discussão atual, e a mais importante sobre a relação Educação e Comunicação, também um dos desafios que se impõem ao sistema escolar, ou seja, ensinar é comunicar. Não qualquer tipo de comunicação. Mas comunicação dialógica. Não meramente reprodutora, mas reelaboradora do conhecimento. (Penteado, 1991, p.112)

Formar cidadãos livres, capazes de entender o mundo ao seu redor, sempre foi o objetivo maior de educadores comprometidos com a aventura de ensinar. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado, é preciso que a escola já não mais detentora de todo o saber, enfrente seu maior desafio – o desafio da mudança.

No entender da professora Maria Cristina Castilho Costa, um desafio múltiplo, tanto para as instituições sociais quanto para todos os membros da sociedade. Ela sustenta que:

"(...) O tempo que os alunos gastam diante da TV é maior do que aquele que passam na escola. As informações que recebem por essa via são mais poderosas do que as adquiridas no lento trabalho pedagógico e o poder de sedução da mídia parece colocar em risco a relação da aprendizagem na escola". (Costa,2001, p.49).

Portanto, essa mudança, implica inserir no seu interior o uso dessas tecnologias, não apenas como ferramentas de trabalho, mas como meio de melhorar o conhecimento e a aprendizagem, abrindo suas portas para a realidade do mundo atual. Não se trata de desconsiderar o valor e o mérito do conhecimento acumulado e sim de se permitir novas experiências, de avançar no sentido de combater a inércia e a resistência à idéia de mudança.

Desta forma, o uso dos meios de comunicação na escola, pode ser em parte, uma saída para a mudança.

Ao nível da educação formal, consideramos urgente e indispensável que se reconheça esse novo domínio do conhecimento, o do estudo dos meios de comunicação de massa, introduzindo uma nova disciplina que tenha por objetivo alfabetizar, para uma leitura crítica e seletiva das mensagens divulgadas pelos "mass media", com a finalidade de superar a oposição entre o universo da escola e o dos meios de comunicação de massa, que se traduz na oposição entre o fácil e o difícil, o recreativo e o instrutivo (Fadul, 1982, p. 39).

2 - O Uso da TV

Não há como negar ou fugir da importância da TV para a vida moderna. Do ponto de vista sociocultural, a televisão representa hoje uma instituição que influencia todas as outras. Para Pignatari (1984, p.14): "a TV é um veículo de veículos, é um grande rio com grandes afluentes. Só que é um rio reversível: recebe e devolve influências". A TV é tida como o fenômeno social e cultural mais impressionante da vida moderna (Ferrés, 2000) e como "fonte de educação que não pode ser ignorada" (Baccega, 2002, p.9).

É considerada uma janela para o mundo por vários autores. É também objeto de estudo, sobretudo daqueles que procuram entender como e por quê a TV influencia no comportamento das pessoas. Neste sentido, procuram entendê-la não só como meio de difusão, mas também como meio de produção e de reprodução da cultura e da linguagem de uma sociedade (Araújo, 2002, p.31). A programação - seja de ficção ou não - nem sempre contribui para melhorar o conhecimento da audiência, no entanto, atinge milhões de indivíduos.

É difícil medir o tamanho da audiência da televisão, sua abrangência territorial, dimensão econômica e expansão, já que cresce ano a ano o número de telespectadores em todas as partes do mundo. Trata-se do meio de comunicação mais poderoso do planeta. Em 1990, meio bilhão de lares no mundo contavam com um aparelho de TV (Acosta-Orjuela, 2001, p. 11).

No mundo inteiro as pessoas usam a televisão de maneira muito igual, havendo pouca diferença. Ferrés (1996, p. 7) explica o motivo dessa igualdade:

"(...) a televisão representa para os cidadãos das sociedades modernas aquilo que o totem representava para as tribos primitivas: objeto de veneração e reverência, símbolo de identificação individual e coletiva... Como totem, a televisão concentra as expectativas e temores das tribos modernas. A ela sacrificam seu tempo. El dá sentido (?) à realidade. Decide o

que é e o que não é importante. E produz o prazer de saber-se e sentir-se integrado dentro de uma coletividade. Para muitas pessoas a televisão é um compêndio de todas as suas esperanças: é aquilo que de mais importante ocorre em sua vida ao longo do dia".

Por outro lado, é importante destacar que o número de horas de exposição à televisão varia de país para país. O fato é que, quanto maior for a oferta de programação diária maior será o consumo de TV. E nos dias atuais oferta de programas é o que não falta nas telas, logo, as estimativas de tempo de uso não param de crescer. Os números são assustadores. Quando surgiu nos anos 50, a média não passava de cinco horas diárias de tempo de uso, hoje podemos dobrar esse índice.

Os impérios de TV colaboraram muito para esse aumento. Diariamente assiste-se no mundo mais de 3,5 bilhões de horas de TV (Kubey e Csikszentmihalyi, 1990, apud Acosta-Orjuela, 2001). Tal fato revela e reforça a importância dada pelos indivíduos para este meio. Sua popularidade demonstra o imenso fascínio que a TV exerce sobre as pessoas e o lugar que ela ocupa na vida moderna. Ferrés (1996, p.7) acrescenta:

"De alguma forma, a televisão substitui a função materna. Ocupa um lugar de destaque dentro do lar. É ponto de referência obrigatório na organização da vida familiar. Está sempre à disposição, oferecendo a sua companhia a qualquer hora do dia ou da noite. Alimenta o imaginário infantil com todo tipo de fantasias e contos. É um refúgio nos momentos de frustração, de tristeza ou angústia. E, como uma mãe branda, nunca exige nada em troca".

No Brasil, as estatísticas do século traduzem em números a escalada do veículo: entre 1970 e 80, o índice de domicílios com o aparelho saltou de 4.250.000 para 14.142.924. O Censo 2000 revelou números ainda mais universais: 38,9 milhões, do total de 44,7 lares, tinham TV.

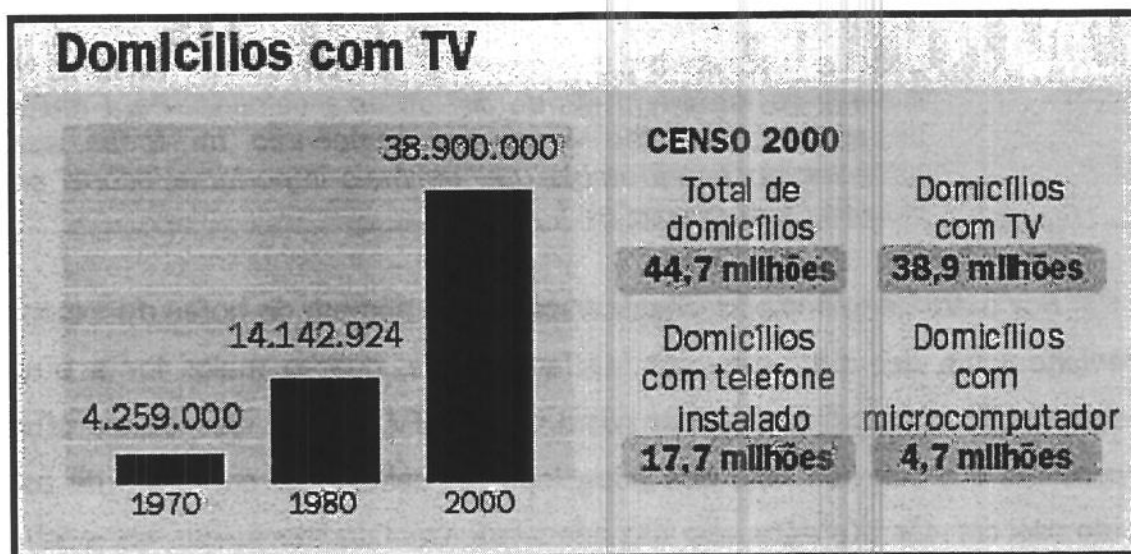


Figura 1. Número de aparelhos de TV por década no Brasil. (Fonte: Amorim, 2003).

Estes números revelam que aqui no Brasil, a televisão é de longe, o principal veículo de comunicação. Segundo levantamento feito pela UNESCO em 1987, a média diária de consumo de televisão no país era de duas horas por indivíduo - a média mais alta entre todos os países subdesenvolvidos.

Para o brasileiro a TV é aceita como normal e é parte essencial do sistema familiar, é tão valorizada que uma grande parte dos telespectadores não imaginam a possibilidade de viver sem ela. No dizer de Comparato (1999, p. 302):

"No Brasil, o prestígio da televisão, sobretudo nas classes inferiores, ultrapassa o do rádio e da imprensa. Uma pesquisa do Instituto Galup, realizada em 1987, indicou que, para a opinião pública, nenhum veículo de comunicação de massa reproduz fielmente os fatos veiculados; mas, no quadro geral desse descrédito, a televisão ainda alcança um índice percentual de 30%, contra 27% do rádio, 14% do jornal e 13% da revista. Quando essas respostas são separadas por classes sociais, temos que a televisão é considerada, por 48% dos entrevistados das classes D/E, como difundido notícias fiéis aos fatos contra apenas 24% (ou seja, a metade) dos entrevistados da classe A".

Neste contexto, os estudos contemporâneos sobre televisão preocupam-se em esclarecer a natureza do uso da TV, sua influência na audiência, motivação e efeitos. Como símbolo maior de uma sociedade pautada pelas novas tecnologias, a TV é fonte inesgotável de investigações para pesquisadores vindos tanto das áreas de comunicação como de educação, essa última fundamental para a formação da consciência crítica dos indivíduos para um uso criativo e coerente do meio. Como destaca Adorno (1995, p.94): "Pelo prisma do veículo de comunicação de massa a tarefa que se coloca seria encontrar conteúdos e produzir programas apropriados em seu conteúdo para este veículo, e não impostos ao mesmo a partir do seu exterior".

2.1 - O Uso Da TV e as crianças

As primeiras investigações sobre a TV surgiram no final da década de 1940 e início dos anos 50 e buscavam descobrir quanto tempo, sobretudo crianças e adolescentes dedicavam a ver televisão e que gêneros de programas preferiam. Na mesma perspectiva Tufte (2002, p. 235) completa:

"As primeiras pesquisas sobre comunicação de massa, que foram feitas na América do Norte, focalizaram os estudos dos efeitos. No início, isto é, na década de 30 e início dos anos 40, dominou a assim chamada "teoria hipodérmica". Os receptores eram considerados seres humanos indefesos injetados pela mídia, um pensamento do tipo estímulo-resposta formulado, entre outros, pelos pesquisador canadense Harold Lasswell (1948). Gradualmente a perspectiva mudou em direção às consequências de longo prazo da comunicação e o receptor, e, dentro da assim chamada "pesquisa de usos e gratificações", o foco não era mais o que a mídia faz com as pessoas, mas, antes, "o que as pessoas fazem com a mídia".

Assim, nessa época, a babá eletrônica começa a ser questionada. Os estudos tratam de analisar a fragilidade da criança diante da televisão. A análise da audiência infantil é assim empreendida com base em uma visão adultocêntrica, que

busca respostas sobre a utilidade do consumo de horas, pela criança, diante da televisão (Rezende, 1998, p. 71).

A questão que se colocava e ainda se coloca é para que servem as programações televisivas assistidas pelo público infantil. De uma perspectiva mundial, há o problema de que a pesquisa relativa a essa questão é basicamente conduzida em países onde a televisão está bem difundida, ao passo que sabe-se pouco sobre o acesso das crianças à TV e o seu uso em países pobres. Por mais absurdo que possa parecer, o acesso infantil à televisão em muitas regiões apesar da globalização é desigual (Feilitzen, 2002, p.20).

Contudo, uma conclusão segura, sobre o uso da televisão pelas crianças é que nos países onde a TV está consolidada e, portanto, amplamente difundida, ela constitui o meio de comunicação mais provável de ser utilizado pelas crianças. É preciso enfatizar que o interesse em saber como as crianças usam a TV deve-se ao fato de sua hegemonia e impacto sobre outras atividades de lazer, além da teledependência.

Nessa perspectiva, verifica-se também que as crianças recorrem à televisão para preencher "necessidades" não satisfeitas. Como afirma Belloni (2001, p.58), "de fato, a televisão é apenas um produto da tecnologia, uma máquina que, ao ser inventada, exigiu que se inventasse também seu uso (valor) e acabou impondo-se ao homem, acorrentado-o ao lazer fácil e barato, à representação em lugar da experiência".

Neste sentido, as tais "necessidades" não satisfeitas são fruto da chamada "Indústria Cultural" termo criado pelos teóricos da escola de Frankfurt e utilizado pela primeira vez por Theodor Adorno em 1947 no livro *Dialektik der Aufklärung*, que quer dizer Dialética do Esclarecimento. De acordo com Teixeira Coelho (1987, p.10-11):

“A indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa surgem como funções do fenômeno da industrialização. É esta, através das alterações que produz no modo de produção e na forma do trabalho humano, que determina um tipo particular de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa), implantando numa e noutra os mesmos princípios em vigor na produção econômica em geral: o uso crescente da máquina e a submissão do ritmo de trabalho ao ritmo da máquina; a exploração do trabalhador; a divisão do trabalho. Estes são alguns dos traços marcantes da sociedade capitalista liberal, na qual é nítida a oposição de classes e em cujo interior começa a surgir a cultura de massa”.

A televisão é por excelência um meio de massas. Um meio com características muito singulares como aponta Pérez Tornero (2000, p. 23):

1. baseado em uma linguagem audiovisual que não requer para sua compreensão imediata nenhum tipo de alfabetização;
2. organizado sobre um tipo de tecnologia de distribuição e registro que assegurava o controle centralizado e, ao mesmo tempo, a máxima difusão;
3. um acesso direto, sem mediação, no lugar doméstico mais próximo ao usuário;
4. finalmente, uma capacidade de globalização que corresponde perfeitamente com o avanço do capitalismo avançado.

A indústria da cultura corresponde com a necessidade de expansão dos valores próprios do mercado capitalista. Neste sentido, a primeira globalização que se produz a meados do século XX com a televisão e os meios de comunicação de massa representa a extensão planetária desse espírito.

As características desta cultura, seguindo as propostas da Escola de Frankfurt, são ainda de acordo com Pérez Tornero (2000, p.24):

1. A Fragmentação: a dispersão, a desordem, a impossibilidade de encontrar coerência nas mensagens da cultura de massas impede o indivíduo da possibilidade de dispor de um sentido crítico.
2. A uniformidade das mensagens: o esquematismo, a superficialidade, a necessidade de criar um mesmo tipo psicológico de consumidor está na base da uniformidade generalizada das mensagens.
3. Seleção de valores rentáveis: acordes com a ideologia necessária.
4. A moral do sucesso como fundamento da cultura dominante: aqui pode se explicar a violência.
5. Homogeneidade: repetição do mesmo modelo de sucesso para as mensagens. Uniformização do espectador.

Para Bordenave (1982, p. 9):

“Os meios de comunicação, organizados e manejados segundo modelos forâneos verticais e unilaterais, a não ser raras exceções, parecem procurar o mais lucro, o prestígio, o poder e o domínio do que a construção de uma sociedade participativa, igualitária e solidária, onde as pessoas realizem plenamente seu potencial humano”.

Neste sentido, a cultura de massas representa, em essência, o triunfo da comercialização sobre todos os aspectos da vida cultural: a arte, a poesia e qualquer tipo de manifestação expressiva. Isso significa a busca máxima do benefício, aproveitando ao máximo as possibilidades da produção em série. Consolida-se um completo sistema persuasivo cuja finalidade última é o consumo massivo. Subjacente a todo esse sistema, há uma gigantesca operação de busca de conformidade por parte dos indivíduos. O risco

manipulador das mensagens inconscientes da televisão desaparece com a educação (Ferrés, 1996, p.76).

De uma maneira geral, podemos dizer que as crianças utilizam a TV basicamente para:

- Divertir-se;
- Aprender;
- Não se sentirem sozinhas;
- Selecionarem programas;
- Consumir.

a) Diversão

A televisão é divertida para a criança sob vários aspectos. Ela adora assistir na tela: desenhos, filmes, novelas e todo tipo de programação que tenha como pano de fundo a fantasia. As crianças ficam fascinadas pela linguagem "mágica" da TV e se entregam ao seu encanto. Imitam os atores, cantores e apresentadores favoritos, ao mesmo tempo que caçoam e riem muito de tudo aquilo que lhes é apresentado como "muito engraçado".

b) Aprender

Aprendem muito com a televisão. Dos modismos apresentados pela propaganda, gírias, música aos programas comprometidos com temas educativos. Crianças de classes menos favorecidas vêem mais televisão que as crianças de classes mais favorecidas, pois a TV para elas é uma fonte importante de informação, já que não dispõe de outros mecanismos para aprender como as crianças das classes mais favorecidas.

c) Solidão

A televisão é para muitas crianças literalmente uma grande "companheira". A falta de amigos ou da presença mais assídua dos pais (muitas vezes ausentes), em virtude do excesso de trabalho, ou ainda a falta de espaços de lazer mostra que as crianças acabam se envolvendo mais com os programas e se tornando mais dependentes da TV.

d) Seleção de Programas

As crianças selecionam os programas a partir do contexto em que estão inseridas. Irá selecionar tudo aquilo que estiver próximo de sua realidade, ou seja, tudo aquilo que for significativo para ela. Por outro lado, sabemos que cada vez mais, as crianças estão expostas a todo tipo de programa. Esse fato pode ser perigoso se não houver um controle por parte dos adultos. A criança não está ainda preparada para receber certas mensagens, não possui ainda uma ideologia e tem poucas experiências prévias, portanto, está muito mais vulnerável.

e) Consumo

Como objeto de consumo a televisão irá oferecer para as crianças todo tipo de propaganda, que estarão potencializando e estimulando o desejo nelas pelas mais variadas mercadorias que serão sempre apresentadas de forma atraente e acessível. Dessa forma, a televisão irá incitar o consumo o tempo todo. Neste sentido, temos uma publicidade dirigida às crianças que as obriga a conjugar o verbo comprar várias vezes no encontro com os pais.

Vestergaard & Schoroder (2000, p. 9) afirmam que o papel da propaganda consiste em influenciar os consumidores, embora é de se esperar que o método de persuasão varie conforme a idade, o sexo e a classe social do provável comprador. A criança indiscriminadamente se caracteriza como uma consumidora potencial.

Caparelli (1998) tem chamado a atenção para a expansão da publicidade na TV brasileira dirigida à criança. Na opinião dele, o Brasil oferece um quadro promissor para as indústrias culturais. Segundo pesquisa realizada por ele no início dos anos 90 as crianças de 2 a 14 anos passam em média 4 horas e 6 minutos diariamente na frente da televisão e:

"(...) comem de 60% a 80% dos iogurtes, 40% dos refrigerantes, 30% dos sorvetes, 80% dos achocolatados, 100% dos bilhões de chicletes de bola, de 25% a 30% da produção de roupas. Representavam um alvo exclusivo do mercado de brinquedos, com faturamento anual de 650 milhões de dólares" (Caparelli, 1998, p.154).

Estas e outras razões são mais do que suficientes para estudar a televisão na escola. Entender a experiência de ver televisão, os mecanismos de funcionamento desse meio e sua capacidade de expressão e comunicação pelas crianças só terá mais ressonância quando efetivamente escola e televisão se aproximarem.

2.2 - A Linguagem Televisiva

Em Máquina e Imaginário, Machado (1996, p. 9), diz que a linguagem é uma tecnologia talvez a mais avançada de todas as praticadas pelo homem. É através da linguagem que podemos expressar-nos, seja utilizando palavras, gestos, sons, imagens ou todas essas formas ao mesmo tempo. É assim que podemos expressar algo que só existia em nosso pensamento.

No que diz respeito à linguagem televisiva é importante destacar que cada país desenvolve uma linguagem própria de televisão. O desenvolvimento dessa linguagem, entretanto, dependerá da cultura, da memória e das outras formas de comunicação social dessa nação. No caso do Brasil, a linguagem televisiva não contou com essa tradição cultural na sua constituição. Ela apropriou-se de formas de expressão popular, recebeu influência direta do circo e do rádio.

"Já comparada à prensa de Gutemberg, ela criou explosiva oportunidade de circulação de informação e entretenimento. Uma tão espetacular inovação certamente conquistaria fanáticos adeptos e também ferrenhos inimigos. Apesar dos "apocalípticos" e dos integrados (Eco, 1979), a tevê está definitivamente instalada na intimidade dos lares, moldando comportamentos, sugerindo modismos, coagindo ao consumo, inculcando valores. É difícil viver sem ela e é preciso aprender a conviver com ela" (Rezende, M. L. A. & Rezende, B. N., 1989, p.7).

No início da televisão brasileira, (anos 50), "o que se fazia era um rádio televisionado, pois a TV ainda não havia conquistado sua linguagem" (Marcondes Filho, 1988, p. 43), já que a linguagem televisiva sempre estará pautada a partir do gênero de programa, audiência (telespectadores) e tema a ser desenvolvido. Fato que não ocorria nos anos de seu surgimento dada a necessidade de ampliação dos conhecimentos sobre esse novo meio de comunicação.

É importante esclarecer que todo evento televisivo terá uma linguagem criada especificamente por um grupo de (produtores, editores, roteiristas etc.), que irão estabelecer a linguagem a ser utilizada. Sem que haja essa definição prévia não saberemos identificar as características da linguagem empregada. Por acudir a vários segmentos de audiência, em tese, temos vários estilos de linguagem televisiva.

"Na comunicação televisiva as mensagens são planejadas e expedidas de modo a persuadir o telespectador. Este processo de persuasão não apresenta evidências, não estimula um exercício de inteligência na apreciação dos argumentos e na comparação com os contrários. A mensagem, transportada por imagem e som, é um universo fechado já inteiramente construído. Diante desse inquestionado simulacro da realidade, não se interpõem dúvidas, as pessoas simplesmente acreditam porque foi mostrado na TV. Como o receptor/consumidor de tevê não é individualizado, cria-se abstração do telespectador médio, e é para esse constructo despersonalizado que são elaboradas as mensagens. A consequência lógica desse fato é a

pulverização dos conteúdos. Na busca de significados fáceis e de domínio comum da massa, as mensagens televisivas precisam ser superficiais, leves, de compreensão imediata, empobrecidas, simplificadas. Estas características aumentam o índice de percepção dos telespectadores (...)" (Bertalanffy & Wiener apud Neta, 2001, p. 49).

Segundo Marcondes Filho (1988, p. 44): "temos, portanto, naquilo que convencionalmente se chama linguagem da televisão, redução de tipos, de acontecimentos, de situações a esquemas básicos, construídos de forma simples e facilmente identificáveis". O problema, entretanto, como nos coloca Pretti (1991, p., 232): "é que as audiências não são bem definidas, portanto, é preciso nivelar os padrões, em busca de uma linguagem comum, que possibilite uma compreensão natural, levando-se em conta as diferenças geográficas e culturais dos telespectadores".

O autor ainda sublinha:

"O estilo do discurso da televisão, escrito para ser lido, resulta, antes de mais nada, num impasse: ora se revela elaborado, segundo as convenções mais rígidas da gramática, aproximando-se da língua escrita, ora demonstra claramente suas intenções de aproximar-se da língua falada" (Pretti, 1991, p., 234).

2.3 - As características da linguagem televisiva

Ferrés (1996, p. 15-16) define a linguagem audiovisual mediante sete aspectos fundamentais.

- ♦ Mistura. Na mesa de mixagem se realiza a alquimia som-palavra-imagem, com a intenção de criar no receptor uma experiência unificada.
- ♦ Linguagem Popular. Nem discurso, nem conferência, nem linguagem literária e intelectualizada.

- ♦ Dramatização. O Drama deseja ação. Dramatizar é provocar realce e criar tensão.
- ♦ Relação ótima entre fundo e figura. Estabelecimento de relações entre todos os elementos: correspondências e distâncias que criam o relevo.
- ♦ Presença. O canal eletrônico se faz presente, amplifica o efeito de presença. Se vê ou escuta com todo o corpo.
- ♦ Composição por flashing. Apresentação de aspectos sobressalentes, aparentemente sem ordem, sobre um fundo comum.
- ♦ Concatenamento de "mosaico". Não-linear, dedutivo ou casual. Os elementos de um mosaico parecem desconexos se forem isolados alguns fragmentos; somente se adverte o sentido ao contemplar o conjunto, a ocorrência interna global.

Fascínio, truques e ritual essa é a linguagem da TV que seduz as pessoas. A sobrecarga de imagens e efeitos sonoros transmitidos num ritmo alucinante deixa o indivíduo submetido a um bombardeio sensorial. Tal situação faz com que o telespectador seja um ator social fácil de ser manipulado, pois o bombardeio sensorial provoca uma diminuição da capacidade de reflexão. Dessa forma, a linguagem televisiva transmite mensagens com o objetivo de não serem percebidas conscientemente, já que ao não exigir um esforço racional para sua decodificação, também não favorece a reflexão.

Por outro lado, na análise de Andrade (1983 apud Mattos, 1993, p.54)

"Com a desculpa de que transmite a realidade, a TV, na verdade dissimula um processo de interpretação da realidade. O que chamamos de linguagem da TV, de gênero de TV, tem sido utilizado no processo de educação para simular a transmissão a realidade, quando, na verdade, trata-se de um discurso sobre a realidade, um discurso em que o processo narrativo omite o narrador. Essa omissão do narrador se fantasia de técnica, daí o fato da escolha de uma determinada linguagem ou de uma determinada abordagem vir acompanhada da expressão "padrão técnico de qualidade".

Basicamente, podemos definir também a linguagem televisiva através das seguintes características:

- ◆ Cortes rápidos (mudanças de planos);
- ◆ Repetição;
- ◆ Imediatismo;
- ◆ Velocidade;
- ◆ Fragmentação;
- ◆ Informação visual;
- ◆ Informação sonora;
- ◆ Superficialidade;
- ◆ Envolvimento;
- ◆ Índice de audiência.

Tais características reforçam a tese de que a linguagem televisiva transforma os hábitos perceptivos dos telespectadores quando cria a necessidade de uma hiperestimulação sensorial. Essa hiperestimulação dos sentidos, é considerada natural, segundo Ferrés (1996) deve-se: "a uma necessidade de movimento". No que se refere a esse aspecto é significativo o fenômeno mundial a partir dos anos 80 da aceleração do ritmo das imagens de televisão.

Paternostro (1991, p. 41) ao refletir sobre a linguagem televisiva diz que:

"(...) é com a imagem que a TV exerce o seu fascínio e prende a atenção das pessoas. É preciso respeitar a força da informação visual e descobrir como uni-lá porque a TV parte da relação texto/imagem".

O trabalho realizado por Ferrés (1996) permite o entendimento do poder de fascínio exercido pela imagem. O autor deixa claro que existe uma diferença radical entre as letras e as imagens. Para ele, o universo do telespectador é dinâmico,

enquanto que o do leitor é estático. A televisão favorece os sentidos, a visão, audição, já o livro exige concentração e reflexão.

O autor ressalta, também, que "a televisão impõem-se de fora para dentro. A palavra escrita, no entanto, exige um esforço de penetração" (Ferrés, 1994, p. 21). A imagem que dá satisfação não exige reflexão, apenas visualização e, no máximo, um esforço de compreensão e interpretação dos signos.

Ferrés (1996, p., 21), observa então que:

"As diferenças ficam evidentes nas expressões ler um texto e ver televisão. O leitor enfrenta um mundo abstrato de conceitos e idéias. O telespectador enfrenta um universo concreto de objetos e realidades. A descodificação da imagem é quase automática, instantânea, enquanto que a descodificação dos símbolos escritos exige complexas operações analíticas e racionais".

É importante ressaltar que devido a toda uma tradição histórica e filosófica que sempre privilegiou as formas de saber relacionadas à linguagem verbal, oral ou escrita, temos hoje dificuldades para potencializar os conhecimentos possibilitados pelas linguagens audiovisuais, consideradas de segundo plano.

Nesse sentido Citelli (2001, p. 67) apresenta alguns enunciados que devem ser levados em conta na hora do trabalho com a educação e as novas formas de produção, circulação e apreensão do conhecimento:

- ♦ As linguagens tradicionalmente vinculadas ao discurso didático-pedagógico da escola estão sendo desafiadas pelos aportes videotecnológicos que reorientam os olhares, as compreensões e as maneiras como os alunos - e, de certo modo, os professores - estão

apreendendo as várias dimensões sócio-histórico-culturais do nosso tempo.

- ◆ A educação para comunicação se tornou imperativa, daí muitos autores falarem na urgência de uma outra "alfabetização", tendo em vista a ampliação das referências sógnicas, antes basicamente verbais, e agora se compondo de modo sinérgico com os elementos icônicos, musicais, proxêmicos. A televisão, os novos mecanismos de produção informativa, a presença da informática são apenas alguns dos indicadores que revelam como o cruzamento de linguagens se tornou realidade animadora do sensorium contemporâneo.
- ◆ As mensagens disponibilizadas pelos media possuem dinâmicas distintas dos tradicionais discursos escolares e passaram a requisitar o entendimento de como a informação e o conhecimento nelas gerados são produzidos e disponibilizados socialmente. A leitura sem ingenuidade das formas operatórias dos novos sistemas, dos mecanismos de composição dos valores e dos planos ideológicos, engendrados pelos veículos de comunicação implementadores das linguagens complexas, é tarefa, hoje, também afeita ao espaço escolar - de certo modo, construído em relação mais ou menos tensa com as chamadas mídias.

Desta maneira, voltamos a insistir que é necessário que se quebrem velhos tabus e preconceitos que impedem que as novas gerações aprendam os novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais. A televisão faz parte do mundo de nossas crianças. Estão elas de olhos vidrados na tela mágica, no entanto, desconhecem sua linguagem. Por esse motivo, a escola deve responder a essa necessidade.

Penteado (1991, p. 8) ao discutir a relação da escola com a televisão sustenta que: "embora não pretendendo ensinar a televisão ensina, enquanto a escola, aparentemente pretendendo ensinar, não ensina, ou ensina muito pouco". Nessa medida, pensar em educar para a linguagem televisiva é pensar "rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania (Penteado, 1998, p. 14). Neste sentido, (Ferrés, 1996, p. 7) é ainda mais duro pois segundo ele: "uma escola que não ensina como assistir à televisão é uma escola que não educa".

Dessa maneira, é prioritário para a educação começar a ensinar sobre a linguagem da tevê na escola. De acordo com esta pesquisa e a literatura, as crianças não estão preparadas para resistir aos apelos sedutores da televisão. Em síntese, pode-se dizer que elas, não têm meios de se defender das mensagens carregadas de valores nem sempre éticos.

Para Pretti (1991, p. 232), quando nos referimos à linguagem da televisão, estamos fazendo alusão ao estilo de comunicação verbal empregado por esse veículo de comunicação de massa, da mesma forma como acostumamos falar em linguagem dos jornais ou do rádio, por exemplo.

2.4 - Imagem, som e movimento: combinação que fascina

As crianças são fascinadas pelas imagens. Não é exagero dizer que ficam hipnotizadas por elas diante do aparelho de televisão. Essa fascinação das crianças pelas imagens foi explicada através de um estudo realizado pelos pesquisadores espanhóis Erausquín, Matilla e Vásquez que concluíram que o ritmo acelerado de mudança de quadros cria fascinação na criança, sempre surpreendida ante a novidade de uma nova imagem que rapidamente substitui a anterior.

Gutierrez (1978, p. 17-18) apresenta algumas das características mais significativas da imagem.

a) Re-criação da realidade

A imagem se nos apresenta como uma encarnação do objeto. Deste poder de representação nasce o encanto e o arrebatamento da imagem.

A imagem é, portanto, a representação visual dos seres. É um objeto físico, material, de que nos servimos para representar os seres de uma maneira concreta, particular e sensível.

Porém, a imagem não é cópia mas sim re-criação da realidade. O pintor, o fotógrafo ou o cineasta se valem da natureza para nos oferecer uma encarnação do objetivo ou do subjetivo. Este novo produto, embora esteja analogamente relacionado com o objeto que representa, se distingue enquanto forma uma realidade ontologicamente distinta.

b) Imediatismo

O encanto característico da imagem provém de seu imediatismo.

O imediatismo das imagens, como representação do mundo e dos seres, é o que produz um choque direto na afetividade e sensibilidade do consumidor de imagens. As imagens nos oferecem informações concretas, polimorfos e vivenciais. Na presença das imagens, a "percepção, intuição e afetividade se colocam em jogo antes que as instâncias de controle da personalidade cheguem sequer a estar em condições de captar as mensagens intencionais". As imagens chegam a dominar o homem em seu próprio inconsciente. Impulsionado a todo momento pelo imediatismo das imagens e dos sons, o homem moderno se converteu num consumidor satisfeito com o encanto da imagem. Esta força das percepções e dos choques afetivos tem uma poderosa influência que escapa ao controle dos métodos tradicionais de aprendizagem.

As imagens, como representação de formas (contornos) se impõem fortemente ao homem com a atração do imediatismo perceptivo. Este imediatismo provoca "comportamentos empáticos", razão pela qual a comunicação social gera atitudes de participação. Na presença de realidades que ressaltam em todas as partes os

significados racionais que contêm, a participação é um modelo de compreensão no qual a afetividade se impõe de uma maneira decisiva à intelectualidade".

c) A imagem como forma de expressão

A imagem é um modo de expressão. Através das imagens (e dos sons) nos comunicamos com nossos semelhantes. É uma linguagem que tem existido desde as mais remotas épocas pré-históricas. Hoje, com a tecnicidade das imagens nos damos conta de que a linguagem das imagens é uma linguagem universal e eterna. A contemplação das pinturas de Altamira ou de Lascaux exerce, ainda hoje, uma fascinação surpreendente. A imagem tem sido sempre um poderoso meio de comunicação entre os homens, não importando sua raça, credo ou língua (e o mesmo pode-se afirmar da canção popular). Os baixos-relevos, vitrais mosaicos, tapeçarias de outras épocas são linguagens universais como o é, também, o cinema Chaplin, de Eisenstein, Bergaman ou de O Welles.

d) A imagem é significativa

Durante muitos séculos, no mundo ocidental, nos acostumamos a comunicar-nos quase que exclusivamente através de conceitos. Os signos gráficos combinados em diferentes formas foram o veículo normal da comunicação.

Graças aos inventos do século passado, o homem pode, também, comunicar-se valendo-se dos contornos da realidade (convertidos em imagens). Ao oferecer-nos a representação da realidade, a imagem nos proporciona informação e significados específicos; toda imagem, por mais simples que seja, está carregada de um sentido que lhe é próprio. Em outras palavras, existe uma significação primeira que é a que provém de sua analogia com o objeto que representa. As imagens, porém, e especialmente as imagens cinematográficas, têm uma Segunda significação que vai mais além da simples representação. A imagem se nos apresenta carregada de uma intenção, com possibilidades de comunicar uma mensagem. Esta significação conotativa é a relação da imagem com o seu sujeito criador. Acabamos de frisar: toda imagem é uma re-criação significativa.

Portanto, uma adequada inserção da televisão e sua linguagem na escola pressupõe duas dimensões:

"Educar na televisão e educar com a televisão". A primeira trata de transformar o meio em objeto de estudo, educar na linguagem, nos mecanismos de funcionamento e para a consciência crítica dos conteúdos televisivos. A segunda busca incorporá-la à sala de aula, em todas as áreas e níveis do ensino como mais um recurso de ensino-aprendizagem" (Ferrés, 1996, p. 92).

CAPÍTULO III - As funções do uso Educativo da TV na Escola

Quotidianamente multiplicam-se as perguntas sobre o uso da TV. O que fazem com as pessoas? O que fazem as pessoas com ela? Como modela nossa cultura? Qual sua influência na educação de crianças e adolescentes? Muitas são as perguntas e também as respostas. O que é certo é que a TV tem um papel relevante na cultura e na educação.

A televisão passou a representar um capital cultural de interesse ampliado, cotidiano e fundamental nas relações entre pessoas, grupos sociais, culturas e civilizações. Como afirma Soares (2002, p. 266), a escola tem se beneficiado intensamente dos bons produtos da indústria cultural, mais especialmente das reportagens em profundidade dos jornais e documentários da TV.

Nesse contexto, a questão da produção e recepção dos artefatos culturais, bem como as funções do uso didático da TV na escola, dependem da filosofia e da prática que cada instituição escolar irá definir e adotar. É importante ressaltar que cada escola deve discutir de que maneira a televisão será inserida em seu entorno, já que suas funções são amplas e motivantes.

No artigo "Meios de Comunicação na Escola", Baccega (2002, p. 9) trata das divergências entre os defensores da presença dos meios na escola e os que argumentam que a tecnologia é avessa à reflexão:

"O problema fundamental é como inserir a Escola nessa nova realidade de conhecimentos descentrados, de culturas diferentes, de sensibilidades outras. Não será, evidentemente, considerando o uso de tecnologias como fator de modernização da Escola que tal objetivo será atingido. É preciso incluir no planejamento as diferentes linguagens da cultura, dar espaço à oralidade, às narrativas pessoais e audiovisuais (por que não discutir a novela das 8 que tanto alunos como professores acompanham diariamente ou não), às diferenças no lugar do igual, ao movimento no lugar do estático (e a disciplina

autoritária perde lugar) e o professor passa a ser o coordenador das atividades, sujeito pleno de interrogações, cujas respostas se constituem em processos a serem trilhados juntamente com seus alunos”.

Pérez Tornero (2000) esclarece que educar em televisão tem três grandes tarefas que afrontar: a compreensão intelectual do meio, a leitura crítica de suas mensagens e a capacitação para a utilização livre e criativa. Trata-se também da capacidade de usar a televisão como meio expressivo e de comunicação. Ao discutir essas tarefas Ferrés (1996, p. 94) observou:

“A televisão pode ser um narcótico que afaste a realidade, mas também um estímulo para aproximar-se dela, uma motivação para interessar-se por ela, uma oportunidade para conhecê-la melhor”.

Numa outra perspectiva, Belloni (2001, p.68) apresenta o que seria os passos ou estratégias fundamentais para a formação do telespectador:

1. dominar a linguagem da televisão para não ser dominado por ela;
2. Perceber os truques da telinha, compreender suas técnicas de persuasão, demonstrar sua magia para ver como funciona;
3. Escolher a programação, praticar o zapping inteligente, exercer um olhar sempre atento e crítico sobre as mensagens da televisão. E até mesmo desligar esta máquina muito especial e ir viver a vida em vez de ficar vendo a vida passar na telinha.

Essa formação do telespectador como aponta Belloni é importante, no entanto, utilizar a televisão como meio de expressão e comunicação nos parece muito mais desafiador, pois compreende a dialogicidade entre os agentes sociais. Trata-se de saber que a televisão pode servir para além de mero uso instrumental e técnico.

Masterman (1985, p. 31), defensor do tema mídia e educação nos adverte que:

"A educação para mídia, não visa apenas a uma "inteligência crítica", mas, acima de tudo, a uma "autonomia crítica" (fora da sala de aula, para o futuro, para a vida). Primordialmente a educação política, considerando que, em uma democracia, a maior parte das decisões é feita com base na presença da mídia e de sua influência sobre os cidadãos e eleitores".

A propósito da noção de autonomia crítica dos cidadãos, no texto citado acima, Goergen vai mais longe e assinala que "o homem educado não é aquele que reúne um grande cabedal de conhecimentos singulares ou de informações, mas aquele que tem uma visão de totalidade que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados". Nas suas palavras:

"A escola como instituição que se dispõe ajudar os jovens na tarefa de se constituírem como seres humanos não pode ver sua função esgotada na informação. Ela precisa saber educar (bilden) e isto significa precisamente ajudar a construir este núcleo pessoal a partir do qual é possível a cada um ordenar as coisas desordenadas, orientar suas decisões como indivíduo e cidadão" (Goergen, 2001, p. 85).

Voltando às funções da televisão depois dessa breve análise, Martins (1995, p. 144), nos aponta três razões para utilizar a televisão na escola, como meio de comunicação:

- ◆ Estimular o interesse e a atenção dos alunos.
- ◆ Facilitar o acesso as crianças a mundos desconhecidos e dificilmente acessíveis sem a pequena tela, como fenômenos da natureza, transmissões ao vivo de determinados acontecimentos, etc.
- ◆ Facilitar o processo de comunicação na aula, já que a televisão é um importante centro de interesse para as crianças, ao mesmo tempo que

um motor dinamizador do ensino para conectar o mundo da escola com o universo cotidiano.

Pérez Tornero (1997, p. 26-27) defende o uso da TV na escola com a função de uma educação crítica da televisão, não tanto como auxiliar didático, mas como objeto de estudo em uma perspectiva analítica. Ele destaca:

- ♦ Descobrir o caráter mediacional da mensagem da televisão como representação intencional da realidade e desenvolver a capacidade crítica diante dele.

- ♦ Desenvolver a autonomia diante do meio televisivo dos alunos, entendida como um serviço público no qual, como cidadãos livres, temos que ser responsáveis em seu uso.

- ♦ Explorar as possibilidades expressivas e comunicativas que oferece a televisão para enriquecer a comunicação e o pensamento humano.

Com uma abordagem contemporânea sobre as possibilidades expressivas da TV no âmbito escolar, Ferrés (1996, p. 50) defende a idéia que manipulando uma câmera de vídeo aprende-se mais que destreza técnica, mas a produção de sentido. Consideramos essa afirmação importantíssima na medida em que deixa evidente o processo de criação. "O que interessa não é a coisa, mas que essa coisa aconteça".

Numa outra perspectiva, Pérez Tornero (1997, p. 26-27) destaca a função social e defende que a escola pode educar para ver a televisão com a finalidade de:

- ♦ Desenvolver a autonomia da comunidade para organizar livremente a televisão a serviço dos legítimos interesses do grupo.
- ♦ Potencializar a garantia das liberdades básicas da comunicação: expressão e direito à informação e também a expressão das diferenças.

- ♦ Impulsionar a democratização do sistema televisivo que tem que permitir o acesso à participação dos cidadãos e em este caso dos membros da comunidade escolar, não somente pela representatividade de seu número, mas também pela importância de que em esta fase de maturidade, a televisão se converta em um meio mais de confluência, no difícil e complexo processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma que o referido autor, defendemos que a escola deve também tratar de pensar a cultura midiática para sair desse limiar entre a hiperinformação e a ausência de consciência crítica da realidade. Há uma pergunta a ser feita como indica Aguaded (1996, p. 14), que escola queremos?

Gutierrez (1978, p.29), por sua vez, traz contribuições significativas sobre a escola e sua relação com os meios de comunicação. Ele lembra que a escola não somente ignora, na prática, a existência dos meios de comunicação social como também trata de sobreviver voltando as costas à realidade social criada pela existência dos meios de comunicação de massa.

Cabe complementar que a escola, como instituição, tem a responsabilidade de iniciar os indivíduos para a prática e descoberta de novos conhecimentos. O aluno de hoje é fascinado pela imagem e pelo som. A televisão representa uma nova forma de aprender e compreender o mundo.

Todavia, a utilização da televisão na escola é feita de forma esporádica. Ela não faz parte das atividades curriculares e interdisciplinares do ano letivo. Existe geralmente, uma sala e um aparelho de TV na escola, ela está ali para ser utilizada quando o professor resolve passar um filme ou desenho para os alunos. Não há discussões sobre sua história, estrutura e possíveis usos.

Referindo-se à televisão, Gadotti (1983, p. 134) expressa que: "não há melhores condições para uma ação educativa visando a submissão: é a própria

condição de "espectador", de um aluno deitado em frente ao vídeo, sem condições de perguntar, sem condições de falar. A essa situação alia-se outro fator, a ausência de uma formação crítica."

Sobre isso, Mattos (1993, p.53) acrescenta: "Exatamente por isso é que devemos começar a refletir sobre a necessidade de formar telespectadores conscientes e críticos. Para isso precisamos mudar o enfoque, em vez de apenas educar através da televisão, precisamos também educar para televisão". Principalmente se considerarmos que, por lei, uma emissora de televisão, seja pública ou privada, por ser uma concessão pública, tem a obrigação social de prestar serviços, cumprir as suas funções sociais básicas: educar, informar e entreter.

No texto "Simbologia do Consumo na TV", Pignatari (1991, p. 142) defende a importância da existência de televisões educativas e alternativas como arma para combater a hegemonia centralizadora das grandes redes, a indecência das verbas estatais destinadas à publicidade e a vidiotice consumista. E o teórico acrescenta:

"Alfabetizado não é simplesmente aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que efetivamente lê e escreve; de outro lado, anotemos que a televisão encontrou um parceiro perfeito no computador. As crianças e adolescentes das classes privilegiadas não apenas estão sendo alfabetizados em português, como também em "televisualês" com computador".

E como ficam as crianças das classes não privilegiadas? Sobre isso Pignatari é enfático:

"(...) movendo-se num âmbito de alfabetização estreita e precária, só estão em condições de assimilar um "televisualês" deformado, em que se agigantam os signos do consumo e se apequenam os signos da leitura de um mundo mais amplo; com isso, sem o filtro crítico de outras mídias - especialmente a mídia escrita - não contam senão com um frágil escudo para defender-se dos raios desferidos pelo He-Man do consumismo. E, para muitos, a cartilha em "televisualês" chega antes do que a cartilha em português" (Pignatari, 1991, p. 142).

Contudo, como assinala Pignatari (1991), a televisão como produto da indústria cultural fomenta o consumo e está mais interessada com os aspectos comerciais do que com os aspectos sociais e educacionais. Entretanto, como adverte Penteado (1991, p. 37), seu produto encerra uma diferença radical dos demais produtos industrializados:

"Uma fábrica de automóveis, por exemplo, coloca nas mãos do consumidor um objeto que ele usa e troca, um objeto em função do qual organiza sua vida, um objeto que, além do valor utilitário, distingue o proprietário dentro de uma escala de "valores" completamente desvinculada da utilidade do 'bem' oferecido. Por sua vez, a TV coloca o telespectador diante da imagem de "um homem com automóvel".

Seguindo essa lógica, Goergen (2001, p.54), resume:

"A informação televisiva veio acentuar os traços do hedonismo contemporâneo dos desejos individuais, da cultura do corpo, do prazer, da ilimitada promoção da subjetividade. Tudo o que acontece é apresentado em forma de notícia, rápida, neutra, sem comentários, com ares de amoralidade. O primado dos fatos sobre os valores caracteriza um pós-moralismo midiático, sustentado por um misto de objetividade e sensacionalismo espetacularizante que não esconde os interesses comerciais".

A rigor, como sustenta Guareschi (1981, p. 75), a televisão está quase que, exclusivamente, montada para satisfazer às necessidades de mercado dos produtos de bens de consumo que patrocinam e financiam a programação. O material de programação está planejado, especialmente, para assegurar e prender audiências massivas nas peias e delícias de consumismo.

Por essa razão, torna-se fundamental para o processo formativo - incluindo o âmbito da instituição escolar, principalmente desde o ensino fundamental uma educação com e para a televisão reveladora dos mecanismos de produção, circulação e consumo de bens culturais produzidos pelos mass media. É importante

que a escola crie as condições de aprendizagem, auto-expressão e participação através da TV.

3 - Alfabetização televisiva

Faz alguns anos a imaginação era o único bilhete para que as crianças pudessem jogar, criar e olhar o mundo ao seu redor. Para viajar pelos países, visitar o espaço ou outros planetas era necessário apenas a imaginação. Hoje o bilhete para a mesma viagem é conseguido através dos meios de comunicação, sendo a televisão o passaporte principal para essas viagens.

Desde a infância, as crianças estão expostas a muitas horas de comunicação audiovisual, sem ser conscientes de que os meios transmitem e refletem a realidade, mas também, de certo modo, a criam e a recriam. Portanto, a tela da televisão não é uma janela para o mundo que podemos dirigir nosso olhar sem restrições, mas sim um cenário no qual se constrói uma versão do mundo.

Com relação aos conteúdos das transmissões para crianças no Brasil, Carmona (2002, p. 331) nos explica que:

"As crianças brasileiras, contudo, sempre foram vistas como consumidores pela televisão e, sendo assim, os programas produzidos para elas estavam invariavelmente mais preocupados com os interesses comerciais do que com os aspectos sociais ou educacionais. Desenhos animados e seriados que vêm principalmente dos Estados Unidos dominavam e ainda dominam nossas telas".

Por isso mesmo, a alfabetização televisiva ou a utilização didática da televisão nas aulas se faz tão imprescindível. Há um movimento mundial a favor da alfabetização visual (Ortega & Fernández, 1996). As novas gerações têm novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais. Os estudantes de hoje já nasceram sob a influência dos meios de comunicação de massa e,

consequentemente, já criaram outros códigos para o entendimento e o envolvimento com os mesmos.

As meninas e os meninos de hoje são consumidores especiais das mensagens televisivas, assistindo de forma indiscriminada todo tipo de programa. Nunca, na história da educação, os dois universos estiveram tão próximos: os mesmos filmes (vistos pela televisão, em geral), os mesmos programas televisivos, os mesmos noticiários, os modismos que assolam toda a sociedade, indistintamente, compõem, hoje, o cenário do processo educacional (Citelli, 2000, apud Baccega, 2002, p. 7),.

A propósito, Porto (1995, p.27) diz que:

"A TV máquina apresenta o mundo encantado onde tudo é permitido e tudo é possível. Trabalha com o simulacro, a reprodução de duas dimensões sobrepostas da realidade: o real (mundo dito normal) e a fantasia (sobrenatural). Independentemente da classe social a que pertença o jovem telespectador, é importante o acompanhamento e a orientação dos pais e da escola para a leitura e consumo da televisão".

Numa outra perspectiva, Orozco (1996, p. 44) examina o papel da TV na socialização das crianças no período do ensino fundamental para sustentar que: "A criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aulas e nos livros didáticos".

Por outro lado, o consumo extensivo que as crianças fazem da TV não é acompanhado de uma alfabetização audiovisual. "Até agora a relação câmera de vídeo/trabalho criativo na tela, analogamente à relação escrita/leitura, está notoriamente ausente das pesquisas, apesar do uso indevido do termo literatura televisiva" (Orozco, 1996, p. 44).

Embora ainda haja muitas resistências, polêmicas e desafios entorno da alfabetização televisiva, a existência e avanço do desenvolvimento dos "mass

media" nas sociedades acelerou as discussões e as pesquisas relacionadas ao tema. A ignorância e o receio com que tradicionalmente a escola olhava para a poderosíssima tela da televisão, começa afortunadamente a desaparecer com os primeiros encontros dos professores com o meio televisivo para incorporá-lo nas aulas, com o fim não de aumentar mais ao já abusivo consumo televisivo, mas sim com a finalidade de utilizar a imagem audiovisual para potencializar suas capacidades críticas e reflexivas, para conhecer o funcionamento do meio, assim como para ensinar a utilizar esta nova linguagem de comunicação, que permite não somente sua recepção passiva, mas principalmente sua produção criativa (Pérez Tornero, 2000, p. 224).

Segundo diz Matilla (1993), a pedagogia com imagens supõe a utilização dos meios audiovisuais e a televisão de forma integrada, com a finalidade de lograr a motivação, transmitir experiências, conhecer o processo; isto é, o uso da televisão como instrumento e recurso no processo de aprendizagem. Nas suas palavras: "A pedagogia da imagem está estreitamente vinculada com o ensinar a olhar, o ensinar a ver e o ensinar a fazer imagens" (Matilla, 1993, p. 66).

É bom lembrar que os esforços pedagógicos rendem maiores frutos quando a criança é pequena. Não podemos continuar desperdiçando a tradição e a formação pedagógica dos professores, mantendo os meios de comunicação fora do seu âmbito de trabalho profissional. (Orozco, 1997, p. 68). As crianças vão processar informações cada vez mais das telas e menos dos papéis.

Neste sentido, Gutierrez (1978, p. 25) observa que:

"O aluno que consegue auto-expressar-se tomando seus conteúdos e recriando-os através dos meios das diferentes linguagens consegue passar do status de receptor passivo ao de receptor ativo e inclusive ao de produtor-criador, completando, desta forma, o processo de toda comunicação horizontal".

A esse propósito e contemporizando a discussão, Kaplún (1999, p. 73), complementa:

"Para cumprir seus objetivos, todo processo de ensino/aprendizagem deve então, dar lugar à manifestação pessoal dos sujeitos educandos, desenvolver sua competência lingüística, propiciar o exercício social através do qual se apropriarão dessa ferramenta indispensável para sua elaboração conceitual. Em lugar de confiná-los a um mero papel de receptores, é preciso criar as condições para que eles mesmos gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo".

Dessa maneira, a alfabetização televisiva torna-se uma importante aliada da escola, mais ainda, uma forma diferente de comunicar o apreendido, não menos essencial que a leitura e a escritura. Uma alfabetização que deve servir nas palavras de Aguaded (2000, p.227) para que o espectador - receptor de mensagens - passe a ser:

- ♦ Uma pessoa alfabetizada na imagem e, portanto, crítica frente aos meios e frente a sua própria realidade.
- ♦ Um receptor participativo e capaz de dar respostas as mensagens que recebe massivamente.
- ♦ Um criador-emissor de suas próprias mensagens audiovisuais, o que lhe vai permitir comunicar-se melhor com outras pessoas e conhecer com maior profundidade seu próprio entorno.

A criação de propostas que ajudem o professor descobrir todas as possibilidades que a linguagem audiovisual pode oferecer para cada ciclo educativo é o caminho mais acertado para educar os alunos sobre as mensagens, familiarizando-os com as diferentes técnicas audiovisuais. Enfim, as crianças de cada ciclo poderão assim aprender a consumir essas mensagens e o mais importante serão capazes de criar suas próprias mensagens. Por isso, é imprescindível que o ambiente escolar, especialmente o ambiente da classe,

proporcione uma grande variedade de materiais e de instrumentos para que as possibilidades expressivas dos alunos possam ser estimuladas e provocadas.

A rápida evolução das técnicas audiovisuais e a fácil compreensão do espectador constituem forças humanas poderosas cujo aproveitamento através de uma metodologia são respostas valiosas ao sério problema do ensino fundamental. O equívoco contemporâneo enfrentado pelos educadores manifesta-se na utilização de instrumentos didáticos em processos educacionais tidos como ultrapassados. No caso da televisão é preciso tomar cuidado com outros fatores:

- a) Não adianta tentar reproduzir dentro do tubo de imagens os mesmos conceitos decorativos da sala de aula, é preciso aguçar a imaginação do telespectador.
- b) O conhecimento oferecido por determinado programa não pode ser considerado absoluto – a investigação deve ocorrer após sua exibição.
- c) A televisão sozinha não educa. O professor deve mobilizar e orientar o educando. Neste sentido, Eco (2001, p. 352) observa que:

"É sem dúvida, singular a condição desse instrumento de comunicação que, entre todos, tem o público mais vasto e indiferenciado, porque se dirige a todos até a quem não lê jamais, até as crianças que nada lêem. A justificação do responsável televisivo que muitas vezes diz "mais a TV deve poder ser vista também pelas crianças ...", sabe hipocrisia, mas é absolutamente verdadeira".

As crianças, mesmo as mais pequenas são capazes sozinhas ou em grupos, de pesquisar soluções para os problemas apresentados pela primeira vez. Marcondes Filho (1988) ressalta que a criança começa a se sensibilizar com os estímulos da tevê aos três anos de idade, o interesse persiste até os 12 anos.

Tal fato pode ser explicado de diversas maneiras. A primeira delas – fascínio pela mudança de quadros, sempre seguidos de cenas novas. A falta de recursos financeiros que permite uma participação cultural mais ativa como: teatro, parques e

clubes. Também a tendência ao isolamento – uma viagem ao mundo da fantasia, ocasionada muitas vezes pela carência afetiva e conflitos familiares.

Para o educador e comunicador Pérez Tornero (2000), estigmatizar a televisão a partir de um discurso superficial e reducionista como inimiga da escola significa separar a mesma da realidade social. As crianças, diante da impossibilidade de encontrar na escola uma resposta crítica, lúdica e criativa para os meios que potencializam a massificação, o conformismo e o consumismo, podem tender a se deixar absorver por eles.

3.1 - A alfabetização em televisão segundo Paulo Freire

O artigo 13 da Convenção da ONU sobre os direitos da criança diz que:

"A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança" (Convenção da ONU sobre os direitos da criança, David, 2002, p. 41)

Em seus esforços para estabelecer a credibilidade acadêmica da educação para mídia, Paulo Freire sempre defendeu a liberdade de expressão como exercício da curiosidade. Curiosidade que ele define como "prática educativo-progressista", na verdade uma curiosidade "com que nos podemos defender de "irracionalismos" decorrentes do ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologizado" (Freire, 2000, p. 107).

Paulo Freire também coloca a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, que é, para ele, parte integrante do fenômeno vital. "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do

mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos" (Freire, 2000, p. 106).

Essencialmente, essa curiosidade é a forma como procuramos entender o mundo. O desafio, no entanto, está em superar a curiosidade ingênua do senso comum e conseguir fazer uma leitura mais crítica dos meios de comunicação, responsáveis por um mundo dominado por sons e imagens, textos falados e escritos que permeiam as vidas da maioria dos cidadãos e constituem a "verdade sonora e coloridamente proclamada" (Freire, 2000, p.107).

Paulo Freire (2000, p. 107), portanto, toma a alfabetização televisiva não como puro especialista, de curiosidade doméstica a tecnicismos, mas se aproxima do tema como homem que, criticamente, exercita sua curiosidade e se sabe capaz de fazê-lo, não se sentindo um privilegiado singular, mas sim, reconhecendo que esta capacidade de pensar criticamente faz parte da natureza humana. Propõe uma visão de alfabetização em televisão de compromisso intelectual, mas também de justiça social e de cidadania crítica. "A alfabetização em televisão não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos".

A necessidade de se estimular o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, junto com projetos de alfabetização televisiva é tarefa central da educação para mídia. É sabido que a escola e os meios de comunicação contribuem para a formação da consciência ingênua de nossas crianças. O importante não é capacitar os alunos a se expressarem, ou desenvolver habilidades técnicas, mas compreender através da experiência, um pouco mais sobre o mundo da televisão e seu funcionamento. É um processo de ação e reflexão contínuo.

Daí a ênfase na consciência crítica para a televisão e para vida tão defendida por Paulo Freire (2000, p. 110), já que segundo ele:

"Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão "entregues" ou "disponíveis" ao que vier. Quanto mais nos sentamos diante da televisão - há situações de exceção - como quem, de férias, se abre ao puro repouso e entretenimento tanto mais risco corremos de tropeçar na compreensão de fatos e de acontecimentos. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar".

Neste sentido, o diálogo é vital se desejamos um processo de reflexão crítica na escola. A esse respeito, Gadotti (1989, p.66) explica: "Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança". E, apresenta as seguintes características:

1. a colaboração;
2. a união;
3. a organização;
4. a síntese cultural

Opostas a essas características estão as características antidialógicas:

1. a necessidade de conquista;
2. a divisão para dominação;
3. a manipulação;
4. a invasão cultural

São essas últimas características, justamente, que impedem o diálogo proposto por Paulo Freire. Um diálogo baseado na comunicação entre educadores e educandos, na intercomunicação e na relação de simpatia entre esses dois pólos, na busca da criatividade e da aprendizagem conjunta. Em suas palavras:

"É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto

a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; auto-suficiente. Quebra-se aquela relação de "empatia" entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados" (Freire, 1979, p.69).

Dessa maneira, à sonhada pedagogia dialógica depende da pedagogia da comunicação, com a qual pudéssemos vencer o desamor do antiálogo. Lamentavelmente, por uma série de razões, esta postura - a do antidiálogo - vem sendo a mais comum na América Latina (Freire, 1979).

"Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar" (Freire, 1979, p. 32).

Voltando à televisão depois das considerações sobre a importância da pedagogia do diálogo para melhor compreender esse meio, a ironia é que apesar de todas as suas possibilidades didáticas, ela continua sendo associada somente ao entretenimento. Ou o que é pior, muitos educadores têm uma tendência em vê-la como um simples recurso técnico de ensino. Tal fato só agrava a falta de consciência crítica dos telespectadores.

Por isso, Paulo Freire (2000, p. 110), insiste em nos chamar a atenção:

"Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão de grupo do poder dominante que, noticiando uma

greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação".

Neste contexto relatado por Paulo Freire (2000), entre outros, a tendência é adotar atitudes maniqueístas diante do fenômeno da televisão. A compreensão do meio deve ser feita a partir da sua complexibilidade e não da sua simplificação. A abordagem da televisão na escola passa pela perspectiva da análise e capacidade de abstração. A sua integração à aula permitirá a otimização do processo de ensino-aprendizagem, porque irá contribuir para um novo modelo de fazer e de ser.

Apesar dos esforços de muitos docentes, raramente vemos estudantes das escolas públicas questionando as mensagens ou a programação televisiva. A consequência é óbvia, temos um empobrecimento da consciência crítica e uma redução da participação dos indivíduos no entorno social. Essa indiferença para com os valores democráticos é causada justamente pela falta de acesso à informação sobre os problemas atuais, bem como pela falta de capacidade para interpretar e analisar as informações disseminadas pelas identidades legitimadoras.

Significativamente, alfabetizar em televisão, segundo Paulo Freire, é convidar educadores e educandos a mudar de atitude com relação às mensagens emitidas pela tela colorida. Isso implica reconhecer a necessidade da consciência crítica que para Freire (1979, p.,40-41), tem as seguintes características:

- ◆ Anseio de profundidade na análise de problemas;
- ◆ Reconhece que a realidade é mutável;
- ◆ Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- ◆ Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões;

- ♦ Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta;
- ♦ Repele posições quietitas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida em que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade;
- ♦ Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;
- ♦ É indagadora, investiga, força, choca;
- ♦ Ama o diálogo, nutre-se dele;
- ♦ Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Finalmente, Paulo Freire (2000) nos fornece algumas observações provocativas sobre a alfabetização em televisão. Ele nos fala que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a mensagem na televisão e na mídia de um modo geral, "nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo". Missão nada fácil. Entretanto, podemos estar permanentemente em "estado de alerta". E, o autor conclui:

"Como educadores progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la" (Freire, 2000, p.110).

Portanto, o atual quadro no qual a escola está inserida com relação ao uso da televisão, não decorre apenas da falta de pesquisa e/ou de grandes investimentos nessa direção, mas também, e, talvez, principalmente, da insistência em considerar o que é mediado pela televisão como uma produção menor. A televisão continua sendo mesmo com o aparecimento da Internet o veículo de comunicação de massa mais importante do país, que ainda amarga uma porcentagem significativa de analfabetos. Está na hora de parar de criticar a televisão e seus efeitos sem que nada seja feito para a formação de

telespectadores maduros. É chegada a hora de enfrentar o desafio da formação para esse meio que somente se torna nocivo quando não se está preparado para sua recepção.

CAPÍTULO IV - Objetivos e procedimentos metodológicos

4. Descrição

Neste capítulo são apresentados os procedimentos utilizados no trabalho de campo e seu delineamento metodológico, buscando responder ao problema de pesquisa, que se refere à introdução da linguagem televisiva na escola como meio de expressão e de comunicação – a linguagem televisiva – que tem como objetivo à formação de alunos e professores produtores de audiovisuais, ou seja, alunos que, em dominando a linguagem da TV, se sintam capazes de expressar idéias que requeiram o uso desse meio de comunicação.

A pouca elaboração pedagógica de atividades educacionais no âmbito de experiências com a televisão na escola foi motivo de preocupação para o desenvolvimento de uma metodologia adequada. O problema fundamental é como inserir a escola nessa nova realidade de conhecimentos e informação. Assim, elaboramos uma seqüência de atividades sistematizadas sobre o uso da TV na escola, da perspectiva de uma pedagogia da comunicação, de maneira que a educação audiovisual deixe de ser uma exceção no decorrer do ano letivo e converta-se em um dos objetivos educativos da escola.

Nesse sentido, a metodologia adotada neste estudo pretende contribuir para uma aprendizagem significativa das mensagens audiovisuais. Para expressar e comunicar tudo aquilo que observa, as crianças deverão aprender a utilizar os instrumentos de intercomunicação: a linguagem verbal, a linguagem escrita e a linguagem audiovisual. Todas estas linguagens são importantes para expressar, interpretar e modificar a realidade que as envolvem. Consideramos que a escola deve potencializar a expressão da linguagem televisiva da mesma maneira que potencializa a aprendizagem da leitura e da escrita.

Qualquer projeto didático que implique uma produção audiovisual escolar (vídeo e televisão escolar.) deve levar em conta três aspectos: o didático, o técnico e o organizacional. Foi desta maneira que estabelecemos nossa metodologia de trabalho (Déo, 2002).

4.1 - Objetivos

De acordo com o mencionado é objetivo deste estudo ensinar os alunos da Escola Estadual Sérgio Pereira Porto a linguagem televisiva através da produção de mensagens realizadas por eles, demonstrando que a incorporação dessa nova linguagem de expressão é uma proposta absolutamente possível e necessária no ensino fundamental.

Neste ponto, devemos ressaltar, que há várias maneiras de atingir tais objetivos. Para este estudo, escolhemos os seguintes aspectos que podemos resumir em:

- ♦ ensinar aos alunos as diferenças fundamentais entre a realidade e a sua representação gráfica (imagens fixa e em movimento);
- ♦ aprender a olhar os enquadramentos e as dimensões;
- ♦ associar, classificar e relacionar imagens;
- ♦ observar objetos do cotidiano e pessoas de diferentes pontos de vista;
- ♦ saber observar e expressar oralmente as características essenciais de uma sequência ou cena de qualquer gênero televisivo;
- ♦ saber expressar idéias através da linguagem audiovisual;
- ♦ ensinar os alunos a criar um roteiro com imagens e texto.

4.2 - Critérios Metodológicos para a realização dos objetivos:

Para que a educação audiovisual seja conduzida de maneira gradual e adequada, é preciso que as ações sejam planejadas. Assim, nos parece que os critérios metodológicos sobre os quais se baseiam as atividades podem se resumir nos seguintes aspectos:

- A continuidade: os conteúdos que serão trabalhados com as crianças em cada atividade devem se encaixar com conteúdos trabalhados anteriormente e posteriormente.
- Os recursos: os conteúdos devem respeitar de maneira gradual a maturidade psicológica das crianças.
- A transversalidade: cada atividade prevê a possibilidade de relacionar diversas áreas de maneira interdisciplinar.
- Descoberta e atividade: os alunos é que irão descobrir, com a sua própria atividade, os conceitos que irão trabalhar. Portanto, as mensagens audiovisuais podem ajudar a favorecer a investigação pessoal dos alunos e são um bom recurso para favorecer métodos e atitudes.
- Individualismo e Socialização: como as mensagens audiovisuais tendem a homogeneizar as idéias, os gostos e as pautas de comportamento, as atividades que serão preparadas irão potencializar as capacidades individuais das crianças. Ao mesmo tempo, devem com a maioria dos exercícios potencializar, também, o trabalho em equipe e, como consequência, a socialização.
- A criatividade: Realizando todas as atividades os alunos poderão ser despertados para suas capacidades criativas.
- A experiência extra-escolar: as experiências dos alunos devem ser aproveitadas ao máximo na hora de planejar os temas sobre a educação audiovisual. É importante fazer o elo entre as

experiências vividas pelos alunos através das mensagens de comunicação e as que podem ser experimentadas no ambiente escolar.

4.3 - Materiais e Métodos

4.3.1 - O tipo de pesquisa

A coleta de dados deste trabalho foi realizada durante um ano na Escola Estadual “Sérgio Pereira Porto”, localizada dentro do campus da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O universo de pesquisa constitui-se, portanto, da Escola Estadual “Sérgio Pereira Porto” onde se viabilizou a pesquisa **empírico-analítica**, na qual, segundo Gamboa (1994), há uma relação direta causa-efeito, estímulo-resposta, variável interdependente-variável dependente.

Realizamos observações e atividades diretas na escola, procurando familiarizar os alunos e os professores na compreensão e utilização das diferentes técnicas audiovisuais produzidas por aparelhos sensíveis (vídeo, câmera, câmera fotográfica, vídeo-câmera e televisão), trata-se de abordar as seguintes etapas: diferenciar a imagem da realidade; aprender a olhar; aprender a ouvir e aprender associar, classificar e relacionar imagens.

A análise levará em conta não apenas as produções dos alunos resultantes do trabalho desenvolvido, mas também entrevistas e consultas a documentação disponível. A partir das observações, atividades e entrevistas, foram elaborados questionários que serviram de suporte para as análises e elaboração final da dissertação. Paralelamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema de nosso objeto de estudo.

4.3.2 - Tipologia do estudo

Neste estudo utilizou-se o método Empírico-Analítico para o desenvolvimento da investigação. Escolhemos este tipo de estudo pelo fato de oferecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes. Também pelo fato de permitir estratégias de estudo com foco em dados empíricos, dos fatos objetivos, das conseqüências observadas. Neste sentido, Gamboa (1994, p.99) diz que:

“As abordagens empírico-analíticas aplicadas ao estudo dos fenômenos educativos seguem, em termos gerais, os mesmos princípios válidos para as ciências físicas e naturais que exigem, no tratamento do objeto, a utilização de variáveis, sejam estas organizadas experimentalmente como variáveis independentes ou dependentes, ou sistematizadas como variáveis de entrada, saída, de contexto, ou organizadas segundo determinem papéis, facetas, funções, ou tidas como indicadores que se apresentam concomitantemente. Todas elas se referem à dimensão quantificável do fenômeno. A quantidade possibilita a decomposição dos fenômenos nas suas variáveis básicas, processo que nos levaria a seu conhecimento científico”.

Assim, o trabalho de campo da pesquisa está acontecendo na sala de aula e em ambientes informais de educação. Dessa forma, as crianças pesquisadas, são capacitadas para produzir, trocar e analisar os passos para a elaboração de um audiovisual tematicamente orientadas. Novamente recorremos a teoria de estudo empírico-analítica de Gamboa (1994), que destaca o seguinte:

“Os critérios de cientificidade variam segundo a abordagem. A validação da prova científica, nas pesquisas empírico-analíticas, se fundamenta no teste de instrumentos de coleta e tratamento dos dados, no grau de significância estatística, nos modelos de sistematização das variáveis e na definição operacional dos termos utilizados (racionalidade técnico-instrumental)”.

4.3.3 - Participantes do estudo

Os participantes deste estudo são alunos de duas turmas da quarta série da escola Escola Estadual “Sérgio Pereira Porto” e seus professores. Junto com eles trabalhamos sobre a importância de ensinar na escola a linguagem televisiva. Linguagem que forma parte da cultura de nossas crianças e jovens, da mesma maneira que a linguagem verbal.

Uma descrição detalhada de suas características sociodemográficas é apresentada. Em relação ao acesso ao meio e ao tipo de oferta, os participantes deviam contar com pelo menos um aparelho de tevê em condições normais de uso na escola e em casa. O acesso à tevê alternativa (TV a cabo ou por satélite) não condicionou a participação no estudo. Trabalhamos com a realidade da população alvo, que tem acesso a televisão aberta.

4.3.4 - Organização das atividades

O trabalho teve início em fevereiro de 2002 e foi imaginado como a montagem de um filme, cujo processo de finalização corresponderia aos passos que as crianças estariam dando em direção ao conhecimento de mais uma linguagem - a televisiva. Durante um ano visitamos a escola todas as sextas-feiras para realização das atividades com a TV e sua linguagem.

O plano de trabalho previu uma aula semanal (de 180min), dentro do horário escolar, com a presença da professora da turma, a fim de que as atividades desenvolvidas servissem posteriormente como subsídio para novas experiências com a linguagem televisiva. Elegemos duas turmas (de 4ª série) com aproximadamente 25 alunos cada uma para o desenvolvimento da pesquisa.

4.3.5 - Recursos técnicos utilizados

- ♦ Câmera Fotográfica Polaroid
- ♦ Radiogravador (Sony)
- ♦ Câmera de Vídeo (analógica)
- ♦ Câmera de Vídeo (digital)
- ♦ Televisão (20 polegadas)
- ♦ Videocassete
- ♦ Papel sulfite
- ♦ Lápis e caneta
- ♦ Lápis de cor
- ♦ Cartolina
- ♦ Giz
- ♦ Lousa

4.3.6 - Técnicas e instrumentos utilizados

- a) Este estudo obrigou à elaboração de dois questionários (ver anexo 1 e 2). Os questionários foram divididos tendo como objetivo conhecer o contexto escolar e apurar o envolvimento das crianças das duas 4^a séries com a televisão, e suas preferências quanto a programação. Eram explicados os objetivos, o sentido e a importância do estudo.
- b) Levantamento de temas geradores, com o objetivo de selecionar, junto com os alunos e professores participantes, os principais assuntos que originariam os temas geradores para produção do audiovisual realizado por eles.
- c) Discussão e análise dos temas e preparação para os trabalhos finais, com a realização das atividades variadas sobre a linguagem da tevê com o uso dos recursos tecnológicos como suporte ou conteúdo. As

atividades pedagógicas foram: exercícios de produção de textos utilizando os enquadramentos da televisão; produção de texto a partir da imagem de uma fotografia; exercícios com a câmera fotográfica e de vídeo - os alunos fotografaram e se viram na câmera; exercícios de leitura das mensagens produzidas com imagem e som; trabalhos em grupos (entrevistas, trabalhos escritos e textos visuais).

- d) Exposição dos trabalhos: as produções audiovisuais realizadas pelos alunos foram socializadas na escola, num primeiro momento entre a turma e numa segunda etapa para toda a escola. O trabalho foi apresentado aos pais e demais alunos, professores e trabalhadores da escola no dia da formatura. Os alunos produtores de mídia e a respectiva professora apresentaram o vídeo "Uma tarde na piscina".
- e) Instrumento de análise sobre o uso da televisão pelos participantes da pesquisa. O questionário foi dividido em 5 momentos:

4.3.7 - Características socioeconômicas e acesso à TV

Foram feitas as seguintes perguntas (Anexo 1):

- ♦ Idade
- ♦ sexo
- ♦ Escolaridade
- ♦ Renda mensal
- ♦ Número de TVs
- ♦ Companhia para assistir TV

4.3.8 - Preferências por tipo de programas

- ◆ Notícias
- ◆ Programas de auditório
- ◆ Musicais
- ◆ Programas de Concurso
- ◆ Programas de Entrevista
- ◆ Desenhos
- ◆ Filmes
- ◆ Novelas
- ◆ Programas Esportivos
- ◆ Programas Infantis
- ◆ Programas de ação e aventura

4.3.9 - Tempo de uso diário da TV

- ◆ Menos de duas horas
- ◆ Mais de duas horas
- ◆ Mais de três horas
- ◆ Mais de quatro horas

4.3.10 - Atividade de lazer preferidas

- ◆ Brincar
- ◆ Viajar
- ◆ Dançar
- ◆ Passear
- ◆ Conversar
- ◆ Assistir televisão

- ♦ Ir a festas
- ♦ Ir ao cinema
- ♦ Praticar esporte

4.3.11 - Motivação de uso da TV

- ♦ Informação
- ♦ Companhia
- ♦ Descanso
- ♦ Entretenimento
- ♦ Educação
- ♦ Consumo (informação sobre produtos)

4.3.12 - O perfil do professor I (Anexo 2)

A professora (A) é casada, não tem filhos e cursou o magistério. Há 12 anos é docente do ensino fundamental. Como educadora não tinha ainda participado de uma pesquisa sobre a linguagem da televisão e nem tampouco utilizado a tevê como recurso educativo.

Assiste na tevê:

Telejornais, Novelas, Programas Humorísticos e Infantis.

Assiste em média todos os dias:

3 horas de televisão.

Programas preferidos:

Jornal Nacional, Novelas, Os Normais e o Gato Zap.

Canais Preferidos:

Rede Globo e TV Cultura.

Número de Aparelhos TV que possui :

2 - Um na sala e outro no quarto.

Dias e horários que assiste a tevê:

Todos os dias da semana - à noite (segunda à Sexta), à tarde fins de semana.

A importância da tevê para a Professora (A):

"Para mim ela é um passatempo. É puro entretenimento. Acho que depois do computador a TV perdeu um pouco da audiência. No computador as informações são mais atualizadas".

Sobre a televisão ser um meio de comunicação educativo a professora respondeu:

"Não considero a televisão um meio educativo, com exceção da TV Cultura".

4.3.13 - O perfil do professor II (Anexo 2)

Na entrevista com a segunda professora participante da pesquisa, procuramos identificar o perfil da mesma e sua disposição para realização do trabalho.

A professora (B) é casada, mãe de uma filha de sete anos e recentemente concluiu a graduação de pedagogia. Há 12 anos é docente do ensino fundamental. Como educadora não tinha ainda participado de uma pesquisa sobre a linguagem da televisão e nem tampouco utilizado a tevê como recurso educativo.

Assiste na tevê:

Telejornais, Novelas, Programas de Culinária, de Auditório, de Reportagens e Infantis.

Assiste em média todos os dias:

2 horas de televisão.

Programas preferidos:

Mais Você, SBT Repórter, O Clone e Domingão do Faustão.

Canais Preferidos:

Rede Globo, SBT e TV Cultura.

Número de Aparelhos de TV que possui :

3 televisores - um na sala, outro no quarto da filha e o último no quarto dela e do marido.

Dias e horários que assiste a tevê:

Todos os dias (segunda a sexta) - de manhã e à noite e nos fins de semana à tarde. Com relação a importância da TV para sua vida, a professora Claudia teve um pouco de dificuldades para encontrar uma resposta que expressasse o seu pensamento. Ela definiu essa importância da seguinte maneira:

"É um meio de comunicação fundamental para sabermos o que acontece no mundo. Além disso, é um veículo de entretenimento e é o único meio de lazer para muitas pessoas".

Para completar as perguntas, a professora (B) pôde expor sua opinião a respeito da televisão :

"Eu acho que a televisão educa sim. Eu vejo pela minha filha, ela adora o Castelo e a Ilha Rá-Tim-Bum (TV Cultura), ela aprende muito com esses programas e com outros também. Meus alunos também adoram falar e fazer perguntas sobre o que assistiram na tevê. Às vezes até não sei responder a certas perguntas deles. Tudo isso eles aprendem assistindo televisão. Acho importante conhecer e aprender mais sobre esse meio".

4.4 - A PESQUISA

4.4.1 - A ESCOLA “SÉRGIO PORTO” – CENÁRIO DO TRABALHO

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2002, iniciamos a pesquisa sobre o uso da linguagem da televisão na escola e suas possibilidades didáticas no cotidiano escolar.

A Escola Estadual Sérgio Pereira Porto oferecia todas as características necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, que se refere à introdução da TV na escola como meio de expressão de uma nova linguagem - a linguagem televisiva - que tem como pretensão constatar o potencial criativo e produtivo das crianças a partir de suas próprias histórias, representações e experiências.

Diante da importância da mídia e das mudanças provocadas por ela na sociedade, queríamos realizar o estudo em uma escola de ensino fundamental, periférica, sem muitas condições e recursos, justamente para compreender e perceber a influência da TV sobre as crianças e, desta forma, ampliar e promover a perspectiva delas.

Para chegarmos a esta compreensão, no entanto, tivemos que superar alguns obstáculos que nos impediam de cruzar os portões da escola, para só, então, entrarmos no “Sérgio Porto” e, desta maneira, realizar junto com os alunos, os professores, os coordenadores, os diretores e os demais funcionários o trabalho de alfabetização televisiva, objeto desta investigação.

4.4.2 - O histórico da Escola Prof. Físico Sérgio Pereira Porto

Nossa inserção na escola “Sérgio Porto” ocorreu a partir da área de Educação, Ciência e Tecnologia da Faculdade de Educação. No ano de 2000, iniciou-se na escola um projeto chamado “Portal Comunidade do Conhecimento”

um projeto experimental que pretende estabelecer uma rede de informação e comunicação entre o mundo escolar e a comunidade.

"As comunidades de aprendizagem partem de um conceito de educação integrada, participativa e permanente. Integrada, porque se baseia na ação conjunta de todos os componentes da comunidade educativa, sem nenhum tipo de exclusão e com a intenção de oferecer repostas as necessidades educativas de todos os alunos. Participativa, porque na atual sociedade recebemos constantemente, de todas as partes e em qualquer idade, muita informação, cuja seleção e o processamento requerem uma formação contínua. O clima estimulante da aprendizagem está baseado nas expectativas positivas sobre a capacidade dos alunos" (Flecha & Tortajada, 1999, p. 34).

O Portal tem como missão estimular a participação do mundo escolar com a comunidade em que está inserida, através do desenvolvimento de ações educativas, culturais e sociais. Entre estas ações encontra-se este estudo.

A pesquisa de campo, situou-se então, na Escola Estadual "Físico Sérgio Pereira Porto" de ensino fundamental, localizada no Distrito de Barão Geraldo – na cidade de Campinas. A escola está inserida em um entorno acadêmico, fica no mesmo espaço geográfico que as várias Faculdades que compõem a Universidade Estadual de Campinas.

A Escola, foi criada através de um convênio (protocolo de cooperação técnica) entre a UNICAMP e a Secretaria Estadual de Educação (SEE) assinado em 11/01/1990 (Dec. n.º 31.385 - D.O. 12/04/1990).

Atualmente a Escola conta com 12 professores de 1ª a 4ª séries de ensino fundamental, e atende cerca de 343 alunos divididos em dois períodos (manhã e tarde). As classes possuem em média 30 alunos e um professor responsável (Amaral, 2000).

Assim, preliminarmente fizemos o reconhecimento da escola e um primeiro contato com professores, diretores e funcionários que nos ajudaram a traçar e entender o perfil da escola e de seus alunos. Percebemos que os estudantes apresentavam uma homogeneidade nos aspectos culturais, sociais e econômicos. Os alunos do "Sérgio Porto" são filhos de servidores públicos que trabalham na UNICAMP.

Um outro aspecto determinante e que merece ênfase é o fato da escola não contar com a articulação da comunidade. Essa falta de envolvimento, revela a supremacia da lógica burocrática e profissional presente no "Sérgio Porto". Lá o professor ensina, o diretor resolve problemas e a faxineira limpa, cada um com suas tarefas tecnicamente estabelecidas. A comunicação dá lugar para a incomunicação, ou seja, a racionalidade técnica se sobrepõe a racionalidade humana.

Por isso mesmo tão importante é realizar este trabalho, pensar nessa relação – da criança com a televisão – para ajudá-la a superar as leis do imaginário e da ótica capitalista, a fim de incluí-la no mundo da ação, do humano e da comunidade.

4.4.3 - Primeira fase: a chegada no ambiente de ensino

Houve um pouco de dificuldade para viabilizar o estudo de caso. O título da pesquisa – A Linguagem da TV na Escola – causou desconfiança entre os educadores da casa, que nos receberam no início da investigação de maneira fria e com um certo pouco caso. Tal atitude revelou o desconhecimento da dimensão do que iríamos propor.

Em um tempo no qual o uso da televisão ainda é um mistério e um acontecimento esporádico no ambiente escolar, é compreensível que os professores não dediquem tempo suficiente para trabalhar com essa "nova" linguagem.

"A maioria dos professores se limita a utilizar unicamente os programas que estão mais à mão" (Ferrés, 1996, p. 119).

Essa constatação apresenta um caráter de importância política e histórica e demonstra a real situação do professorado. No entanto, o que se depreende da mesma é que os professores na maioria das vezes não são estimulados e valorizados a conhecer outros programas e linguagens de ensino/aprendizagem. Sob o enfoque de Nunes (1986, p.62):

"A estrutura do ensino curricular, como todos nós sabemos, é centralizadora; ou nós é imposta pelo MEC ou pelas secretarias de educação. Percebemos pelas estruturas de ensino de 1º grau ao ensino superior, elas são planejadas por burocratas, contudo, são pessoas que naturalmente vivem fora da realidade brasileira, por todos os descaminhos que essa realidade dinâmica apresenta. Todos nós recebemos essas estruturas, sapateamos, criticamos, mas obedecemos".

Isso ficou evidente nas primeiras reuniões com a coordenadora, diretora e professores da escola. Nosso objetivo era apresentar a pesquisa e pedir licença aos mestres para a realização da investigação. Entretanto, todos tinham a necessidade de deixar claro que a pesquisa não poderia "atrapalhar" o cumprimento do currículo escolar.

O modo de pensar desses docentes pode ser interpretado de várias maneiras, no entanto, ficou claro que por trás da palavra "atrapalhar" inevitavelmente se revelava o medo à mudança. Um sentimento de insegurança e de autodefesa diante do novo, do inesperado.

Goergen (1986, p.166), nessa perspectiva, manifesta com propriedade os padrões preestabelecidos de comportamento dos docentes frente a novas maneiras de condução da aula, observando que:

"Nós educadores, não temos ainda muito presente o caráter comunicativo de nossa atividade. Entramos numa rotina profissional e neste exercício vamos executando tarefas, sem refletir sobre o sentido de nossa ação. E quem mais do que os educadores deveria ter consciência do caráter comunicativo de sua ação, uma vez que educação sempre é interação e interação sempre acontece na comunicação".

Retornando à questão do medo, pudemos verificar então o quanto as professoras (eram todas mulheres) da escola sem perceber resistiam ao novo, no caso à nossa proposta de alfabetização para linguagem televisiva. O que por outro lado nos estimulava ainda mais a seguir em frente, dado a necessidade de introduzir entre elas uma nova compreensão sobre os meios de comunicação. Segundo, Ferrés:

"A escola tem perdido o trem da história. Ou, para utilizar outra metáfora, pegou o caminho errado. Tem escolhido um carro com o espelho retrovisor maior que o pára-brisa dianteiro. O retrovisor é imprescindível: serve para controlar o passado, utilizando-o como ponto referencial. Porém, quando o retrovisor é maior que o pára-brisa dianteiro, não se podem alcançar as velocidades que a vida social impõe hoje" (Ferrés, 1996, p. 10).

4.4.4 - Sobre as instalações Físicas da Escola "Sérgio Porto"

A escola "Sérgio Porto", a exemplo da grande maioria das escolas públicas, é afetada pela precariedade de suas instalações físicas. Projetada para acolher o máximo de alunos por sala de aula, o espaço físico da classe é apertado para o professor que deseja trabalhar de maneira democrática, ou seja, para aquele professor que rompe com modelo fabril, e propõe uma pedagogia do diálogo para realização de comunicação.

"Pode-se dizer que a era industrial engendrou a escola-fábrica. Engendrou sistemas escolares concebidos como "instituições de massa que dispensam, ao conjunto da população a ser instruída, um tratamento uniforme, garantido

por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. Seu modelo canônico de referência é um modelo fabril da produção". Um modelo baseado na divisão hierárquica do trabalho produtivo que se reflete nas linhas de montagem do conhecimento, onde prevalece a autoridade administrativa dos chefes - do ministro da Educação de um país a cada diretor de escola, passando por todos os profissionais intermediários da escola burocrática" (Silva, 2000, p. 80).

Para assegurar o modelo de escola como lugar "sério e de aprendizagem" se optou pela cor cinza como padrão para todos os espaços do prédio. O cimento também cinza está por toda parte. A escola é toda concretada. Não há, por exemplo, um jardim ou uma horta onde as crianças possam aprender e praticar a preservação da natureza e com isso melhorar sua qualidade de vida.

As classes são pouco limpas, com armários desorganizados, janelas estreitas e paredes sujas. Além disso, o giz utilizado pelos professores é o mais barato, o que, prejudica a saúde daqueles que são alérgicos. Em síntese, as condições físicas do prédio deixam muito a desejar.

A biblioteca está fora de contexto. As prateleiras que abrigam os livros são muito altas para as crianças e o espaço é pequeno e estreito, o que não favorece a frequência dos alunos (ninguém gosta de ficar em lugares apertados e com pouca ventilação) por esse e outros motivos de ordem pedagógica que não nos cabe analisar nessa pesquisa, a biblioteca não é agradável para os alunos o que desestimula a leitura.

Felizmente há uma sala um pouco mais ampla, chamada de sala de TV. Porém, tal sala não oferece as condições ideais para a visualização de audiovisuais. Nesse espaço existe um videocassete e uma televisão de tamanho médio (20 polegadas). Os professores da escola junto com os alunos costumam assistir filmes (na maioria da vezes), trazidos pelos próprios estudantes ou professores. As crianças sentam no chão, já que as carteiras são extremamente

desconfortáveis para uma atividade desse nível. Também não há câmera de vídeo ou de fotografia, nem muito menos gravadores na escola.

Por iniciativa do Projeto "Portal Do Conhecimento", a escola dispõe hoje de uma sala de informática e há muito pouco tempo conexão com a Internet. Apesar de tal progresso, a sala de informática ainda é exclusividade dos professores que estão sendo capacitados para sua utilização. As crianças "apenas" visitam o espaço.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem, uma escola bem cuidada, com materiais para laboratórios, para atividades com o vídeo, TV, etc. e equipamentos tecnológicos (câmera, computador, máquina de fotografia, gravador, etc.) pode enriquecer a prática pedagógica.

Contudo, é necessário seguir o raciocínio de Penteado (1998, p.13), que procura esclarecer que a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho.

CAPÍTULO V - Resultados

5. Praticando a linguagem da TV na escola

Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa na escola Sérgio Porto realizada com crianças entre 10 e 12 anos. Nesta escola investigamos o uso da linguagem televisiva como mais uma linguagem de expressão e comunicação na educação.

5.1 - Primeira etapa: as crianças da 4ª série B e 4ª série C

Há uma variedade de práticas de sala de aula possíveis dentro da educação para mídia. Escolhemos a perspectiva da produção de mídia pelos alunos. Desta forma, os estudantes da 4ª série B e C foram convidados a participar e a realizar as atividades propostas baseadas na pedagogia da comunicação.

As crianças da 4ª série B e C mostraram-se bastante curiosas e interessadas em participar da pesquisa, apesar da desconfiança inicial e ansiedade demonstrada, o que é bastante compreensível e natural. As crianças apresentam homogeneidade quanto ao lugar social. Elas ficavam o dia todo na Creche e Escola enquanto os pais trabalhavam.

A seguir os dados das crianças (primeira e segunda turma, 4ª série B e C, respectivamente) quanto à idade, número de televisores em casa, tempo de exposição diante da TV, companhia para assistir à TV e programação preferida, coletados em entrevista com os alunos (**Figuras 2, 3, 4 e 5**).

Caracterização das crianças das turmas das 4 séries B e C referente ao número de aparelhos de TV

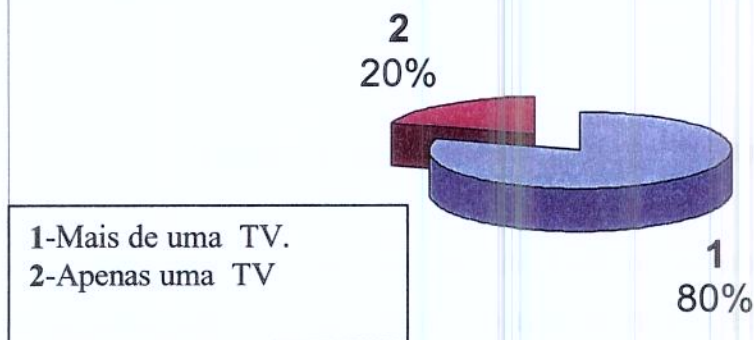


Figura 2

Nas entrevistas com as crianças acerca do número de aparelhos de televisão em cada residência, verificou-se que 100% das crianças pesquisadas possuem aparelho de TV em casa, destes 80% possuem mais de um aparelho. E, passam, aproximadamente, 20% do dia diante da TV. Se considerarmos que elas passam entre 8 e 10 horas fora de casa (entre a escola e a creche), a porcentagem de horas assistindo TV é bastante representativa.

Ainda segundo elas, os pais dizem que é mais seguro ficar dentro de casa assistindo televisão, que brincar na rua. Elas concordam, pois, a rua é “perigosa, lugar de bandido”. Lembramos que estas crianças vivem na periferia de Campinas, em bairros considerados perigosos.

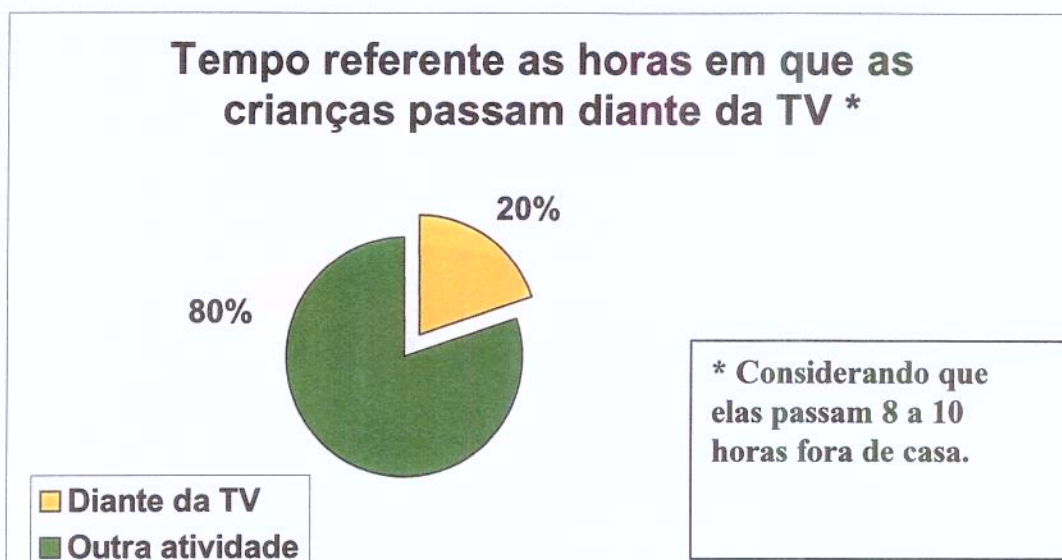


Figura 3

É importante destacar, entretanto, que nos finais de semana o número de horas que as crianças ficam expostas à televisão aumenta consideravelmente. Às quatro horas assistidas durante a semana saltam para dez horas nos finais de semana. A programação também é vista indiscriminadamente.

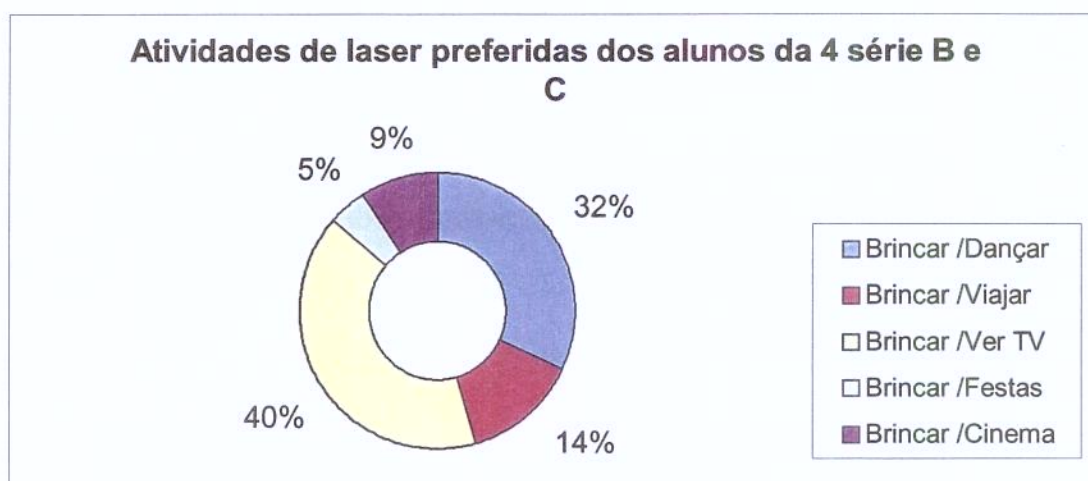


Figura 4

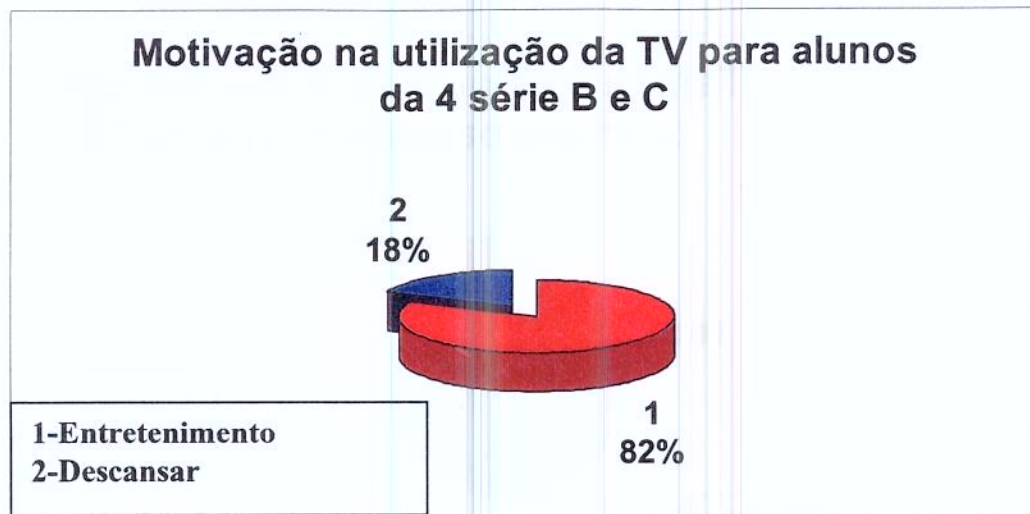


Figura 5

Embora as crianças gostem muito de brincar, a televisão aparece como uma forte opção de lazer para elas. E é desta maneira que elas a vêem apenas como um aparelho que lhes proporciona entretenimento e diversão. A rotina da vida cotidiana também faz com que as crianças assumam a TV como uma oportunidade de descanso e de relaxamento.

5.2 - Segunda etapa: 4ª série B e C

Durante a segunda etapa apareceu o primeiro problema: o comportamento das crianças. Nem sempre elas demonstravam disposição inicial e interesse para realização das atividades propostas. A desconfiança e o medo de entregarem-se às atividades era evidente.

Para resolver este problema recorreremos à pedagogia do diálogo de Paulo Freire. Esta etapa compreendeu um conjunto de exercícios propiciadores de dialogicidade, de participação e incentivo à iniciativa das turmas. Na sala de aula os alunos aprenderam:

a) diferenciar a imagem da realidade. O objetivo aqui era fazer com que os alunos começassem a descobrir as diferenças fundamentais entre a realidade e sua representação. Despertar nas crianças pesquisadas a capacidade de olhar, observar e analisar as imagens.

b) olhar objetos e pessoas de diferentes pontos de vista e constatar as diferenças. Destacar que as coisas e as pessoas podem ser vistas de ângulos diferentes de acordo com o olhar de quem vê.

c) os enquadramentos ou planos de cena. Aprender os diversos enquadramentos na hora de realizar uma foto ou um vídeo. Perceber esses enquadramentos e o motivo de serem utilizados na programação televisiva.

d) criar um roteiro. O objetivo aqui era fazer com que as crianças fossem capazes de criar suas próprias histórias utilizando a linguagem televisiva.

Em todas as atividades foram apresentados aos alunos os objetivos e explicados os procedimentos. As atividades propostas serviram para que os alunos discutissem sobre a linguagem televisiva, descobrindo dessa forma as estratégias utilizadas nos vários gêneros televisivos.

Nesta etapa, elaboramos três perguntas para os alunos e para as professoras A e B. A primeira pergunta era: O que é a imagem? A segunda: Quais são os tipos de imagem? E a terceira: O que é falso e verdadeiro na TV? As respostas mostraram que as turmas haviam compreendido os conceitos estudados.

Para a primeira pergunta "O que é a imagem" 92% das crianças responderam que imagem é: desenho; pintura; computadores; TV; jornais; revistas; espelhos; quadros e livros, 6% dos alunos responderam que imagem é o reflexo da mesma pessoa, sendo que 2% responderam que imagem é um tipo de aparência que manipula diversas coisas.

Para a Segunda pergunta "Quais são os tipos de imagem", 100% das turmas respondeu que existem dois tipos de imagem, fixa e em movimento e deram exemplos, fixa: revistas, jornais, fotografias; em movimento: TV e Computador.

Para a terceira pergunta "O que é falso e verdadeiro na TV" 98% das crianças responderam que as novelas, os filmes e as reportagens "manipuladas" são falsos, ao passo que, o Ratinho e filmes baseados na vida real são verdadeiros, 2% dos alunos, no entanto, responderam que muitas coisas são falsas e verdadeiras na TV e que não dá para saber o que é falso e o que é verdadeiro.

Nome: Yara Caroline dos Santos Ferreira 4^oC Data: 13/6/02

Q1) que é imagem?

Resp: Imagem é fotografia, computador, televisão, câmera de vídeo, fita, pintura, desenho, espelho, revista e jornal

Q2) Quais são os tipos de imagens?

Resp: São fixa, exemplo uma fotografia é fixa e em movimento, exemplo a televisão é em movimento, são dois tipos de imagem



Q3) que é falso e o que é verdadeiro na TV?

Resp: A novela é falsa pois os atores interpretam os personagens. O ratinho é de vez em quando verdadeiro pois passa coisas da vida real

Figura 6. Falso e verdadeiro na TV.

Esta primeira fase foi fundamental e serviu para mostrar-nos o quanto os alunos se interessavam em descobrir as técnicas e a estrutura da TV. Após cada atividade didática, discutíamos com as turmas o que havia sido ensinado através da pedagogia da comunicação.

As discussões também evidenciaram o total desconhecimento, por parte das turmas, dos truques utilizados pela linguagem televisiva para atrair a atenção delas. Todos evidenciaram o fato de serem estimulados a assistir determinado programa ou propaganda quando ouviam uma chamada na televisão, mesmo que estivessem brincando ou fazendo qualquer atividade. Disseram também que gostavam muito de "estudar" assistindo televisão.

5.3 - Terceira etapa 4ª série B e C

Mobilizadas pelas atividades realizadas em classe as crianças das 4ª série B e C mostraram-se muito interessadas em expressar tudo o que estavam aprendendo. Na época, a novela "O Clone" - da emissora Rede Globo - era a preferida delas (No quadro I verificamos a preferência por esse gênero de programa), aproveitamos esse interesse acirrado pela novela para trabalhar a linguagem televisiva, conseguimos com o decorrer dos encontros que os alunos fossem capazes de:

- ◆ identificar os planos das cenas;
- ◆ diferenciar as tomadas externas das feitas em estúdio;
- ◆ diferenciar a realidade da ficção;
- ◆ comentar a suntuosidade dos cenários da novela;
- ◆ identificar a seqüência das cenas e seus recursos (som e efeitos) até o clímax da mesma;
- ◆ identificar a propaganda inserida no contexto da telenovela.

A novela "O Clone" era a preferida por (100%) das crianças porque:

- "é muito bonita, tem gente de outros lugares". (Thais, 10 anos turma B);

- "os árabes são muito engraçados e falam coisas diferentes". (Amanda, 10 anos turma C);
- "é falsa mas parece de verdade". (Jessica, 10 anos turma B);
- "eles falam o tempo todo que as mulheres espetaculosas vão arder no mármore do inferno". (Matheus, 10 anos turma C);
- "é engraçada, cheia de dança e de roupas diferentes". (Felipe, 10 anos turma B);
- "é legal porque as meninas árabes têm que usar aquele véu no rosto e não podem andar com roupas iguais as das meninas daqui. (Willian, 10 anos turma C).
- "tem gente pobre e rica e fala das drogas". (JefFerson, 10 anos turma B);
- "eu gosto do bar da Dona Jura e do que ela diz: Não é brinquedo não". (Isabela, 10 anos turma C).
- "é maravilhosa, tem o Clone e muito amor". (Tammy, 10 anos turma B);
- "é interessante porque fala da clonagem de gente". (Lucas, 10 anos turma C).
- "tem o deserto e muito ouro" (Mariene, 10 anos, turma B).

Os programas Ratinho (SBT), Eliana (RECORD) e Esportivos (entenda-se futebol) apareceram também como os favoritos das turmas. Apenas cinco estudantes citaram a programação da TV Cultura de São Paulo. Entre os programas vistos por estas cinco crianças estão: "Castelo Ra Tim Bum" e "Cocoricó".

Muito mais importante, talvez, do que constatar que as crianças estavam aprendendo com prazer o que estávamos ensinado, parece-me importante ressaltar novamente o fato delas não sofrerem em casa, ou melhor, por parte dos pais nenhum tipo de fiscalização sobre o que estavam assistindo na TV. É bom lembrar que a novela em questão era para maiores de 12 anos e, as crianças tinham entre nove e dez anos.

De qualquer modo, os exemplos trazidos da novela demonstravam que os alunos estavam assistindo tevê não mais como antes e, sim, com um olhar mais técnico e crítico. Constatamos inclusive o interesse exagerado deles pelos “big closes” das câmeras da novela, isso era motivo de grande alegria e também de grande aprendizado, já que eles próprios concluíram que certos planos de câmera eram feitos nos momentos de grande emoção ou tensão da trama.

Posteriormente as turmas entraram em contato com a câmera fotográfica e na sequência com a câmera de vídeo. Apresentada a máquina de retratar, as crianças puderam manipulá-la a vontade, para assim conhecerem todas as partes e botões que fazem a máquina funcionar: as lentes objetivas; disparador; flash e carregador. Também saíram a campo para fotografar com uma câmera polaroid.



Figura 7 Prática fotográfica

Campanas, 13 de Setembro de 2002.

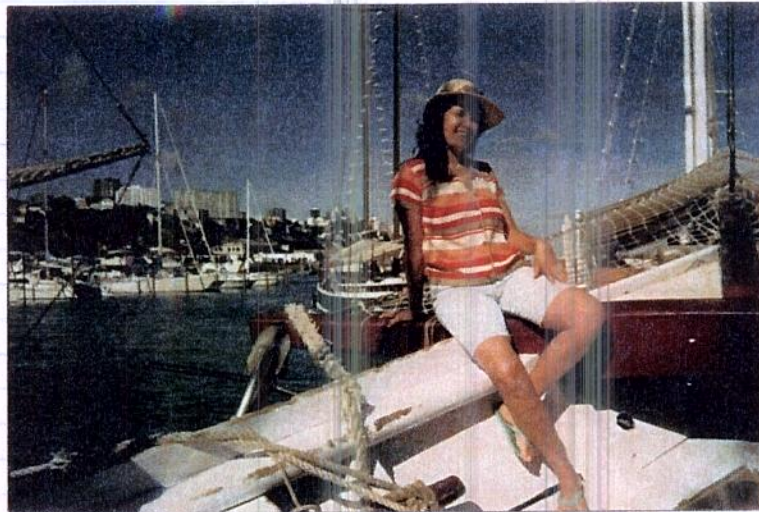


Figura 8. Prática de roteirização a partir da imagem dada.

5.4 - Quarta etapa - produção do audiovisual

5.4.1 - Turma da quarta série B

O processo de realização de um audiovisual compreende três etapas: Primeira: atividades básicas (tema do projeto, sinopse, conteúdos, estrutura e tamanho). Segunda: atividades complementares (busca de documentação e apontamentos para a composição do roteiro). Terceira: atividades organizadas (previsão de necessidades, local de filmagem e plano de realização e finalização).

Para a efetivação do projeto seguimos essas três etapas. Através do roteiro escrito pelas crianças o trabalho pôde ser colocado em prática. Escrever cada etapa do trabalho ajuda na precisão, na reflexão, na correção e nos objetivos do projeto. As crianças trabalharam dessa forma até chegarmos ao roteiro definitivo. O processo de criação dos vídeos foi estruturado, segundo os objetivos apresentados nessa pesquisa. Portanto, foram realizadas uma série de atividades básicas que serviram de apoio para o conhecimento da linguagem audiovisual.

A aprendizagem da linguagem audiovisual através da produção e criação audiovisual é uma forma de aprendizagem muito mais criativa e participativa. A criança aprende de uma forma intuitiva, ensaiando maneiras de fazer e avaliando posteriormente os resultados. Experimentalmente as crianças vão então descobrindo o código da expressão audiovisual. A linguagem audiovisual permite o erro, e por isso facilita e estimula a experimentação, o ensaio e a busca pelo acerto.

As crianças foram convidadas a trabalhar com liberdade, espontaneidade próprias da brincadeira, mas rapidamente descobriram a necessidade de organizar os objetivos e o trabalho, de repartir os papéis entre os colegas e de descobrir as habilidades individuais, o grupo e a dimensão da realidade. Essa foi à meta do trabalho. A diversão na criação e realização dos audiovisuais realizados pelos alunos foi indispensável para o entendimento do valor educativo e para a

aprendizagem. Na sequência apresentamos o processo de criação e realização dos audiovisuais de ambas as turmas.

Os alunos da 4ª série B nesta fase estavam aptos para expressarem tudo o que haviam aprendido através da linguagem audiovisual. Tinham a oportunidade de criar uma forma de comunicação que eles próprios iriam produzir. Desta forma, agora era o momento de escolher o tema para a produção audiovisual.

A escolha deste tema, obviamente, partiu dos alunos que, neste momento, meados de junho, estavam extremamente “ligados” no assunto Copa do Mundo. Influenciados pela avalanche de informações sobre o campeonato mundial de futebol disseminadas pela televisão a turma não teve dúvida, escolheu a Copa do Mundo como tema para a produção audiovisual. Não houve divergências nem propostas alternativas, a escolha foi unânime.

Decidiram realizar uma mesa redonda na sala de aula onde eles seriam os protagonistas. Meninas e meninos iriam analisar e dar opiniões sobre a campanha do Brasil no mundial. Além disso, muito antes do final do campeonato, defendiam que o país do futebol seria penta campeão.

O trabalho de produção e roteirização do audiovisual aconteceu num mesmo dia. Como a turma optou pela mesa redonda, a realização foi mais fácil. Os alunos fizeram um grande círculo na sala de aula, dispararam a câmera e começaram a debater as chances do país do futebol no mundial. Optaram pelo plano geral - aberto e preocuparam-se em dar voz - microfone para que todos os colegas pudessem emitir sua opinião. Tímidos no começo da gravação foram aos poucos agindo com mais naturalidade. O filme durou 30 minutos. Ambas as opiniões de meninos e meninas foram respeitadas, sendo que, muitos meninos ficaram surpresos com as opiniões da garotas sobre o assunto.

O audiovisual sobre a Copa foi um sucesso. A classe ficou motivada e percebeu que ao contrário do que imaginavam, as opiniões dos colegas eram boas ou até melhores que as dos jornalistas “especializados” em esporte. Essa foi uma grande vitória. As crianças tiveram a auto-estima elevada e entenderam a importância de participar, criticar e opinar sobre os acontecimentos do dia – a – dia. Foi importante também, pois, eles puderam a partir do resultado do vídeo, assistido na TV da escola, observar o trabalho feito em equipe, o que permitiu ao grupo interagir e atingir um objetivo.

Terminada esta etapa, procuramos a Professora da turma B – Profa A – para uma conversa sobre tudo o que havíamos experimentado juntas. Apesar do empenho e entusiasmo demonstrado pela educadora durante os meses de trabalho mutuo, a decepção foi grande ao saber que a docente não iria retornar à escola no semestre seguinte.

Merece ser destacado, nesse momento, um problema gravíssimo da escola pública: a precariedade do sistema de ensino e o péssimo gerenciamento do estabelecimento escolar. Em nenhum momento, fomos informados pela direção da escola que a Profa. A somente trabalharia conosco aquele semestre. Diante da realidade nos coube aceitar o fato e seguir adiante.

Nos despedimos da turma B e da profa A e fechamos assim o trabalho com essa turma. Explicamos para as crianças que iríamos continuar o mesmo trabalho com a turma B após as férias, (eles ainda não haviam produzido o audiovisual) mas a garotada como eu própria ficamos duplamente tristes pelo fato de havermos terminado nossa experiência e pela ida da profa. A para outra escola.

5.4.2 - Turma da quarta série C

Em agosto de 2001, reiniciamos o desenvolvimento dos trabalhos. A turma C tinha pela frente o desafio de escolher o tema para realização do audiovisual. Ao contrário da turma B que fez a escolha do tema influenciada pelo Mundial de Futebol, a turma C optou por um assunto bem peculiar. Trataram de roteirizar, produzir e filmar o romance de dois coleguinhas de classe.

Assim, a turma definiu como tema: "Uma tarde na piscina". A trama criada pelas crianças consiste em narrar o passeio de um grupo de amigos numa tarde de sol até uma piscina. O clímax do filme está focalizado nos protagonistas - William e Isabela . Na piscina a protagonista se afoga por duas vezes e é prontamente salva pelo também protagonista e mocinho duas vezes. Para terminar, os dois protagonistas iniciam um romance e todos ficam felizes e aproveitam a tarde na piscina.

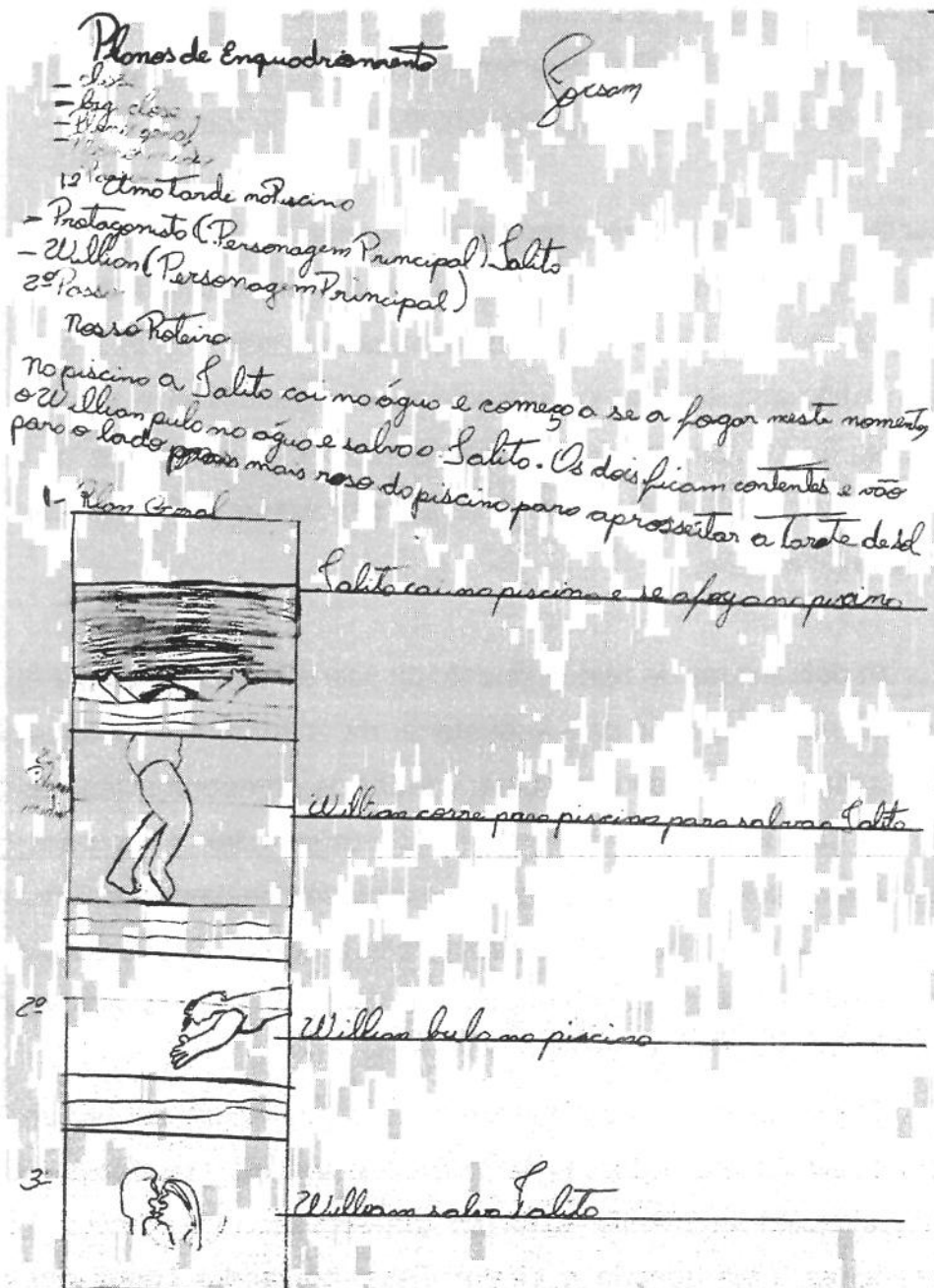


Figura 9. O roteiro: planos e enquadramentos.

A escolha do cenário de gravação é bem significativo e revelou a ânsia da turma em romper os muros da escola. Por ser um espaço lúdico e por estarem eles na fase de apreciar e engajarem-se em atividades de lazer desse nível a piscina lhes pareceu o lugar perfeito para o desenvolvimento da trama.

Bastante animados e mais próximos, a turma B começou a elaborar o roteiro para o dia da gravação de acordo com a linguagem televisiva ensinada. As crianças primeiro escreveram a história e depois estruturaram passo a passo às etapas de gravação. O trabalho em grupo fluía de maneira agradável e eles se ajudavam mutuamente. Então, apareceu o segundo problema: convencer a diretoria do “Sérgio Porto” e os pais dos alunos a dar permissão para levá-los para uma atividade fora da escola.

Foram dois meses de idas e vindas, da sala da diretoria para a sala de aula, até conseguimos convencer pais e diretores da importância do trabalho para as crianças. Quando os alunos começaram a dar os primeiros sinais de que nosso filme não iria sair do papel, finalmente conseguimos todas as autorizações, o que nos levava até o cenário de produção – a piscina da Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp. Cabe aqui ressaltar a colaboração dos funcionários da FEF pela solidariedade e paciência. A data da gravação na piscina foi alterada várias vezes.

O dia de colocar em prática tudo o que havia sido aprendido em classe chegou. Na piscina todos tinham uma função: atores, atrizes, câmeras, contra-regra, diretores etc. A filmagem foi um sucesso. No começo muita bagunça e brincadeiras. Mas quando o diretor disse: gravando! Todos entraram em ação. Foram três horas de muito trabalho e diversão que resultou no material bruto gravado.

Na semana seguinte começamos a pré-edição do audiovisual na sala de aula. Os alunos escolheram as imagens de acordo com a seqüência do roteiro elaborado por eles. Também fizemos a seleção da trilha sonora. As crianças

trouxeram vários CDs de música e escolheram a trilha. Em virtude da escola não dispor de uma ilha de edição não foi possível realizar a edição final junto com as crianças, entretanto, seguimos as determinações prévias de edição realizadas por elas em classe.

A edição final aconteceu no LEIA (Laboratório de Educação e informática Aplicada), localizado na Faculdade de Educação da Unicamp. A professora Dra. Afira Vianna Ripper gentilmente cedeu a ilha de edição do laboratório para que pudéssemos finalizar o audiovisual "Uma tarde na Piscina" totalmente idealizado e produzido pelos alunos da quarta série C. O filme tem duração de três minutos e foi apresentado e socializado para toda a escola no dia da formatura das turmas da EESPP em dezembro de 2002.

5.5 - Observações dos Professores

Segundo o relato da Profa. A (Turma B) durante e após o trabalho de uso da linguagem da televisão como linguagem de comunicação e expressão, os alunos estavam mais:

- ♦ interessados em saber dos acontecimentos do dia a dia;
- ♦ passaram a ver televisão de maneira mais crítica e faziam mais perguntas sobre a programação;
- ♦ observaram que não apenas a novela e os desenhos e os filmes eram interessantes, desta forma começaram a procurar outros canais e outros programas;
- ♦ na sala de aula passaram a prestar mais atenção e se preocuparam mais com a maneira como escreviam seus textos;
- ♦ achavam-se mais importantes que as outras turmas da escola que não haviam participado da pesquisa;
- ♦ passaram a discutir com os pais os programas assistidos na TV;
- ♦ gostavam muito das atividades com a televisão e sobre a televisão e, ficavam esperando ansiosos pela sexta -feira.

Para a professora A experiência foi muito interessante e importante. Atualmente ela está trabalhando com a linguagem da televisão (baseada na pedagogia da comunicação) na Escola Estadual José Pedro localizada no distrito de Barão Geraldo com suas nova turmas.

Professora B (Turma C) os alunos apresentaram as seguintes diferenças de comportamento:

- ♦ apresentaram-se mais motivados em vir para a escola;
- ♦ queriam que as aulas fossem iguais as aulas ministradas na sexta-feira;
- ♦ faziam relação com o que haviam aprendido sobre a linguagem da televisão quando assistiam um filme na escola ou em casa;
- ♦ ficaram mais atentos aos programas da TV;
- ♦ a classe ficou mais unida e os alunos ficaram mais calmos e mais disciplinados;
- ♦ passaram a estudar mais e ver a língua - portuguesa de outro modo;
- ♦ as notas em geral melhoraram;
- ♦ ficaram apreensivos em expor o resultado da produção do audiovisual para os outros alunos da escola;
- ♦ insistiam que estavam cansados de livros e as aulas teóricas de sempre, queriam o modelo de aulas praticado na sexta-feira.

A Profa. B, como a Profa. A, nesse momento, também está dando continuidade em outra escola a prática da alfabetização televisiva. Está trabalhando com outra turma de 4ª série na escola Estadual Nilton da Silva Teles, também localizada na região do distrito de Barão Geraldo.

Assim, segundo o relato de ambas as professoras a aprendizagem e prática da linguagem da TV - transformaram o cotidiano da sala de aula, possibilitando novas formas de aprendizagem e ensino para elas e para as crianças.

"Ganhei mais conhecimentos e hoje me sinto mais motivada para ensinar . Trabalhar com a televisão foi muito importante, pois, sempre as crianças comentavam sobre as coisas que tinham assistido na TV e nem sempre eu sabia trabalhar com estas informações" .

Profa. B

"Adorei participar do projeto, aprendi e hoje vejo televisão de uma maneira diferente e, o mais importante, posso ensinar meus alunos sobre a linguagem da TV e despertar neles uma consciência crítica para esse veículo".

Profa. A

O desenvolvimento dos audiovisuais de ambas as turmas são bons como métodos de prática da linguagem da televisão, mas também um canal de expressão e compreensão das necessidades e anseios dos estudantes. Além disso, o processo de produção dos vídeos, em si, produz vários efeitos educativos. São eles:

1. os alunos aprendem a trabalhar em grupo e de forma cooperativa, já que cada um tinha uma função na elaboração do vídeo.
2. eles aprendem a organizar o conteúdo em uma história para o vídeo.
3. aprendem a manejar o equipamento de vídeo utilizando os enquadramentos e seqüências de televisão.
4. durante todo o processo de realização e finalização do vídeo eles aprendem a decupar e editar as melhores cenas filmadas tudo de maneira cooperativa.
5. aprendem a tomar decisão e chegar a um consenso na escolha da trilha sonora do audiovisual.
6. aprendem a dificuldade de expressar uma idéia com um tempo determinado.
7. aprendem superar as dificuldades técnicas na produção de um vídeo.
8. aprendem a sentir prazer, alegria e satisfação de criar os vídeos sozinhos com a compreensão da importância da produção cooperativa.

CAPÍTULO VI – Discussão

6 - Considerações dos resultados

Neste capítulo, discutimos os resultados do estudo à luz da literatura. Apontamos propostas que emergiram ao longo da pesquisa e são relevantes para viabilizar mudanças de comportamento por parte de educadores e educandos frente a educação para a mídia. Neste caso, a produção de audiovisuais através da linguagem televisiva na escola.

6.1 - Primeira etapa: as crianças da 4ª série B e 4ª série C

A experiência do uso da linguagem da tevê na Escola Sérgio Porto, tendo como meta principal trabalhar essa linguagem e seus códigos com o público alvo da pesquisa com o objetivo de alfabetizá-los também para essa linguagem, procurou demonstrar as possibilidades de expressão e compreensão dessa linguagem, bem como, uma adequada integração da televisão à sala de aula, considerando duas dimensões: educar na televisão e educar com a televisão.

As possibilidades do uso da linguagem da tevê na escola mostram-se amplas quando reconhecemos sua mecânica de funcionamento, seja ela, interna ou externa e quando reconhecemos também, que os alunos dedicam cada vez mais tempo para o consumo da programação televisiva. Embora alguns autores aqui estudados, há algum tempo, venham enfatizando a importância da educação para mídia e o uso dos meios na sala de aula, a mídia ainda é vista como um meio não apropriado para educar.

O trabalho com crianças do ensino fundamental parece não ser levado a sério. Muitos defendem que a mídia não desempenha nenhum papel na educação, que a educação pode fazer seu trabalho sozinha. Temos também, contudo, os que

acham a mídia negativa, sem nenhum benefício para a sala de aula. Desde o início desse estudo procuramos mostrar justamente o contrário.

Como verificamos na pesquisa, as crianças apresentavam homogeneidade quanto ao lugar social. Essa homogeneidade torna relevante um fato bastante negativo - os alunos sem possibilidades de um convívio com realidades diferentes e expostos à força da televisão acabam deixando de experimentar atividades consideradas lúdicas e fundamentais para o processo de crescimento e desenvolvimento social. A televisão é, assim, um objeto muito atrativo para essa criança.

"A atração que a televisão exerce sobre as crianças é explicada em parte pela falta de áreas verdes nas cidades, pelos espaços reduzidos das moradias e pela impossibilidade ou incapacidade dos pais de dedicarem mais tempo aos filhos. Em consequência, as horas dedicadas pelas crianças ao consumo da televisão tem aumentado" (Ferrés, 1996, p. 83).

A ausência de lazer fora de casa faz com que as crianças tenham mais tempo livre no ambiente doméstico, esse fato evidencia um maior tempo de uso da tevê, por isso a preferência por programas de entretenimento na busca de preencher o tempo. A esse respeito, Kehl (1991, p. 62) nos alerta para essa relação dual - criança diante da TV:

"Aí está a criança entregue pela família aos cuidados da televisão. Pela mãe ocupadíssima, pelo pai ausente, pela cidade que se esqueceu de abrir espaços de convivência para ela, pelo isolamento da família nuclear: a relação da criança com a televisão também é determinada pela ordem que a cerca. Aí está ela entregue a este grande Outro, senhor do código e da lei; um código impossível de ser simbolizado justamente porque nunca se cala, e se manifesta em um fluxo de imagens concretas, abundantes, regidas por leis muito semelhantes às que regem as forças oníricas. E que ainda por cima é capaz de - à maneira da mãe do bebê - nomear o tempo todo o desejo da criança e assim nomear quem ela é, mesmo que ela não seja o que o código do Outro lhe diz - mas quem é ela para se dar conta? O que ela pode vir a saber de

si e de seu desejo, se todas as suas indagações parecem ser respondidas pelo discurso onipresente da televisão?

Apesar das crianças pesquisadas terem acesso a atividades recreativas e culturais, os altos índices de consumo de tevê comprometem o envolvimento delas em atividades de lazer. Na perspectiva de Kehl (1991), a televisão universaliza o imaginário das crianças e a aliena. Essa alienação é fruto da existência de uma memória internacional-popular inserida no interior da sociedade de consumo:

"Os personagens, imagens, situações, veiculados pela publicidade, histórias em quadrinhos, televisão, cinema constituem-se em substratos desta memória. Nela se inscrevem as lembranças de todos. As estrelas de cinema Greta Garbo, Marilyn Monroe ou Brigitte Bardot, cultuadas nas cinematecas, pôsteres e anúncios fazem parte do imaginário coletivo mundial. Neste sentido pode se falar de uma memória cibernética, banco de dados das lembranças desterritorializadas dos homens. Marcas de cigarro, carros velozes, cantores de rock, produtos de supermercado, cenas do passado ou de science-fiction são elementos heteróclitos, estocados para serem utilizados a qualquer momento. A memória internacional-popular contém os traços da modernidade-mundo, ela é seu receptáculo". (Ortiz, 1994 apud Costa, 2002, p. 119).

No caso da TV brasileira, o consumo de filmes estrangeiros é a regra geral . A importação a crítica do produto estrangeiro faz veicular, através dos programas, uma visão do mundo alienada das reais condições de vida da população brasileira. As crianças ficam desde pequenas expostas a essa visão. Na verdade, o braço da ideologia dominante tem na tevê um instrumento de suma eficácia. Se é importante, ao aparelho de Estado, manter o entorpecimento da população telespectadora adulta, mais importante ainda é "trabalhar" a população infantil. Hoje considerada a população mais importante em termos de consumo, já que são capazes de influenciar e até mudar os hábitos de consumo dos adultos.

Aqui cabe destacar:

“Tanto pelas notícias como pela ficção manifesta-se e reforça-se uma cultura, uma língua, uma ideologia, os mitos, um sistema de valores, uma forma de entender a vida que tem como centro unificador os Estados Unidos e o sistema que representa. As séries e os filmes de televisão ianques são um modelo dessas estratégias colonizadoras. Recuperam gastos de produção das próprias redes americanas. Depois são vendidos para outros países, conforme o poder aquisitivo de cada televisão. Com frequência os países mais pobres são presenteados” (Ferrés, 1996, p. 67).

A maioria das crianças participantes, como já esperávamos, elegeu a telenovela como um dos gêneros preferidos da programação televisiva. É interessante observar que o sexo das crianças participantes da pesquisa não afetou a preferência pela telenovela. Embora, os meninos também tenham demonstrado grande interesse pelos programas esportivos (como futebol e outros esportes, além de filmes), ao passo que as meninas preferiam gêneros novelescos.

Segundo, Marcondes Filho (1988) a preferência pela telenovela denota a realidade das crianças. A vida que a televisão mostra é então para o homem e a mulher, uma verdadeira troca, com vantagens de sua vida real. A emoção que as pessoas sentem durante a novela, a vibração pelo esporte ou a atração que os homens têm pelas vedetes do vídeo fazem todos viverem através da televisão. Ela permite uma vivência, uma prática de emoções e sentimentos, de alegrias e de tristezas, sensações sexuais que a vida real não possibilita. Trata-se de encontrar na televisão uma válvula de escape para os problemas diários.

A pesquisa também aponta duas grandes tendências das relações entre as atividades de lazer e de preferência de programação. Por um lado, mostra que as crianças, embora gostassem de brincar, abdicavam dessa diversão para assistir televisão. Entretanto, optavam pela tevê em função da rua ser considerada perigosa pelos pais. Por outro lado, as crianças também ficavam desmotivadas para brincar pelo fato de não poderem compartilhar com os colegas suas brincadeiras favoritas.

As brincadeiras concorrem freqüentemente com a televisão. Crianças com mais possibilidades de atividades recreativas irão se envolver menos com a televisão como mostra a literatura. Essa premissa não se verificou nessa pesquisa. Tal fato chama atenção para importância da preservação dessas atividades. Ao lado das atividades básicas, necessárias ao desenvolvimento infantil como comer, beber, dormir, existe também a necessidade da atividade lúdica, através da qual a criança recria uma realidade particular, no mundo não real, no mundo da imaginação (Pacheco, 1986).

As crianças pesquisadas manifestaram que brincavam menos e assistiam mais tevê em função do que foi dito anteriormente, fica evidente que o uso que fazem da tevê também é motivado pela busca de liberdade. Sobre isso M. Selva (1993, p. 28 apud Ferrés 1996, p. 102) diz que:

"Para a criança a televisão é um espaço de liberdade um dos poucos que lhe restam diante da escassez de áreas verdes. É o único espaço de ócio total, de prazer, de evasão, a única atividade que não está sujeita a nenhum tipo de controle nem avaliação".

Nesse sentido, os resultados encontrados até aqui conferem com a literatura existente. A tevê continua a ser importante e significativa na vida das crianças, especialmente daquelas com menos recursos econômicos e culturais, a despeito da programação enlatada e da ausência de atividades lúdicas.

6.2 Segunda etapa: 4ª série B e C

No início da segunda etapa verificamos que as crianças mostravam-se receosas em confiar no trabalho proposto. Esse comportamento estava associado às características particulares da escola. Em termos gerais, observa-se que iniciativas de pesquisa que tratavam de trabalhar vários temas educativos anteriores a esse na Escola Estadual Sérgio Pereira Porto haviam fracassado. Fato que provocou a desconfiança e certo desinteresse nas crianças pesquisadas. Vale

lembrar que a atitude do pesquisador perante os participantes do estudo será fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Esse comportamento atípico, na verdade, revelou o medo do grupo em entregar-se às atividades. Em síntese, pode-se afirmar que as crianças tinham medo de que nosso trabalho não fosse adiante, queriam evitar mais uma decepção. Para apagar a má impressão e minimizar tais sentimentos de medo, desconfiança e ansiedade recorreremos primeiramente a pedagogia do diálogo de Paulo Freire. Como explica Gadotti (1989, p.46):

"O diálogo não é apenas uma técnica para conseguir melhores resultados, não é uma tática para fazer amigos ou conquistar os alunos. Isso não seria diálogo e sim manipulação. Para Paulo Freire, o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir".

Na sequência dos encontros, as crianças ficaram mais tranquilas e passaram a se envolver mais com as atividades. Nessa fase destaca-se a motivação dos alunos pesquisados em explorar através das atividades sistematizadas a linguagem da televisão. Para tanta expectativa e empenho recorreremos à pedagogia da comunicação.

Porto (1998, p. 33) diz que:

"Na referida pedagogia os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar. Numa pedagogia concebida para trabalhar em perspectiva de comunicação democrática, os meios de comunicação fazem parte do currículo, pois a escola aproveita as experiências dos alunos adquiridas a partir do contato com estes meios, com os amigos e com a família. Os alunos

trazem para a escola culturas, valores, conhecimentos e atitudes adquiridos nesses contatos".

Os participantes da pesquisa souberam responder as perguntas propostas nesta fase. Por outro lado, não foram capazes de entender que a imagem não é cópia mas sim re-criação da realidade (Gutierrez, 1978). Além disso, a postura das crianças é predominantemente nada cética e crítica, como também já esperávamos, com relação às imagens assistidas na tevê. Ignácio Ramonet fala da televisão como a guloseima visual ou o chiclete nos olhos, duas metáforas sugestivas sobre a vulgarização de um meio que estimula o consumo fútil de imagens de todo tipo, com a única condição de que sejam gostosas. Pode-se aplicar à televisão o que Milan Kundera disse sobre o jornal: "Lê-se o jornal da mesma forma como se fuma um cigarro". Não há envolvimento, não há compromisso".

Nesse sentido, é no ensino fundamental que devemos organizar atividades sempre com caráter lúdico partindo do interesse dos alunos que ajudem a diferenciar a imagem da realidade. Cabe a escola facilitar a informação suficiente para aproximar os educandos dos princípios fundamentais das técnicas que fazem possível a linguagem televisiva.

"O princípio pedagógico que orienta esta proposta é o da integração da mídia na escola, como objeto de estudo e instrumento pedagógico: trata-se de integrar estes dois discursos até agora divergentes, de maneira a assegurar um processo de socialização das novas gerações integrado e adaptado aos imperativos de hoje e de amanhã" (Belloni, 2001, p.73).

A postura das crianças participantes do estudo com relação ao que é falso e verdadeiro na tevê toca em outro aspecto importante: a interpretação do que se vê na tela mágica. A compreensão correta das imagens e dos gêneros televisivos é apresentada por elas de maneira confusa. Por esse motivo, convém que a escola fale normalmente da programação televisiva, de seus conteúdos e de suas

intenções. É fundamental que as crianças saibam que a televisão edita o mundo. Como explica Baccega (2002, p.10):

"Editar é construir uma realidade outra, a partir de supressões ou acréscimos em um acontecimento. Ou, muitas vezes, apenas pelo destaque de uma parte em detrimento de outra. Editar é, portanto, reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo a determinado interesse, buscando um determinado objetivo, fazendo valer um determinado ponto de vista".

Desta forma, ter acesso à informação não significa compreendê-la. Cabe à escola aclarar essa realidade, reconstruída e principalmente enganosa. Por isso, quanto mais se educar com a televisão, mais se educará na televisão.

6.3 - Terceira etapa: 4 série B e C

Os resultados obtidos nessa etapa foram significativos e muito positivos. Mobilizados pelas atividades realizadas em classe as crianças pesquisadas mostram-se muito ativas e interessadas em expressar o que já haviam aprendido. O trabalho de alfabetização para linguagem televisiva começou a aparecer.

Nessa época, a novela o "Clone" (Rede Globo) era a favorita das crianças. Escolheram então, esta telenovela como gênero de análise, e foram capazes de decodificar, ler e interpretar a linguagem utilizada no folhetim. Um exemplo disso é registrado por Férres (1996, p.82):

"A criança tem a curiosidade inata de saber "como as coisas são por dentro". Por isso a sua tendência a desmontar brinquedos para investigá-los, descobrir os seus segredos. Essa curiosidade infantil pode ser aproveitada para iniciar os alunos no conhecimento da televisão, na descoberta dos seus mecanismos internos, do seu sistema de produção. Conhecer como são realizados os programas ou como são feitos alguns truques os ajudará a desmistificar o meio, a distanciar-se dele, a adotar uma atitude mais madura diante dele".

Embora o grupo estivesse positivamente motivado, foi possível identificar que em casa, ao contrário do que estávamos realizando na escola, os pais não davam muita importância para o que eles estavam aprendendo. Os depoimentos dos participantes revelam esse desinteresse por parte dos pais. Por outro lado, apesar de distantes, os pais demonstravam certa curiosidade diante dos comentários e observações das crianças com relação a programação televisiva.

Pode-se dizer que os participantes perceberam com clareza a ausência de comprometimento e formação adequada dos pais para orientá-los sobre a linguagem da televisão. Isso se deve a dois motivos:

"Geralmente a atitude de não saber o que fazer leva a uma atitude de deixar fazer e isso não é aconselhável de nenhum ponto de vista, mas também porque, de forma consciente ou inconsciente, a sua própria atitude como telespectadores será assumida como por osmose pelos filhos mais moços" (Ferrés, 1996, p.102).

Por isso, para que o trabalho com e para a televisão tenha êxito, é imprescindível que a família participe e envolva-se com as experiências desenvolvidas na escola. A importância da atitude familiar perante a televisão reside no fato de que ela marca as crianças desde a sua primeira infância (Ferrés, 1994). Pais e filhos devem ver televisão juntos provocar discussões sobre o que foi assistido. Trata-se de provocar a interação para o desenvolvimento das capacidades de observação, associação e comparação, fugindo da passividade habitual diante da tela mágica.

Inevitavelmente, as crianças pesquisadas deixavam transparecer essa ausência dos pais. Mesmo sendo ajustadas é significativa a necessidade que tinham de abordar temas domésticos. Mais significativo o fato de passarem dez horas do dia entre a creche e a escola. Essa é sem dúvida uma das razões pelas quais apresentavam tanto interesse pela pesquisa. O novo, a fuga da rotina da sala

de aula e a possibilidade de criar ampliou a troca de idéias e fortaleceu o diálogo entre elas.

Na fase final dessa etapa, que compreendia entrar em contato com a câmera fotográfica e de vídeo, o grupo mostrou no início um pouco de timidez com os equipamentos. Entretanto, logo foram assimilando o manejo dos objetos. Ficaram super contentes em manipular os aparelhos eletrônicos na sala e, mais ainda, quando saíram a campo para fotografar e filmar.

Convém observar que as crianças não apresentaram grau de dificuldade elevado para lidar com os equipamentos. Demonstraram habilidade e agilidade com as máquinas. Como destaca Buckingham (apud Feilitzen & Carlsson 2002, p. 258):

"A probabilidade de as primeiras experiências infantis com a elaboração de vídeos acontecerem na escola, por exemplo, não é mais tão grande; e os alunos cada vez mais chegarão à sala de aula com experiência de edição de vídeo, manipulação de imagens e tecnologia musical digital".

O grande problema, entretanto, é que o acesso a essa tecnologia ainda não está ao alcance de todos. A distribuição da tecnologia é desigual. Desse modo, mais uma vez, estender e igualar o acesso às comunidades é essencial para o uso adequado e criativo dessas tecnologias. A escola como centro de formação deve oferecer estes recursos. Infelizmente, nesse estudo, não encontramos tais equipamentos disponibilizados na escola. Usamos equipamentos trazidos pelas crianças e próprios.

6.4 - Etapa - Produção Vídeo

6.4.1 - Turma B

Alcançamos, então, a fase de produção dos audiovisuais. Como a proposta era deixar as crianças tentarem criar seus próprios roteiros e história, não

interferimos nas escolhas delas. Nesse caso, nos restava a dúvida: as crianças iriam produzir cópias do que assistiam na tevê?

O primeiro grupo pesquisado, as crianças da turma B não nos surpreendeu. Como já destacamos estavam muito influenciadas pelo bombardeio de informações sobre a Copa do Mundo, e elegeram como tema para produção do audiovisual uma mesa redonda nos moldes dos programas de gênero esportivo.

Considerando o clima da época, compreendemos a necessidade delas de abordar tal assunto. Contudo, as crianças da turma B também desejavam dar suas opiniões sobre o Campeonato Mundial de Futebol, além de experimentar as possibilidades da linguagem televisiva. Ressaltamos, que esse grupo se mostrou muito suscetível aos apelos da mídia com relação à Copa.

Sobre as atitudes das crianças constatamos que elas estavam muito esperançosas e confiantes na vitória brasileira. Mostravam-se também, muito orgulhosas dos atletas da seleção. A chamada "Família Scolari" pela mídia mexia com a cabeça delas.

Nesse caso específico observamos que as crianças identificavam-se com esse discurso e sentiam-se como integrantes dessa grande família. Tal fato revelou, mais uma vez, a falta que o grupo sentia da família e sobretudo o quanto à dinâmica envolvente da linguagem da televisão sensibilizava de forma lúdica e prazerosa a turma.

Expostos à glorificação dos atletas brasileiros, as crianças sucumbiram à imagem de sucesso da seleção projetada pela mídia e não resistiram ao espetáculo do futebol. A televisão imprime nesses espetáculos uma aura mágica. A propósito, Marcondes Filho (1989, p.71) comenta:

"Nos jogos internacionais - e especialmente na Copa do Mundo - o processo assume dimensões nacionais e

patrióticas: o prazer da vitória se realiza, aqui, associado a um "ajuste de contas". O Brasil se vinga batendo, surrando o adversário, pois nós, como um país explorado, dominado, ameaçado pelas nações mais ricas, vingamo-nos através do futebol. (...) mais do que a telenovela ou qualquer outro programa, é por meio da TV que o futebol adquire um peso excepcional, a cada quatro anos, por ocasião da Copa do Mundo. Promovido intensamente pelos programas de esporte, pelos jornais e pelas próprias expectativas populares, o futebol assume uma carga emocional (e agressiva) equivalente à dos desafios militares sofridos por um país em época de guerra. Nenhum outro objeto concentra tanta energia de massas como esse esporte, nessas épocas".

Sem inibição, as crianças iniciaram a fase de produção. A mesa redonda sobre a Copa foi realizada na sala de aula. Por determinação dos participantes todos iriam opinar sobre o desempenho do Brasil no Mundial. Organizaram as carteiras em forma de espera, posicionaram a câmera, definiram o enquadramento (aberto), testaram o microfone e partiram para a gravação.

Meninos e meninas emitiam suas considerações sobre o desempenho da seleção brasileira, o microfone socializado não parava de circular. Cabe aqui destacar o respeito dos meninos para com as opiniões dadas pelas colegas. Esgotadas as opiniões, as crianças encerraram o bate papo sobre a copa. Não houve cortes nem edição no audiovisual. As crianças decidiram que iriam assistir o resultado da gravação na íntegra.

Apesar de terem copiado o formato do audiovisual da tevê, a linguagem utilizada foi muito apropriada para desmitificar o espetáculo do futebol, um dos gêneros de televisão preferidos delas, como apontou essa pesquisa.

A experiência foi muito bem sucedida e o grupo pode-se dizer: interagiu de forma colaborativa e adequada. A visualização do audiovisual foi muito importante para a turma. As crianças sentiram-se mais realizadas, importantes e críticas com relação a este tipo de gênero televisivo.

6.4.2 - Turma C

Ao contrário do grupo anterior, as crianças da turma C nos surpreenderam com a escolha do tema para a produção audiovisual. Elegeram um título que envolvia toda a sala. A criatividade na definição do tema revelou dois aspectos interessantes desse grupo: o primeiro, eles desejavam romper os portões da escola, o segundo, tinham uma imaginação muito fértil. Por outro lado, também sofriam muita influência da televisão. Sem terem consciência estavam reproduzindo através da produção do audiovisual os romances que modelam o imaginário infantil, onde há sempre príncipes e princesas e finais felizes.

A história eleita pela turma, baseava-se no melhor dos fundamentos dramáticos - aquele que começa com o "Era uma vez..." dos contos de fadas. Além disso, os protagonistas representavam obviamente o herói e a heroína da trama. A esse respeito, Eco (2001, p.246) comenta:

"O herói dotado de poderes superiores aos do homem comum é uma constante da imaginação popular, de Hércules a Siegfried, de Roldão a Pantagruel e até Peter Pan. Frequentemente, a virtude do herói se humaniza, e seus poderes, ao invés de sobrenaturais, são a alta realização de um poder natural - a astúcia, a velocidade, a habilidade bélica, e mesmo a inteligência silogisticizante e o puro espírito de observação, como acontece em Sherlock Holmes".

Apesar do conteúdo da história eleita ser própria de criança - "Uma tarde na piscina", ficou claro que as crianças estavam repetindo situações do imaginário infantil. Tais situações permeiam o cotidiano delas e em grande parte são internalizadas através das mensagens da televisão. A criança que escuta ou lê contos não satisfaz apenas uma necessidade fabuladora. Satisfaz também outras necessidades psíquicas. Ela se implica emotivamente com as histórias. (Ferrés, 2000).

A história obviamente mobilizou toda a turma. E, mais arrebatados, sobretudo eles ficaram com a escolha do cenário de gravação - a piscina da faculdade de educação física da Unicamp. A confirmação de que seria possível gravar no local, os deixou mais empolgados todavia. Gardner observa que as crianças de dez anos começam a assumir uma posição muito diferente com relação às oportunidades em sua cultura. Para ele:

"Na medida em que os alunos escolhem (ou são escolhidos para) trabalhar num domínio específico, eles tentam ficar peritos tão rapidamente quanto for possível. E mesmo em relação à sociedade mais ampla, o aluno tenta aculturar-se tão completamente quanto possível. Este período, então, funciona como um aprendizado - um aprendizado rumo à perícia em domínios específicos, um aprendizado rumo à perícia nos hábitos de uma cultura" (Gardner, 1995, p.55).

A piscina como espaço lúdico demonstrava a necessidade que as crianças desse grupo tinham de realizar suas fantasias e principalmente de explorar outros ambientes recreativos fora da escola. Acostumados em ver os atores das telenovelas nesses espaços, precisavam alimentar a imaginação, a fantasia e o inconsciente. E essa missão é cumprida pela televisão de forma eficiente, porque ela fundamenta a sua força na capacidade sugestiva da imagem e a imagem penetra na parte mais profunda do psiquismo (Férres, 1996).

No dia da produção do audiovisual as crianças estavam "encantadas" com o ambiente. A piscina era algo muito distante da realidade da maioria do grupo. O comportamento delas foi o esperado: atiraram-se na água sem a menor inibição e medo. Naturalmente controlamos as emoções do grupo, afinal tínhamos um objetivo a cumprir antes de aproveitar o sol e a piscina. Agitadas e muito alegres, passada a euforia da chegada começaram a trabalhar.

A gravação do audiovisual ocorreu de maneira organizada e tranqüila. As crianças entraram em ação e cada uma cumpriu o seu papel previamente definido. Tivemos que realizar as cenas diversas vezes, muitas tomadas não agradaram a

turma, que a essa altura, seguia o roteiro criado para não deixar escapar nenhum detalhe.

Cabe aqui destacar que houve uma pequena alteração na proposta do roteiro inicial. As crianças decidiram mudar durante a gravação uma das cenas. Decidiram que tal cena (quando o mocinho salva a mocinha) seria repetida duas vezes: uma em câmera lenta e outra mais rápida. Assim foi feito. Sobre isso é interessante observar que:

"Pesquisas mostram que uma criança vê um mesmo vídeo cinco vezes seguidas, em média. Isto porque a repetição lhes dá segurança e as crianças têm necessidade de se assegurar de que as coisas não se modificaram" (Pillar 2001, p. 43).

Outro aspecto interessante a ser ressaltado é que durante a gravação, as crianças já estavam com os quadros das cenas na cabeça, o que facilitou o posicionamento do grupo dentro e fora da piscina na hora de atuar. Chamou atenção também o fato das crianças não terem "produzido" o cenário. Optaram pela simplicidade e originalidade do ambiente. Não recorreram a balões de ar, toalhas coloridas ou aos brinquedos usuais de piscina. Isso reforça o distanciamento delas dessa realidade.

O audiovisual resultante do trabalho tem três minutos de duração. Foi previamente editado e sonorizado na sala de aula pelas crianças. A cooperação e o empenho dos alunos foi fundamental para a realização do audiovisual, mesmo não tendo sido finalizado por elas. Além disso, o filme foi socializado com toda a escola, fato que deixou a turma confiante e muito feliz.

Por isso, pode-se afirmar que a linguagem da televisão é generosa e oferece a todos os alunos a oportunidade de se expressarem e, principalmente, de comunicar algo através de suas próprias mensagens.

Acredito que o objetivo foi alcançado. Apesar das dificuldades técnicas, de recursos e humanas, as crianças da turma B foram capazes de aprender a linguagem da tevê e colocá-la em prática. Tiveram a chance de trabalhar em conjunto através da pedagogia do diálogo de Paulo Freire. Por fim, aprenderam a produzir e editar usando a linguagem televisiva.

6.5 - Observação sobre os professores participantes

As informações apresentadas ao longo deste trabalho de pesquisa revelam e confirmam o interesse dos docentes participantes. Do ponto de vista técnico, obviamente os professores demonstraram pouco conhecimento sobre a linguagem da tevê. Entretanto, a bagagem e a experiência de ambos em sala de aula contribuíram significativamente para esse estudo.

Apesar do apoio e envolvimento dos docentes nas atividades realizadas pode-se afirmar que ambos não tinham formação prévia sobre a pedagogia da comunicação ou consciência da importância da educação para mídia. Como nota Ferrés (1996, p.149):

"Sem dúvida, o problema mais urgente para conseguir uma integração plena e coerente da televisão na escola é a formação do professor, pois sua falta é sem dúvida a causa fundamental da deficiente integração atual. A partir do ponto de vista do audiovisual como matéria de estudo (pedagogia da imagem), a formação do professor envolve o conhecimento da linguagem audiovisual e dos mecanismos de funcionamento dos meios de comunicação de massa, além da capacidade didática de educar os alunos nesse âmbito".

Essa premissa condiz com as observações feitas sobre o comportamento dos docentes participantes. Portanto, segundo Penteado (1998): "Fundamental é considerar que o perfil do professor não se constrói no vácuo, mas na relação professor/aluno".

Finalmente, é tarefa de todo educador ajudar os educandos a "ler" o mundo como defendia Paulo Freire. Condição essencial para atingir o pensamento crítico e a capacidade para distinguir o mundo editado do mundo real. Segundo Brandão (1940, p. 9), "Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante".

CAPÍTULO VII - CONCLUSÃO

7 - Considerações Finais

O trabalho de pesquisa realizado teve como principal objeto de estudo duas questões básicas: a introdução da linguagem da tevê na escola e a produção de mídia pelas crianças. A primeira foi conduzida para ampliar a aprendizagem das crianças e professores sobre a linguagem televisiva. Quanto à segunda, podemos dizer que os resultados obtidos superaram as expectativas e confirmaram a necessidade de educar as crianças do ensino fundamental para os segredos do funcionamento e mecanismos da televisão.

Neste estudo, o pesquisador pôde inserir-se na escola de forma natural e prazerosa tomando o devido cuidado do distanciamento. Os encontros com os participantes do estudo transcorreram de forma tranqüila e positiva. O trabalho participativo corrobora a pedagogia do diálogo de Paulo Freire.

Nesse sentido, a articulação entre escola e educação para comunicação ou para mídia é possível, prazerosa e necessária para a interpretação inteligente do que se assiste na tevê.

Desse modo, pode-se dizer que é no ensino fundamental que devemos começar a organizar as atividades de educação para a comunicação, partindo do interesse dos alunos sem subestimar a capacidade criativa e produtiva dos educandos. Cabe também estabelecer um tempo e um horário para a introdução da linguagem televisiva na escola, em uma palavra: uma pedagogia da comunicação para cada nível escolar. Por isso, é fundamental que ela seja gradativa, adequada à idade dos alunos e progressiva no que diz respeito ao grau de dificuldade.

Ressaltamos também que os temas mostrados na tela mágica devem ser discutidos e relacionados com os conteúdos habituais da sala de aula ou da grade

curricular. Com isso a televisão e sua linguagem pode deixar de ser um evento esporádico no decorrer do ano letivo. Da mesma forma, também é importante que os pais assumam a responsabilidade de contribuir com o trabalho desenvolvido na instituição escolar.

A revisão da literatura sobre a educação para mídia aponta a urgência de mudanças e inovações na prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à alfabetização para linguagem da tevê. Isso significa criar condições para enfrentar esse desafio, considerando que a informação é um fator fundamental para a educação (Soares,2002).

A incorporação da educação audiovisual na escola é para a criança e para o jovem uma experiência nova. Igualmente novas são todas as maneiras de trabalhar a aula que busquem recursos úteis para potencializar a inovação educativa.

Levar em conta as mensagens audiovisuais significa assumir uma nova concepção de trabalho na sala de aula, com o objetivo de enxergar uma nova concepção de como utilizar o espaço da aula. Nesse sentido, cabe ao professor entender que a estrutura tradicional que centralizava toda a atenção das crianças era a lousa, portanto, a disposição dos móveis monopolizava a atenção delas para essa visão.

A aula ideal é aquela que dispõe de uma lousa, a ponto de ser utilizada em qualquer momento, de maneira que seja possível projetar umas transparências, fotos e eslaides. Cabe considerar a possibilidade de dispor, também, de um equipamento de vídeo portátil que permita sua utilização no momento que melhor convenha ao professor e aos alunos.

Enfim, como pudemos constatar, a televisão atualmente é vista como um membro da família pelas crianças, é a grande companheira para as mais solitárias. As imagens e informações que transmite configura e condiciona gradualmente os gostos dessas crianças, em grande parte de maneira inconsciente. Por isso,

promover uma análise crítica dos meios de comunicação a partir, especialmente, do manuseio dos mesmos garante uma ampliação dos espaços de expressão para as crianças e contribui para o seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Acredito que ao discutir a linguagem da tevê na escola juntamente com as peculiaridades da escola Sérgio Porto, estaria não fechando a questão, mas alargando os horizontes para uma provocação para a reflexão crítica. Educando para mídia poderemos modificar as estruturas cognitivas e as atitudes das próximas gerações diante da televisão. Isso significa diminuir os riscos de manipulação e aumentar as oportunidades de aprendizagem.

8. Referências Bibliográficas

ACOSTA-ORJUELA, G. M. **Como e Porque idosos brasileiros usam a televisão:** um estudo dos usos e gratificações associados ao meio. 2001. 286p. Tese de Doutorado — Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas.

ADORNO, W. T. Televisão e formação. In: — **Educação e emancipação.** Trad. e introdução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Cap. 3, p. 75-95.

AGUADED, J. I. **Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada.** 2ª Ed. Huelva. Grupo Comunicar, 1996, p. 14.

_____. **La educación sobre televisión. Propuestas para la utilización didáctica del medio televisivo en la escuela.** In: TORNERO, P. M. J. (Comp.). **Comunicación y educación en la sociedad de la información:** nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Paidós, 2000. Cap. 8, p. 221.

AMARAL, F. S. **As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade.** In: SILVA, T. E (Coord). **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 3, p. 113.

AMARAL, S. F. **Estudo e desenvolvimento de um ambiente mediado por computador, baseado na rede Internet, visando a exploração e construção de conhecimentos a partir da realidade de uma escola de ensino fundamental.** Campinas, SP: FAE-UNICAMP, 2000. 11p (Projeto de Pesquisa - FAPESP).

AMORIM, C. **JB online Brasil.** Disponível em <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/brasil/2003/09/29/jorbra20030929.012.html> Acessado em : 30/10/2003.

ANDRADE, B. M. R. Telenovela e vida cotidiana. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 25, p. 16-27, set /dez, 2002.

ARAÚJO, L. D. TV como instância de letramento. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 24, p. 29-45, maio/ago. 2002.

BACCEGA, A. M. Meios de comunicação na escola. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 25, p. 7-15, set /dez, 2002.

BACCEGA, A. M. Televisão e educação: a escola e o livro. **Comunicação & Educação** São Paulo, v. 24, p. 7-16, maio/ago, 2002.

BARRETO, G. R. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, C. A., MACEDO, E. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série cultura, memória e currículo, v. 2). Cap. 10, p. 216-236.

BELLONI, L. M. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. 100p. (Polêmicas do nosso tempo).

BORDENAVE, D. E. J. **O que é comunicação**. 1ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos; 67) 105p.

BRANDÃO, R. C. **O que é educação**. 1ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 20) 116p.

CABERO, J. **Tecnología educativa**: diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona: Paidós, 2001. 539p.

CAPPARELLI, S. TV e criança: a emergência do mercado de bens culturais. In: PACHECO, E. D. (Org.). **Televisão , criança, imaginário e educação**. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 1998. Cap. 13, p. 151.

CARMONA, B. A participação da criança na televisão brasileira. In: CARLSSON, U., VON FEILITZEN, C. (Orgs). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. Cap. 4, p. 331.

CITELLI, A. O. Comunicação, educação e linguagem. SOARES, O. I. (Coord.). In: **Cadernos de educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001. Cap. 7, p. 63.

COELHO, T. J. **O que é indústria cultural**. 9ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 10-11.

COMPARATO, K. F. É possível democratizar a televisão? In: NOVAES, A. (Org.). **Rede imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. Cap. 3, p. 300.

COSTA, B. C. G. **Estética da violência**: jornalismo e produção de sentidos. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora Unimep, 2002. 201 p.

COSTA, C. C. M. Educomunicador é preciso! In: **Cadernos de educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001. Cap. 4, 47.

DAVID, P. Os direitos da criança e a mídia: conciliando proteção e participação. In: CARLSSON, U., VON FEILITZEN, C. (Orgs). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002, p. 37-43.

DEÓ, J. F. (Ed). **Ecosistema comunicatiu local i educació**. In: — **Educació i Televisió Local**. Barcelona: Mitjans, 2000. Cap. 1, p. 27-37.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 388p. (Coleção Debates).

FADUL, A. "Meios de comunicação de massa e educação no Brasil: uma perspectiva crítica" In: — **Cadernos Intercon**. São Paulo: Cortez, 1982. p. 39-49.

FERNADEZ, A. F. **La sociedad de la información**. Madrid: Acento Editorial, p. 84, 1997.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 180p.

FERRÉS, J. **Televisión subliminal**: socialización mediante comunicaciones inadvertidas. Barcelona: Paidós, 2000. 319 p.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 156 p.

FLECHA, R., TORTAJADA, I. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. IMBERNÓN, F (Org), *et al.* **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1999, p. 77.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79 p. (Coleção Educação e Comunicação, vol. 1).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134 p.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 175p.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001. 160 p. (Série Fundamentos).

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1983.

GAMBOA, S. A. S. A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: **Metodologia Da Pesquisa Educacional**. Fazenda, I (Org). São Paulo: Cortez, 1994. Cap. 7, p. 91.

GARCÍA, M. A. Los medios para la comunicación educativa. In: Aparici, R. (Comp.) **La revolución de los medios audiovisuales**. Madrid: La Torre, 1993. p. 45-77.

GARDNER, H. A relação da inteligência com outras capacidades humanas valorizadas. — In: **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Trad. VERONESE, V. A. M. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Cap. 4, p. 49.

GOERGEN, P. A comunicação nas faculdades de educação. In: KUNSCH, K. M. M. (Org.) **Comunicação e educação**: caminhos cruzados. São Paulo, Edições Loyola, 1986. Cap. 2, p. 155.

_____. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. 95 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 79).

GUARESCHI, A. P. **Comunicação e poder**: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 92 p.

GUIMARÃES, V. I. Escola e Televisão: para além dos antagonismos. **Comunicação & Educação** São Paulo, v. 21, p. 17-28, maio/ago, 2001.

GUTIERREZ, F. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. Trad. SOARES, W. São Paulo: Summus, 1978. 107p.

IMBERNÓN, F (Org), *et al.* **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000. 205 p.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, p. 68-75, jan/abr. 1999.

KEHL, R. M. **Imaginar e pensar**. In: NOVAES, A. (Org.). **Rede imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. Cap. 1, p. 60.

KUNSCH, K. M. M. (Org.) **Comunicação e educação**: caminhos cruzados. São Paulo, Edições Loyola, 1986. 504 p.

LIMA, O. L. **Mutações em educação segundo Mcluhan**. 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes.,1971. 63 p.

MACHADO, A. **Máquina imaginária**: o desafio das poéticas tecnológicas. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. 313 p.

MARCONDES FILHO, C. **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Moderna, 1988. 119p. (Coleção polêmica).

MARTINS, J. C. Televisão e vídeo In: Abrantes, J., Coimbra, C., Fonseca, T. (Comps.), **A imprensa, a rádio e a televisão na escola**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.143-148.

MASTERMAN, L. **La revolución de la educación audiovisual**. In: APARICI, R. (Comp.). **La revolución de los medios audiovisuales**. Madrid: La Torre, 1993, p. 19-28.

MATILLA, A. G. **Los medios para la comunicación educativa**. In: APARICI, R. (Comp.). **La revolución de los medios audiovisuales**. Madrid: La Torre, 1993, p. 45-77.

MATTOS, S. Meios de comunicação a serviço da educação: pedagogia dos meios. **INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, v. XVI, nº 1, p. 51-58, jan/jun, 1993.

MEIRELLES, F. **A infância consumida**. In: NOVAES, A. (Org.). **Rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. Cap. 2, p. 263.

MINKKINEN, S. **A General Curricular Model for Mass Media Education**. Paris. UNESCO, 1978, p. 54-56.

MOSTAFA, P. S. Citações epistemológicas no campo da educomunicação. **Comunicação & Educação** São Paulo, v. 24, p. 7-16, maio/ago, 2002.

NETA, B. P. A. M. **A influência da TV na educação de crianças e adolescentes**. Cuiabá: Editora Universitária UFMT. 2001. 109p.

NOVAES, A. (Org.). **O olhar melancólico**. In: — **Rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. Cap. 1, p. 85.

NUNES, R. H. M. **Televisão educativa no Brasil**. In: KUNSCH, K. M. M. (Org.) **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo, Edições Loyola, 1986. Cap. 1, p. 61.

OROZCO, G. G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século Xxi. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, p. 57-70, jan/abr. 2002.

_____. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, p. 57-68, set/dez. 1997.

ORTEGA, J. A., Fernández E. H. **Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia**. Granada, Genesian/ Fundación Educación y Futuro, 1996.

PACHECO, D. E. **O lúdico no desenvolvimento infantil e na integração do eu**. In: KUNSCH, K. M. M. (Org.) **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo, Edições Loyola, 1986. Cap. 1, p. 127.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 210 p.

PATERNOSTRO, I. V. **O texto na TV**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PENTEADO, D. H. (Org.). **Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes**. In: — **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 13 - 21.

_____. **televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991. 175p. (Coleção educação contemporânea).

PÉREZ TORNERO, J. M. **Educación en televisión**. In: AGUADED, J. I. (Comp.). **La outra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión**. Sevilla: Cosejería de Trabajo e Industria, 1997. p. 23-28.

_____. **Comunicación y educación en la sociedad de la información.** Nuevas lenguajes y conciencia crítica. 1ª Ed. Barcelona. Piados, 2000. 253p.

PIGNATARI, D. **Signagem da televisão.** 3ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1984. p. 14.

_____. **Simbologia do consumo na TV.** In: NOVAES, A. (Org.). **Rede imaginária:** televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. Cap. 1, p. 140-145.

PILLAR, D. A. **Criança e educação:** leituras de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001. 155 p.

PORTO, E. M. T. Educação para a mídia/ Pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, D. H. (Org.). **Pedagogia da comunicação:** teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998. p. 23 -49.

_____. Televisão e escola: escolas paralelas? **Comunicação & Educação,** São Paulo, v. 4, p. 25-30, set/dez. 1995.

PRETTI, D. A linguagem da TV: o impasse entre o falso entre o falado e o escrito. In: NOVAES, A. (Org.). **Rede imaginária:** televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. Cap. 2, p. 232.

PUCCI, B., LASTÓRIA, N. C. A. L., COSTA, G. C. B. (Org.) **Tecnologia, Cultura e Formação...ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 127.

REZENDE, M. L. A. Televisão: babá eletrônica? In: PACHECO, E. D. (Org.). **Televisão , criança, imaginário e educação**. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 1998. Cap. 5, p. 71.

REZENDE, M. L. A., REZENDE, N. B. **A tevê e a criança que te vê**. São Paulo: Cortez, 1989. 101p. (Biblioteca da educação. Série 5. Estudos de linguagem; v. 2).

RIPPER, V. A. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, B. V. (Org.). **Informática em psicopedagogia**. 1ª Ed. São Paulo. SENAC São Paulo, 1996. Cap. 3, p. 55-83.

SANTIAGO, S. **Alfabetização, leitura e sociedade de massa**. In: NOVAES, A. (Org.). **Rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. Cap. 1, p.146.

SILVA, A. O. L. J. **Rádio: oralidade mediatizada: o spot e os elementos da linguagem radiofônica**. São Paulo: Annablume, 1999. 116 p.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. 232 p.

SOARES, O. I. (Coord.). **Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos**. — In: **Cadernos de educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001. Cap. 3, p. 35.

_____. A televisão e as prioridades da educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 6, p. 22-28, mai/ago. 1996.

_____. Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão. Educação para a mídia e tecnologia educacional de um ponto de vista latino-americano. In: CARLSSON, U., VON FEILITZEN, C. (Orgs). **A criança e a mídia**:

imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. Cap. 3, p. 263.

_____. Lei de diretrizes e bases e a comunicação no sistema de ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, p. 23-26, jan/abr. 1997.

SOUZA, P. N. P., SILVA, B. E. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997. 139p.

TUFTE, B. **A educação para a mídia na europa. Com foco especial para os países nórdicos**. In: CARLSSON, U., VON FEILITZEN, C. (Orgs). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. Cap. 3, p. 235.

VESTERGAARD, T., SCHRODER, K. **A linguagem da propaganda**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 197p.

VON FEILITZEN, C. Educação para a mídia, participação infantil e democracia. In: CARLSSON, U., VON FEILITZEN, C. (Orgs). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. Introdução, p. 19.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUSTE, G. L. J. Variables de la educación en comunicación. In: TORNERO, P. M. J. (Comp.). **Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica**. Barcelona: Paidós, 2000. Cap. 7, p. 171-219.

Anexo – 1 Questionário alunos

Questionário I - Perfil dos alunos da escola Sérgio Porto

1) Características Sócio-econômicas e acesso à TV

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: masculino ☐ feminino ☐

Escolaridade: _____

Renda mensal aproximada: _____

Número de TVs: _____

2) Preferência por tipo de programas

Notícias ☐ programas de auditório ☐ musicais ☐

programas de concursos ☐ programas de entrevista ☐

desenhos ☐ filmes ☐ novela ☐ programas esportivos ☐

programas infantis ☐ programas de ação e aventura ☐

3) Tempo de uso diário da TV

Menos de duas horas ☐

Mais de duas horas ☐

Mais de três horas ☐

Mais de quatro horas ☐

4) Atividades de lazer preferidas

Brincar ☐ viajar ☐ dançar ☐ passear ☐ conversar ☐

Assistir televisão ☐ ir a festas ☐ ir ao cinemas ☐

Praticar esportes ☐

5) Motivação de uso da TV

Informação ☐ companhia ☐ descanso ☐ entretenimento ☐

Educação ☐ consumo ☐

Anexo 2 Questionário professores

Questionário II - Perfil do professor da escola Sérgio Porto

1) Características Sócio-econômicas e acesso à TV

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: masculino ☐ feminino ☐

Escolaridade: _____

Renda mensal aproximada: _____

Número de TVs: _____

2) Assiste na TV:

3) Tempo gasto assistindo TV todos os dias:

4) Programas preferidos:

5) Canais de TVs preferidos:

6) Dias e horários que assiste TV:

7) Qual a importância da TV para a sua vida?

8) A televisão enquanto meio de comunicação é educativa?

Anexo 3 Material de Formação Audiovisual

Material de Formação

Material de Trabalho
Alfabetização Audiovisual Na Escola
Ensino Fundamental

APRESENTAÇÃO

Este material foi elaborado para subsidiar o educador nas atividades sobre alfabetização audiovisual na escola junto às crianças do Ensino Fundamental, podendo também ser aplicado e adaptado aos pais desses mesmos alunos e a outros profissionais interessados em trabalhar com a educação para mídia. Apresenta uma sugestão de trabalho e inclui algumas dinâmicas para o trabalho na sala de aula. Acreditamos ser este material um recurso a mais para o desenvolvimento dos objetivos educacionais. Não temos a pretensão de que ele seja incluído nos currículos escolares, ele é apenas uma sugestão para o trabalho docente e está aberto para modificações.

Universidade Estadual de Campinas

Alfabetização audiovisual no Ensino Fundamental

ÍNDICE

Introdução

A educação audiovisual. Critérios para sua integração na escola

As condições da aula

O papel dos docentes

O papel dos pais

Objetivos da Educação audiovisual no Ensino Fundamental

Dinâmicas Gerais

INTRODUÇÃO

A escola é tradicionalmente um espaço fundamental para transmissão de informações e também um espaço de comunicação. Essa transmissão de informações se baseava até bem pouco tempo em comunicação verbal. No entanto, com o aparecimento da escrita assistimos a uma mudança espetacular. O sistema comunicativo oral foi substituído pela escrita. Nesse momento, isso implica um replanejamento dos objetivos e metodologias a serem empregados no sistema educativo.

Novamente estamos no limiar de uma nova mudança com o aparecimento das mensagens de comunicação audiovisual. Isso nos obriga a replanear e adequar os currículos escolares para esta nova situação.

As mensagens produzidas pelos meios de comunicação são, hoje, tão poderosas que influenciam a realidade e podem inclusive muitas vezes modificá-la, é evidente que influenciam também a escola, já que esta é parte desta realidade.

Podemos então perguntar qual deve ser a resposta da escola para essa nova realidade e como devem atuar os educadores. Os professores são conscientes que a situação atual modifica o ponto de partida e tudo mais. Hoje mais do que nunca os docentes precisam levar em conta que os alunos nem sempre aprendem como antes, pelo contato direto com a realidade, senão que esta relação com a realidade também está mediada pela representação simbólica da realidade que oferecem as mensagens de comunicação. Portanto, se formos capazes de educar nossos alunos para receber as informações e os estímulos audiovisuais, asseguraremos uma melhor fixação da aprendizagem e favoreceremos, ao mesmo tempo, o desenvolvimento total do pensamento.

Cabe a escola potencializar a compreensão das imagens da mesma maneira que potencializa a compreensão dos estímulos verbais. A aprendizagem da leitura e da escrita não pode ficar reduzida à linguagem verbal. É preciso aprender a ler e escrever imagens e sons, porque a linguagem audiovisual está, já, tão enraizada na realidade das crianças e jovens que não é possível prescindir dela. Definitivamente, a escola deve ter a competência da alfabetização audiovisual buscando desenvolver todas as habilidades compreensivas e expressivas dos alunos do ensino fundamental, para que eles sejam capazes de processar corretamente as informações que recebem e analisá-las criticamente.

A educação audiovisual. Critérios para sua integração na escola

Hoje é quase impossível encontrar qualquer atividade humana que não esteja influenciada pela força das mensagens disseminadas pelos meios de comunicação de massa. Tais mensagens estão encarregadas de informar, de influir e inclusive transformar muitas das disciplinas diárias. Como consequência, para conhecer os aspectos de qualquer dessas disciplinas é imprescindível, além do contato direto, recorrer ao suporte audiovisual.

Por esta razão, a educação audiovisual deve se relacionar com todas as áreas do currículo escolar e, portanto, considerar um método compreensivo que consiste em:

- A educação sobre audiovisual, ou seja, a aprendizagem dos códigos da linguagem audiovisual e seus recursos expressivos, para que os alunos possam elaborar suas próprias mensagens audiovisuais.
- A educação com os audiovisuais, ou seja, a utilização das mensagens audiovisuais para introduzir, resumir, ampliar etc. qualquer tema relacionado com as áreas estudadas em aula.

Assim, os educadores deverão facilitar a experiência e os instrumentos para os alunos do ensino fundamental, para que o aprendizado seja significativo de acordo com o nível evolutivo e o contexto sociocultural em que vive o aluno.

Considerando este conjunto de aspectos, veremos que durante essa etapa educativa a educação audiovisual terá que se centrar nas grandes unidades de significação para a infância que são as seguintes:

- O descobrimento de si mesmo.
- A descoberta do seu entorno social e natural.
- O processo de Comunicação e Linguagem.

Para expressar e comunicar tudo aquilo que se observa, a criança aprende a utilizar os instrumentos de intercomunicação: a linguagem verbal, a linguagem audiovisual, as artes, a música e a matemática. Todas estas linguagens servem para expressar, interpretar e modificar a realidade que os envolve.

A educação audiovisual há de contribuir para essa interpretação da realidade, disponibilizando, em primeiro lugar, os instrumentos de análise e de observação suficientes para que as crianças descubram que a imagem não é a realidade. Através de diferentes atividades proporcionadas em aula,

ela acabará deduzindo que esta representação da realidade é manipulada facilmente.

Trata-se de abordar as seguintes etapas:

- Diferenciar a imagem da realidade.
- Aprender a olhar.
- Aprender a ouvir.
- Associar, classificar e relacionar imagens.

É importante ressaltar que a integração da alfabetização audiovisual na escola deve ser feita com um critério bem abrangente. Isso significa respeitar as condições da escola, bem como, os pacotes prontos de programas didáticos e culturais, no entanto, qualquer imagem pode ser extremamente didática quando bem integrada a aula.

As condições da aula

A incorporação da educação audiovisual na escola é para a criança e para o jovem uma experiência nova. Igualmente nova são todas as maneiras de trabalhar a aula que busquem recursos úteis para potencializar a inovação educativa.

Levar em conta as mensagens audiovisuais significa assumir uma nova concepção de trabalho na sala de aula, com o objetivo de enxergar uma nova concepção de como utilizar o espaço da aula. Nesse sentido, cabe ao professor entender que a estrutura tradicional que centralizava toda a atenção das crianças era a lousa, portanto, a disposição dos moveis estava da aula estava monopolizado para essa visão.

A aula ideal é aquela que dispõe de uma lousa, a ponto de ser utilizada em qualquer momento, de maneira que seja possível projetar umas transparências, fotos e eslaides. Cabe considerar a possibilidade de dispor, também, de um equipamento de vídeo portátil que permita sua utilização no momento que melhor convenha ao professor e aos alunos.

O papel dos docentes

Para que a educação audiovisual seja uma realidade sólida e não uma brincadeira é preciso que todos os professores da escola estejam implicados no projeto, de maneira que cada um possa dar sua contribuição e atuação educativa no nível que lhe corresponda. Assim, os mestres de cada série concentrarão os conteúdos a serem trabalhados, a relação com as áreas e também a avaliação dos resultados. Dependerá dos professores a adequação das atividades que serão preparadas e revisadas por todas as áreas envolvidas.

O papel dos pais

Não podemos esquecer que o impacto das mensagens audiovisuais é produzido fora do ambiente escolar, portanto, a responsabilidade da educação e o conhecimento e análise crítica dessas mensagens não pode estar limitada ao âmbito escolar. É fundamental e imprescindível a colaboração de pais e mães para a consolidação e unificação de tais critérios. Se a atuação dos pais entra em choque ou contradição com os critérios adotados pela escola e mestres, resultará muito mais difícil alcançar os objetivos propostos. Durante a educação audiovisual será necessária à organização de reuniões, conversas e campanhas direcionadas aos pais para unificar os critérios adotados.

Objetivos da Educação Audiovisual no Ensino Fundamental

Podemos resumir os objetivos da educação audiovisual nos seguintes pontos:

- Começar a descobrir as diferenças fundamentais entre a realidade e a sua representação gráfica (imagens fixas e em movimento).
- Descobrir e aceitar a imagem de si próprio.
- Classificar, ordenar e associar todos os gêneros de imagem segundo critérios distintos.
- Observar objetos do quotidiano e pessoas de diferentes pontos de vista.
- Identificar imagens incompletas e relacioná-las com o conjunto correspondente.
- Saber comunicar-se utilizando apenas imagens.
- Saber descrever imagens fixas.
- Observar e expressar oralmente as características essenciais de uma sequência, de uma cena ou a totalidade de um curta-metragem adequada à idade dos alunos.
- Identificar sons diversos associá-los com os objetos, animais, pessoas e fenômenos a que se referem.
- Saber narrar uma história mediante a composição de um roteiro de imagens.
- Criar efeitos sonoros utilizando objetos para uma determinada imagem fixa ou em movimento.
- Mostrar interesse e curiosidade pela educação audiovisual.

Dinâmicas Gerais

Educação Audiovisual

TÍTULO DA DINÂMICA: O que é a imagem?

Idade: De 7 a 10 anos.

Duração: Uma sessão de 45 minutos.

Material:

Revistas.

Jornais.

Lupa.

Câmera de Vídeo.

Câmera Fotográfica.

Local: sala de aula.

Objetivos

Conhecer diferentes tipos de imagens para saber de onde surgem às imagens.

Conhecer diferentes tipos de imagens e descobrir quais são os materiais necessários para reproduzir imagens.

Processo

1. O professor inicia uma conversa sobre o tema das imagens para saber de onde partir.
2. A seguir, separa todo o material numa caixa sem que os alunos possam vê-los.
3. As crianças devem fazer um grande círculo para que a discussão sobre o que é a imagem possa ter a participação de todos.
4. As perguntas são:
 1. O que é a imagem?
 2. Como são feitas as imagens?
 3. As imagens são todas iguais?
5. Na seqüência, as crianças devem se dirigir ao material trazido pelo professor. Em grupos os alunos experimentam os aparelhos que fazem imagens.
6. Quando todos tiverem manuseado os instrumentos de fazer imagem, o professor comenta que eles também podem reproduzir imagens e as crianças começam a entender que as imagens vistas na tevê, por exemplo, não são tão mágicas como elas imaginavam. Sobre a magia das imagens se deve continuar conversando.

Conclusões que podemos tirar dessa dinâmica:

- Os alunos irão começar a desvendar os segredos da linguagem audiovisual;
- Compreenderão melhor como se produzem as imagens;
- Ficarão mais críticos e mais motivados para a aprendizagem.

TÍTULO DA DINÂMICA: Diferentes pontos de vista.

Idade: De 7 a 10 anos.

Duração: Uma sessão de 45 minutos.

Material:

Máquina fotográfica Polaroid.

Cartolina e cola branca.

Objetos da sala de aula: cadeira, mesa, lápis, caderno, régua, fotografias de um mesmo objeto de diversos ângulos.

Local: sala de aula.

Objetivos

Olhar os objetos e as pessoas a partir de diversos pontos de vista e constatar a diferença. Retratar objetos e pessoas de diferentes pontos de vista para ver as imagens de um mesmo objeto ou pessoa de ângulos distintos.

Reconhecer, em um banco de fotos, objetos e pessoas de pontos de vista diferentes.

Processo

1. Recordar para as crianças que as coisas e as pessoas podem ser vistas diferentemente dependendo da maneira que as vemos.
2. Conversar com as crianças sobre os diversos pontos de vista que podemos ter ao olhar um objeto e uma pessoa e lembrá-las do vocabulário que utilizamos para identificar e nomear as diferentes coisas. Os objetos devem ser bem diferentes.
3. Na seqüência, coloque uma criança em um ponto da classe e pergunte se todos os alunos estão vendo o mesmo. Uns verão de frente, uns de lado e outros de costas.
4. Faça o mesmo com um objeto que tenha diversos lados bem diferentes: uma cadeira, um livro, um lápis...
5. Depois de experimentar os diversos pontos de vista de objetos e pessoas reais, mostre aos alunos diversas imagens. As crianças deverão adivinhar qual objeto representa cada imagem. Comece mostrando apenas uma parte do objeto, por exemplo: a parte de um relógio e, pouco a pouco vá complicando.
6. A seguir, escolham um objeto ou pessoa para fotografar. As crianças deverão escolher os diversos pontos de vista, de maneira que não se repitam os ângulos do objeto que será fotografado.
7. Cada grupo de alunos fará uma foto com a ajuda do professor.
8. Quando já tenham terminado as fotos, coloque em uma mesma cartolina as imagens escolhidas por eles de objetos ou pessoas.
9. Depois faça uma exposição dos diferentes grupos e comente com eles o que aconteceu com cada grupo e se distinguiram corretamente os pontos de vista ou ângulos.

Conclusões que podemos tirar dessa dinâmica:

As crianças saberão observar e analisar as coisas e pessoas de diferentes ângulos. Pretende também aguçar a capacidade de observação dos alunos e despertar sua sensibilidade visual para entender o mundo que os envolve.

Educação Audiovisual

TÍTULO DA DINÂMICA: Álbum de Fotos

Idade: De 7 a 10 anos.

Duração: no decorrer dos períodos escolares.

Material:

Álbum de Fotografias para cada aluno, melhor um livro com as páginas em branco.

Fotografias trazidas de casa com a sua história.

Caixa para guardar os álbuns.

Objetivos

Observar as imagens fixas.

Perceber e observar a evolução da própria história.

Montar um roteiro de imagens e explicá-las.

Local: sala de aula.

Processo

1. Os alunos irão colocar no livro branco ou álbum de fotos novo, fotografias significativas para eles, essa escolha deve ser feita em casa com a ajuda dos pais.
2. A montagem do álbum na sala de aula irá contar a história da sua família, evolução, gostos e preferências.
3. O álbum de cada aluno após a montagem deve ser visto por todos para socialização e democratização das informações.
4. Cada aluno irá apresentar o seu álbum para o companheiro e através das imagens explica o conteúdo de suas vivências e experiências.
5. O álbum será montado pouco a pouco, durante o curso em momentos determinados pelo professor. Da casa para a escola o álbum contará a evolução das crianças e ao final do curso servirá de importante registro para os alunos.

Conclusões que podemos tirar dessa dinâmica:

Esta atividade pretende fazer uma observação direta a partir das imagens fixas, com o objetivo de ajudar a melhorar os aspectos da comunicação, da retenção de informações e as atitudes comunicativas.

TÍTULO DA DINÂMICA: Aparecendo na "tela"!

Idade: De 7 a 10 anos.

Duração aproximada: de 1 hora.

Material:

Câmera de Vídeo.
Tripé.
Monitor de Televisão
Conectores.

Local: sala de aula.

Objetivos

Esta atividade consiste em fazer com que as crianças descubram a sua própria imagem, a dos colegas e a dos objetos que estão a sua volta, agora através da câmera e do monitor de tevê.

Processo

1. As crianças devem trabalhar em grupos de 4 e 5 alunos.
2. A dinâmica começa com a entrada dos alunos na sala de aula, estarão sendo filmados, sem que eles saibam.
3. A professora liga o monitor e de repente as crianças começam a aparecer na tela.
4. Na seqüência as brincadeiras entre os alunos serão inevitáveis, a partir desse ponto, é importante que eles comecem a descobrir a câmera de vídeo.
5. A câmera deve agora estar posicionada para que cada aluno seja filmado individualmente. Portanto, as crianças devem ser colocadas na frente da lente uma a uma e em seguida em grupos e com tomadas de diversos ângulos. Os próprios alunos com o desenvolvimento da atividade podem filmar os colegas.
6. Finalmente, podem iniciar uma reflexão sobre o que fizeram e o que há passado. A pergunta seria esta: como nós fizemos para aparecer na televisão?

Conclusões que podemos tirar dessa dinâmica:

Descobrir que a câmera é como um grande olho e que o monitor de televisão é quem ajuda a representar o que o olho viu.

TÍTULO DA DINÂMICA: Verdade e Mentira na Têvê. O que é de verdade?

Idade: De 7 a 10 anos.

Duração: 1 hora

Material:

Câmera de Vídeo.

Tripé.

Monitor de Televisão

Conectores.

Local: sala de aula.

Objetivos

Esta atividade busca fazer com que as crianças reflitam sobre se tudo o que elas assistem na tevê é a realidade.

Trata-se de fazer com que os alunos sejam capazes de perceber a diferença entre a imagem e a realidade, ou seja, que a imagem captada pela câmera não é outra coisa que uma representação da realidade e, portanto, uma parte muito selecionada desta.

Processo

1. Perguntar aos alunos na sala de aula se: Tudo o que vêem na tevê é verdade?
2. Em seguida iniciar a atividade. Pedir um voluntário que fará o papel de um artista.
3. Vamos supor que o voluntário seja o aluno Fernando, imediatamente ele deve ser filmado, para que sua imagem apareça no monitor de tevê. Na sequência a professora deve perguntar para os alunos: Quantos Fernandos estamos vendo? Sem dúvida a turma vai responder dois. O professor segue perguntando: Mas quantos Fernandos são de verdade? Com certeza essa pergunta irá causar uma certa confusão.
4. O professor deve ajudar as crianças a entender o fato com outras perguntas: Como o Fernando apareceu na tevê? O que aconteceu com o Fernando que está na nossa frente? Quem é o Fernando de verdade? Na sequência o professor pode trabalhar da mesma forma com outros alunos ou objetos da classe.
5. Depois os próprios alunos devem filmar os objetos ou pessoas e diferenciar a pessoa ou objeto real da que aparece na tela.

Conclusões que podemos tirar dessa dinâmica

A conclusão será bem fácil. Na verdade existe apenas um Fernando de verdade, na tela os alunos vêem apenas a sua imagem. Mas esta imagem é apenas uma parte da realidade que esta sendo representada.