



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DETRÁS DE CÂMERAS E CARTEIRAS: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL EM SALA DE AULA

ANA RITA MAYER

ILHA DE SANTA CATARINA

2012

ANA RITA MAYER

DETRÁS DE CÂMERAS E CARTEIRAS: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL EM SALA DE AULA

Trabalho de conclusão da licenciatura apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Bergamo

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ligia Helena Hann Lüchmann
Depto de Sociologia Política – UFSC

Prof. Dr. Henrique Luiz Pereira Oliveira
Depto de História - UFSC

Ilha de Santa Catarina

2012

RESUMO

Este artigo surge da vontade de compreender a importância da motivação dos alunos em sala de aula, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e as possibilidades de se inovar as didáticas vigentes atualmente. A pesquisa se desenvolve através de entrevistas com professores de Sociologia de Florianópolis e da observação de uma atividade de produção audiovisual com alunos de terceiro ano, no Colégio de Aplicação da UFSC. Acompanhando as expectativas da professora, e o processo de criação dos alunos, foi possível observar as possibilidades de construção de conhecimento e questionamento de mundo e, por outro lado, os limites impostos por uma instituição que exige a posição do professor como autoridade em sala de aula, bem como investe em modelos de pensamento e linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia construtivista; mídia-educação; produção audiovisual; instituição escolar; ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This article arises from the will to understand the importance of the students' motivation in the classroom, the teacher's role in the teaching-learning process and what are the chances of innovating the didacticism today. The research is developed through interviews with teachers of Sociology subject of Florianópolis and the observation of an audiovisual production activity with students in third year, at the Colégio de Aplicação - UFSC. Trying to understand the teacher's expectations, and the creation process of the students, it was possible to observe the possibilities of building knowledge and questioning the world and on the other hand, the limits imposed by an institution that requires the position of the teacher as an authority in the classroom and invests in patterns of thought and language.

KEY-WORDS: constructivism pedagogy; media-education; audio-visual production; scholar institution, Sociology teaching.

DETRÁS DE CÂMERAS E CARTEIRAS: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL EM SALA DE AULA

Em busca de estratégias para atrair a atenção dos alunos¹ durante as aulas do estágio, sempre me lembrava dos meus tempos de colégio, das coisas que me faziam escutar o professor e fazer os trabalhos, sete anos atrás. Ao longo do tempo, percebo que as atividades que me mobilizavam eram aquelas que faziam sentido para mim, naquele momento, aqueles conhecimentos que eu compreendia a utilidade, que me despertavam novas curiosidades. Para mim, o aprender estava sempre relacionado à *motivação* para tal, viesse ela do trabalho desempenhado pelo professor ou de curiosidades que surgiam de fora da escola. Para aprender, eu precisava *querer* aprender.

Segundo Celso Vasconcellos (2002), a motivação como elemento importante do processo de ensino-aprendizagem é reflexo do movimento escolanovista dos anos 1960. Ou seja, da idéia de que a predisposição dos alunos para aprender é elemento essencial do processo. Para o autor, primeiramente houve a noção de que a motivação era responsabilidade apenas do professor – do conteúdo abordado e da maneira como era abordado. Como a maioria das transformações são feitas em “efeito pêndulo”, foi-se ao outro extremo: Colocou-se sobre o aluno toda responsabilidade da interação em sala de aula, como se não fizesse diferença o conteúdo transmitido, apenas as condições (físicas, psicológicas e sociais) do aluno para que este aprenda. As teorias pedagógicas contemporâneas² seguem buscando o equilíbrio e refletindo o papel que ocupam ambos atores. Como disse Paulo Freire, “ninguém motiva ninguém; ninguém se motiva sozinho; os homens se motivam em comunhão, mediados pela realidade”. (apud VASCONCELLOS, 2002, p. 65). Busco, portanto, pensar a sala de aula como uma série de relações, produtos de determinada dinâmica social, sem culpabilizar ou vitimizar professor ou aluno pelos papéis desempenhados ali.

A clássica pergunta “para que serve?” ou “professor, onde eu vou usar isso?” não

¹ Este artigo foi escrito primeiramente com a linguagem inclusiva alunxs / professorxs, pois infelizmente não há (ainda) na língua portuguesa palavras que expressem um plural de alunxs sem que algum gênero - feminino ou masculino – determine todo o grupo, mesmo quando este é misto. A decisão em se voltar à grafia oficial de nossa língua, se deu, no entanto, pelo fato das palavras alunx e professorx estarem presentes em todos os momentos do texto, sua constância poderia atrapalhar a compreensão de leitores não acostumados com o x. Ressalto que foi uma decisão difícil, e que mudanças em nossa língua são urgentes e são parte de um longo processo de dar visibilidade ao muitas vezes esquecido gênero feminino.

² Como em SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007. e GASARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

é tão freqüente à toa. A aplicabilidade do conhecimento – seja na prática ou no plano da compreensão teórica – é questão central para motivar a aprendizagem. “O homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si”. (KOSIK apud VASCONCELLOS, 2002, p. 59)

Ao longo da graduação em Ciências Sociais, nós alunos acessamos muitas leituras que propõem novas formas de relação ensino-aprendizagem, para além da pedagogia tradicional. Durante meu período de estágio, e através do meu trabalho no PIBID³, não foi exatamente essa a prática que encontrei: alunos sentados em fileiras, aulas expositivas, sermões, provas de múltipla-escolha, quadro e giz, textos fotocopiados seguindo à risca os temas do livro didático. Eventualmente, um debate, quando estudantes sentem-se mais convidados a participar. Eventualmente, um filme. Pesquisas na internet são comuns, mas sob a frequente preocupação: O resultado é “*ctrlc,ctrlv*”, como avaliar? A aula expositiva (professor fala, alunos escutam) é, talvez, o método mais antigo e tradicional de ensino. Sua prática, no entanto, já sofre críticas há pelo menos 200 anos (VASCONCELLOS, 2002). Porque será, então, que ela continua tão presente nas escolas brasileiras?

Segundo Vasconcellos, a metodologia expositiva - quando preocupa-se principalmente com a “transmissão” de conteúdo - é orientada pela concepção do aluno como uma tábula rasa, um ser passivo e aberto à acumulação do conhecimento, como se este fosse uma coisa a ser adquirida. Trata-se, hoje, da expressão mais comum do que Paulo Freire chamou de “educação bancária” o que seria o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, objetos de uma doação de quem o possui, a quem ainda não o tem. Freire também trabalha a questão de que este conhecimento não é neutro, mas sim expressão de uma ideologia. Sua inculcação, portanto, é a opressão do educando. (FREIRE, 1987). “a prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo”. (SARTORI, 2010, p. 135). A aula expositiva, quando não dialogada, surge da ideia de que existe um saber universal, uma “realidade estática” (SARTORI, 2010) que deve ser apreendida pelos alunos. Tal perspectiva da realidade faz parte de um conjunto de saberes oriundos da cultura dominante.

Para Bourdieu, os sistemas de ensino exercem o papel de reprodução social:

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, promovido pelo Governo Federal.

“dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função” (BOURDIEU, 2003, p. 296)

Ou seja, ainda que expressem, durante a aula, que aquele conhecimento é apenas uma das possíveis interpretações da realidade, propõe-se (impositivamente), na aula expositiva, que aquele é o saber que se espera que alunos de tal nível “adquiram”, o saber que eles devem compreender para passar ao nível superior. Tal atuação ignora, no entanto, que cada aluno traz consigo hábitos e visões de mundo (e maneiras de compreensão) particulares, provenientes de diferentes bairros, famílias, relações sociais. O que sustenta Bourdieu, portanto, é que educar uniformemente um grupo de alunos é ignorar as desigualdades já pré-estabelecidas, dissimulando assim uma ideia de “educar igualmente” e reafirmando cada vez mais a estrutura social de desigualdades. O sistema meritocrático faz com que os alunos sintam “culpa” por um fracasso que não é proveniente de sua “burrice”, mas sim de suas condições sociais de aprendizagem. A frustração é muito comum, e tende a diminuir sua motivação. “São alarmantes os índices de evasão e repetência logo nas primeiras séries do ensino fundamental e mais alarmantes se analisados por segmento social: o grande contingente encontra-se nos setores mais pobres da população escolar, ou seja, a escola expulsa de seus bancos os filhos dos trabalhadores” (VASCONCELLOS, 2002, p. 33)

Face às críticas colocadas, é interessante citar o posicionamento dos órgãos governamentais perante a didática adotada em sala de aula: O PCN⁴ orienta que “o trabalho docente deve fazer com que as chamadas aulas meramente 'discursivas' ou 'expositivas' se tornem coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos (individualmente, em grupos ou coletivamente)” (MEC, 2002, p. 21). Enquanto a Proposta Curricular de Santa Catarina⁵ sugere que “a Escola precisa assumir a função de investir em uma educação que supere o mero instrucionismo das aulas reprodutivistas, de fórmulas prontas e conhecimento estático” (SANTA CATARINA, 2005, p. 124). É importante colocar que repensar a metodologia tradicional não significa propor o fim de

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais, documento elaborado pelo Ministério da Educação.

⁵ Elaborada pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

qualquer momento em que o/a professor/a vá explicar algum conteúdo, mas sim sugerir que tal momento não seja o principal, e quando ele se fizer necessário, que seja constantemente dialogado e em consonância com as necessidades que os alunos apresentarem. A crítica, no entanto, é apenas o primeiro passo. Como pensar novas formas de atuação em aula?

A corrente pedagógica construtivista, baseada primeiramente nas experiências desenvolvidas por Jean Piaget (1896 – 1980), traz algumas propostas. Segundo interpretadoras como Luci Leite (1991), J. G. Brooks e M. G. Brooks (1997), Maria Auxiliadora Cunha (1983), o fundamento construtivista é a ideia de que o conhecimento é um processo proveniente da interação entre o sujeito que estuda e seu objeto. Seus teóricos preocupavam-se não somente em como deve ser o ensino, mas também como se desenvolve a aprendizagem. Segundo Piaget, novas experiências práticas incentivam a reorganização dos conhecimentos antigos, gerando conhecimentos novos. “A criança é agente desse funcionamento constituído por sua ação, primeiro física e prática, mais tarde mental e simbólica”. (PIAGET in LEITE, 1991, p. 26) O papel do professor seria o de estimular esta construção, e não impor suas versões da verdade, pois, para Piaget, o *processo* e a *experiência* são mais importantes que o resultado.

Vygotsky, considerado por muitos um teórico sócio-interacionista, também repensou modelos de ensino-aprendizagem, problematizando, no entanto, muito mais o contexto social dos alunos do que suas condições biológicas de aprendizagem. Sob seu paradigma, uma boa aula exige a compreensão da origem social dos alunos, a maneira como enxergam o mundo a sua volta e a que conhecimentos e linguagens estão familiarizados. O professor precisa considerar suas relações sociais, suas concepções prévias, para então instigar o questionamento, e assim, de certa forma, reconstruir o conhecimento junto aos alunos. O construtivismo também se encontra em práticas escolares hoje como, por exemplo, o “desenho livre” das aulas de artes, a pesquisa em grupo, seguida de apresentação para a turma, etc. A questão que me coloco é até que ponto as estratégias dos professores em adotar didáticas construtivistas estão em consonância com as capacidades da estrutura escolar em desenvolvê-las? Onde está a resistência à mudança?

O documento de Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado pelo Ministério da Educação em 2002, assinala que não está sendo fácil mudar de paradigma:

“Diferentemente das características necessárias para a nova escola, esboçadas

anteriormente, nossa tradição escolar tem sido, de um lado, a de compartimentar disciplinas, em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais e, de outro lado, de **passividade** imposta ao conjunto dos alunos, em função dos métodos adotados e também da própria configuração física dos espaços e condições de aprendizado que, em parte, **refletem a pouca participação do aluno** ou mesmo do professor na definição das atividades formativas”. (p. 9, grifos meus)

Ao mesmo tempo, as mudanças propostas ficam a cargo dos professores, como se a questão não dependesse das condições sociais da escola, mas apenas do ofício do professor como indivíduo:

“Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos [...] o trabalho docente deve fazer com que as chamadas aulas meramente “discursivas” ou “expositivas” se tornem coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos (individualmente, em grupos ou coletivamente).” (p.21)

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) demonstra-se voltada à perspectiva que chama interacionista, tendo como referência obras de Vygotsky:

“O que se deve buscar é criar condições que favoreçam o aprendizado. Todos são percebidos como sujeitos de aprendizagem porque se comunicam num processo de geração de conhecimento, subjetivo e coletivo ao mesmo tempo. São as pessoas que aprendem e aprendem individualmente; porém o esforço interativo de aprendizagem confere caráter social à educação” (p. 6)

Jean-Claude Forquin (2000) pensa esta questão através do dilema entre o ensino “universalista” (que impõe aos alunos um conhecimento dominante tido como Universal) e o “relativista” (conhecimento que limita-se às capacidades determinadas pelo contexto social dos alunos). Frente a muitos argumentos de que a escola reproduz a ideologia da classe dominante, de que o conteúdo do currículo é arbitrário, Forquin coloca dois pontos-de-vista em confronto: se, por um lado, o ensino universalista é excludente por prejudicar alunos cujo capital cultural não abrange práticas da classe dominante (e que não foram incentivados a ler, escrever, etc.), por outro, o ensino relativista, que ignora esse conhecimento “clássico”, pode também ser excludente por negar aos alunos o acesso a determinados espaços onde estes saberes serão exigidos (como a Universidade, por exemplo).

Segundo Forquin, “as obras clássicas da arte e da literatura constituem o conservatório do que merece ser ensinado e glorificado, o círculo encantado fora do

qual não há formação de espírito, porque todo resto cai na categoria do trivial ou do comum” (2000, p. 60). A escola é um espaço Universalista por excelência: considera a todos exatamente iguais, ensina conteúdos iguais, num espaço e num tempo que buscam seguir os mesmos modelos. A instituição é pensada para que todos compreendam exatamente da mesma maneira este “conservatório”, no entanto ignora que os alunos não vêm de um contexto comum, apresentando diferentes origens sociais, de capitais culturais distintos e subjetividades próprias. O conteúdo lecionado igual, não será assimilado por igual. Trata-se da “cegueira voluntária” da meritocracia que ignora a desigualdade de condições. Essa perspectiva gera uma série de dificuldades à prática de uma aprendizagem construtivista, pois se o professor domina uma “cultura superior”, dificilmente o foco do ensino será as curiosidades prévias dos alunos. Outra característica desta “cultura clássica” é a valorização da linguagem escrita, em detrimento de outras formas de expressão como, por exemplo, o audiovisual. Pensando nisso, me pergunto se as ferramentas de produção de mídia, cada vez mais acessíveis a alunos, não seriam uma espécie de “alavanca” para experimentar que estudantes se apropriem do processo de aprendizagem, produzindo, também, conhecimento.

Pude experienciar um pouco destas questões ao longo de meu estágio docente na Escola Estadual Leonor de Barros. Lá foi possível compreender que as dificuldades encontradas em sala de aula não estão apenas relacionadas às péssimas condições de trabalho dos professores, ou à condição social dos alunos. A cada aula planejávamos uma didática diferente, sempre buscando a aproximação de seu cotidiano, tirá-los das atividades cansativas e entediadas. Estes, no entanto, poucas vezes demonstravam estar abertos às nossas práticas. Foi através da auto-avaliação dos alunos, e de nossas observações, que percebemos que as atividades mais marcantes foram as que eles haviam participado ativamente da construção. Em relação às outras, pouca coisa se falava. Esta experiência me permite afirmar que, apesar de todos os problemas estruturais enfrentados por professor e alunos, uma didática que envolva os alunos de maneira ativa no processo, é, de fato, um fator diferencial para que sintam-se motivados a participar das aulas.

Nos últimos meses de 2011 realizei entrevistas com 10 professores de Sociologia de Florianópolis, buscando traçar um panorama de suas práticas: Quais as didáticas mais comuns, os limites e as possibilidades de cada contexto escolar. Percebi que a maioria dos entrevistados considerava a didática um fator essencial para despertar o interesse dos alunos. A descrição de suas práticas e preocupações, no entanto, era

geralmente acerca do *ensino*, e não da *aprendizagem*. Observei certo padrão da sequência “texto-filme-debate”⁶, atividades em que o aluno apenas absorve, mesmo no debate – onde possui certo espaço para expressar-se, deve seguir o tema e as perguntas propostas pelo professor. Muito foi comentado também sobre a falta de recursos, o cansaço, a desvalorização da profissão, a “rebeldia” dos alunos. Parece-me bastante lógico estabelecer uma relação entre suas condições de trabalho e a dificuldade em pensar didáticas alternativas: falta tempo, energia, formação continuada etc. Não há dúvidas de que os problemas na educação devam ser pensados a partir de questões da sociedade capitalista contemporânea: a reprodução das desigualdades sociais, a meritocracia, a maneira como se desenvolvem políticas públicas etc. Perguntar-se por que professores não inovam suas didáticas seria abrir um leque gigantesco de debates, além de, mais uma vez, correr o risco de culpabilizá-los por um processo que é maior do que eles. Como já mencionei, trata-se de uma questão social, e não de decisões tomadas por um ou outro professor.

Foi então que decidi, durante a entrevista com a professora do Colégio de Aplicação, que ao invés de somar meu trabalho aos muitos que realizam críticas ao sistema educacional vigente, (ou pesquisar porque *não* se desenvolvem didáticas construtivistas), observaria o que acontece quando *sim*, se opta por desenvolver essa atividade. A professora havia proposto aos alunos uma atividade de produção de vídeo no semestre passado, e, satisfeita com o resultado, pensava em tentar novamente com as turmas deste ano. Além disso, demonstrava em suas falas afinidade com a pedagogia construtivista. Decidi, assim, que iria analisar as motivações de professora e alunos durante aquela atividade, como um caminho para compreender o papel da didática dentro de sala de aula, o que ela possibilita e o que está, de fato, aquém do seu desenvolvimento.

A professora me autorizou a observar as aulas e a participar da atividade, que este semestre seria com os terceiros anos. Em troca, eu poderia ser uma espécie de “monitora” para possíveis problemas técnicos que ela ou os alunos encontrassem na elaboração do material. Achei uma boa oportunidade. Eu não ignoro, no entanto, as especificidades da escola. O fato de ser uma instituição federal faz com que tenha mais recursos que as demais escolas públicas da Grande Florianópolis, o fato de estar

⁶ Dos dez professores entrevistados, sete afirmaram realizar frequentemente estas atividades: ler algum texto sobre o tema, assistir um filme que ilustre a questão, realizar um debate onde cada um possa expor o que compreendeu do conteúdo.

vinculada à UFSC aproxima-a de projetos de pesquisa e extensão. O salário dos professores é maior, a carga horária é menor. A professora é doutora em Sociologia Política, um nível de qualificação acima da média dos professores da cidade. A entrada dos alunos é através de sorteio e, portanto, (embora qualquer um possa inscrever-se) a matrícula não é direta, como ocorre nas escolas estaduais. Fugindo do termo “modelo”, trata-se de uma escola com condições diferentes, o que limita a pesquisa a este caso específico e nos impede de fazer qualquer relação com outros campos. Ainda assim, trata-se de um campo interessante para pensar, através da perspectiva da “escola como espaço de reprodução social” de Pierre Bourdieu, e do “ensino Universalista” de Forquin, o que a estrutura escolar permite, e quais os limites que encontra uma professora que pretende apostar nos estudantes como não apenas reprodutores de conhecimento. Até que ponto isso é uma possibilidade, e que influência exerce na motivação que eles têm para aprender?

Pensando o papel das ferramentas midiáticas em aula, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005):

“A transformação dos meios de comunicação leva necessariamente à mudança do processo de ensino-aprendizagem. Não há como ser um bom professor, ditando aos alunos trechos de uma apostila amarelada ou de um livro-texto que não acompanha a dinâmica de renovação das informações que fluem através das redes em permanente atualização” (p. 5)

Sabe-se hoje que as crianças brasileiras que frequentam a escola estão, através de diferentes meios, imersas em mídias, e que é comum a escola utilizá-las. Mas de que forma estas informações estão sendo trabalhadas? Em meio a uma fragmentação de saberes escolares, e uma visão desarticulada e não reflexiva do conteúdo transmitido pelas mídias, há uma preocupação em construir uma educação para uma utilização mais reflexiva e ativa das mídias. “Se o computador, a internet, o celular existem, seus usos podem ser redimensionados e suas interações mais ativas e interativas consentindo a possibilidade de **comunicar a produzir cultura de modo reflexivo**” (FANTIN, 2007, p. 3, grifo meu).

Monica Fantin, em sua obra “Mídia-Educação” (2006) define o conceito como “formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação”. Seria a construção de uma postura crítica e criadora para avaliar ética e esteticamente o que é produzido, para poder produzir também. Para ela, a este conceito está imbricada a idéia de educar para a cidadania, ou seja, construir

oportunidades educacionais e a diminuir desigualdades. Pensando em termos utópicos, a mídia-educação promoveria igual acesso (e utilização) dos diferentes meios de comunicação. É preciso deixar claro, no entanto, que a educação não atingiria estes objetivos por si só, sem a transformação de outros aspectos sociais.

Roger Silverstone (2002) sustenta que as novas tecnologias seriam “novas maneiras de administrar a informação e novas maneiras de comunicá-la [...] novas maneiras de fazer, transmitir e fixar significado” (p. 47) Ambos pensam a mídia não apenas como um espaço veiculador de significados, mas também produtor destes. Assim, coloca Silverstone, o acesso às mídias é também o acesso à participação e representação política, pois se trata também da oportunidade de veicular ideias e orientar certas práticas. Desta forma, “novas formas de democracia podem surgir, ou, de fato, novas formas de tiranias”. (2002, p. 58) Ou seja, teoricamente, a produção de vídeo em sala de aula é também uma experiência política que proporciona a expressão e veiculação de ideias próprias dos estudantes.

Comecei, assim, a observar as aulas de uma turma de terceiro ano como monitora para esta atividade. Já na primeira aula pude perceber que de fato se tratava de um contexto específico: diferentemente da escola onde realizei o estágio, haviam poucos alunos faltantes, a maioria permanecia em silêncio, e facilmente agiam de acordo com as demandas da professora. Eu estava num campo tido como “ideal” por muitos professores que entrevistei: escola com recursos, professora com tempo hábil para planejamento, alunos que seguem as regras, mas não deixam de estar atuantes em sala. Como se desenvolvem as relações da professora com alunos nestas condições?

Foi numa reunião de planejamento da atividade de produção audiovisual que pude compreender o que a professora esperava dos alunos. Ao comentar sobre a temática dos vídeos a serem produzidos (Críticas à Modernidade – As faces do poder em Michel Foucault), deixou claro que este era apenas o ponto de partida, daria autonomia para que os alunos relacionassem a qualquer outra temática. “Mas não dá a dica, deixa eles pensarem”, apontou uma estagiária que participava da reunião. A professora respondeu: “Sim, claro, jamais direcionei o conteúdo”. E comentou que se quisessem, os alunos poderiam desdobrar para outras dimensões de crítica. Percebi que a professora utiliza muito o termo “avançar” para se referir ao fato de os alunos perceberem por si próprios outras idéias ou questões sociológicas, além do conteúdo visto em sala. “Alguns não conseguiram avançar” ou “ele conseguiu avançar bastante” são expressões que demonstram ser isso que ela espera deles.

Quando a estagiária perguntou se eu pensava em determinar quais grupos iriam fazer qual gênero fílmico (documentário, ficção ou animação), a professora logo respondeu: “não! Vamos deixar aberto para eles escolherem”. Comentou que eles poderiam fazer como quisessem e sobre o que quisessem. O importante era, portanto, que eles criassem, questionassem, construíssem um material original.

Nas aulas anteriores eles estavam realizando uma pesquisa na internet. O tema era “Tocqueville e o dilema liberdade x segurança”, capítulo do livro didático⁷. A professora dividiu os alunos em grupos e lançou para cada um questões norteadoras – algumas sobre conceitos teóricos, outras referindo-se à contemporaneidade, como por exemplo, “quais aspectos da democracia dos Estados Unidos que mudaram desde a época de Tocqueville até hoje?” Na aula seguinte, os grupos deveriam apresentar oralmente à turma uma síntese de um dos textos do capítulo, e as respostas das perguntas. Esta atividade pretende, através da pesquisa, instigar o aluno a relacionar o conteúdo com seu cotidiano, questioná-lo, etc. Embora a etapa de pesquisa os deixe bem livres para visitar qualquer página da internet e discutir sobre qualquer assunto ou dúvida que o conteúdo desperte, uma série de fatores parecia limitar essa aparente “autonomia”. A organização do tempo (primeira aula para responder as perguntas, segunda aula para organizar a pesquisa); o estudo da Sociologia e não de outras matérias (a professora frisou que iria descontar ponto de quem estivesse estudando para outras matérias); a permanência no próprio grupo; o formato da apresentação (“quem quiser pode fazer slides”), e principalmente o próprio texto como modelo de linguagem.

A questão da nota é um fator muito presente nas salas de aula, demonstrando constantemente a relação hierárquica que ali se coloca, por mais livre que a aula pretenda ser. Para a professora, garante a segurança de que os alunos atuarão como deseja, e para os alunos, garante que serão recompensados por seu trabalho. Assim, a professora é levada a recorrer à nota cada vez que busca atenção, respeito, promover a participação dos alunos, etc. Desta forma, mesmo quando não é explicitado que tal atividade “vale nota”, os alunos parecem ter internalizado que devem fazer as coisas como acreditam que a professora espera, pois assim serão bem avaliados. Em certa oportunidade, perguntei a um grupo de seis alunos se fariam o trabalho audiovisual mesmo se soubessem que não receberiam nenhuma nota por ele. “Ninguém faria” foi a primeira reação. Logo após alguns repensaram: “Fariamos, mas não com a mesma

⁷FREIRE-MEDEIROS, Bianca; BOMENY, Helena. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

dedicação, estamos cheios de trabalhos de outras matérias”. Não é para menos. São tantos os comentários sobre a nota, mediando cada momento da aula – a participação, a ida ao banheiro, o atraso etc., que ao final acredita-se ser este o sentido de estarem ali. Face a esta questão me pergunto se certas atividades podem dar mais sentido ao “aprender” que outras, através da maneira como motivam e interessam os alunos, ou se a hierarquia estabelecida pela nota já ocupou todo o sentido de estar em sala de aula.

Nas próximas aulas, que introduziam já a temática do “poder” em Foucault (também um capítulo do livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”) percebi como a professora expressa o valor das atitudes em sala de aula. Cada trecho do capítulo seria lido em voz alta por um dos alunos, enquanto a professora fazia alguns comentários intermediários. A leitura começou a ser feita por voluntários que, no entanto, não eram muitos, fazendo com que a professora escolhesse os próximos a ler. Quem estava conversando, quase dormindo, ou havia faltado na aula passada deveria agora ler em voz alta. Explicitamente, a leitura era uma punição. Mesmo quando não através da nota, a punição também é uma forma de expressar o que (não) se espera dos alunos.

A leitura do texto introduzia a atividade de produção audiovisual. A reação dos alunos foi bastante apática à proposta, segundo eles, por haverem recém realizado vídeos para as aulas de química. Deveriam dividir-se em cinco grupos, e produzir, em qualquer gênero fílmico, um vídeo de 10 a 15 minutos sobre um assunto derivado da temática geral “as muitas faces do poder”. Teriam duas semanas para desenvolver o roteiro, uma semana para a filmagem e edição, e na próxima aula apresentariam os trabalhos. Os recursos (câmeras e computadores) ficavam a cargo de cada grupo, mas eles já haviam afirmado ter acesso a estes equipamentos. Ao terminar a aula, a professora comentou comigo: “e agora, eles tão querendo saber quais as temáticas. Viu? A gente quer deixar livre, mas não consegue”. Fez menção a questão da dominação de Foucault, algo sobre não conseguirmos nos livrar das coisas que nos dominam – os alunos exigem que a professora mande. Trata-se, afinal, de uma noção de autoridade construída desde a infância, e reforçada, por exemplo, através dos critérios de avaliação: “Originalidade, criatividade, melhor roteiro, adequação à temática, participação de todos os integrantes do grupo nas atividades em sala e fora dela.” Por mais construtivista que a aula se pretenda, é através da cultura da avaliação e de uma nota final que as práticas dos alunos são orientadas, podendo limitá-los ou forçá-los a certos padrões de comportamento. Percebi isso quando a professora pensava, junto a um grupo

de alunos, se avaliaria também o roteiro (se este precisava ser entregue). Eles demonstraram ser contra a ideia, e percebi, ao longo da aula, que se não fosse cobrado, eles não fariam o roteiro, mesmo sabendo ser uma etapa importante na produção de um vídeo.

Pensando no que coloca Forquin, por mais que “criatividade” e “originalidade” sejam inclusive critérios de avaliação, há uma cultura escolar em que as “artes superiores” e o “conhecimento clássico” são invariavelmente modelos de qualidade. Assim, não basta apenas fazer as coisas: Há *maneiras certas* de fazê-las. O roteiro elaborado deveria ser apresentado a nós no fim da aula, dessa forma a preocupação era constante: “é pra seguir aquele modelo?”, “está bom assim?”, “mas não *tem que* colocar todas as cenas né?”, etc. Eu havia apresentado, no início da aula, um modelo de roteiro em formato de tabela, tentando deixar claro, no entanto, que era apenas uma sugestão, e que quaisquer outros formatos também seriam válidos. Alguns grupos apresentaram dificuldade na elaboração, ao que eu respondia que não importava como era feito, o roteiro era uma base para eles próprios. Minha argumentação pouco adiantou, pois compreendiam que o roteiro deve ser como *a professora entende* que é um bom roteiro, pois é sua avaliação e percepção que estabelecerá posteriormente a famosa nota.

A criação das temáticas, por outro lado, se deu de forma mais espontânea. Alguns grupos tiveram mais facilidade, outros nem tanto – o que ocasionava interessantes discussões dentro dos grupos. Todos abordaram conceitos que faziam parte de suas preocupações cotidianas, relacionando com o tema “poder” de maneira muito criativa. A possibilidade de trabalharem diferentes gêneros fílmicos (como a animação, que pareceu despertar mais curiosidade) também os instigou a experimentarem-se em novas linguagens. Segundo Ferrés, “o potencial pedagógico da câmera de vídeo reside na possibilidade dos estudantes a utilizarem para externalizar suas ideias, seu pensamento criativo”, o que permite que produzam imagens de situações representativas dos conceitos sociológicos estudados, trazendo-os do plano abstrato ao plano concreto, além de “descobrir novas possibilidades de expressão, fazer experiências de grupo em um esforço de criação coletiva, experimentar e experimentar-se” (FERRÉS in: BARROS;PEREIRA, 2010, p. 4401-3). Temas como “a dominação através das marcas”, “racismo”, “religião” e “espaço público” foram maneiras originais dos grupos “concretizarem” o conceito de poder estudado através do texto. Talvez os estudantes não estejam conscientes de todo o processo, mas relacionar teoria e prática é uma etapa fundamental do ensino de Sociologia, e a representação dos conceitos através de

imagens permite-os experimentarem situações para além do carácter abstrato do texto.

Barros e Pereira (2010) experimentaram a mesma atividade no ensino de Física. Considerando as devidas diferenças dos objetivos destas disciplinas, encontro em seu relato certas convergências às aulas no Aplicação: “Uma das vantagens desta estratégia alternativa em relação ao laboratório tradicional é o aumento da responsabilidade assumida pelo estudante na produção do vídeo, que solicita engajamento intelectual através da pesquisa sobre o assunto, levantamento dos conceitos-chave e a criação da situação experimental”. (p. 401-6) Ou seja, uma atividade que necessita criatividade e originalidade não se esgota no fato dos alunos construírem histórias legais ou vídeos interessantes, mas exige que estes se responsabilizem pelo assunto estudado, devendo assim pesquisar e refletir acerca de novas informações, exercitando a curiosidade e o estudo autônomo. Cito como exemplo o grupo que se propôs a debater o poder da igreja nos dias de hoje: Primeiramente, queriam criticar o fato das pessoas doarem uma parte de sua renda à igreja. Ao serem questionados pela professora se não estariam sendo intolerantes em relação às práticas religiosas, foi criado um primeiro estranhamento às suas concepções iniciais, fazendo com que o grupo tivesse que buscar mais informações a respeito. Este primeiro momento já responsabiliza o grupo pela “descoberta” de novos padrões de pensamento. Com a pesquisa em alguns *sites*, de sua própria escolha (como *ateus.net*, por exemplo) deram-se conta de como o poder da igreja está relacionado ao poder da mídia, e em consequência ao poder de uma classe dominante num sistema de profunda desigualdade social. A criação de uma história coesa, com início, meio, e fim exige também uma boa compreensão do tema abordado, para que sejam pensadas situações ilustrativas relevantes.

O exemplo lembra uma questão colocada também por Barros e Pereira sobre as orientações do professor. Propor uma atividade construtivista não significa deixar o aluno sozinho, mas sim repensar as *maneiras de mediação*.

“O grupo elaborou um roteiro resumido para o vídeo que foi lido criticamente pelo professor e discutido com o respectivo grupo para fazer as modificações necessárias. (...) Os grupos de estudantes demonstraram dificuldades em apresentar argumentos relacionados à teoria para poderem fazer a adequada explanação. É provável que este aspecto não esteja bem resolvido na orientação, de modo que deveria ser necessária a elaboração **guiada**” (2010, p. 401-6, grifo meu)

É justamente através de intervenções e diálogo com o professoro, que os alunos poderão deparar-se com quebras de paradigma e questionar-se sobre a realidade

construída. É importante lembrar que os alunos estão aprendendo a pesquisar e, portanto, não dominam os métodos e técnicas determinados pela ciência. A mediação do professor, no método construtivista, se dá no sentido de instigar dúvidas e maneiras de buscar respostas, mas não de impor certos posicionamentos. No caso do grupo que abordou a religião, o diálogo com a professora fez com que buscassem comprovar suas ideias, tendo também que discutir o tema dentro do grupo e encontrar um posicionamento próprio e consensual. “Obrigaram-se” a compreender diferentes aspectos da questão. O fato de os alunos estarem lá para *criar* permite (e também exige) que coloquem à prova seus pontos-de-vista, dialogando constantemente e sustentando certas opiniões, que podem ser divergentes das opiniões dos professores. Acerca disso, Barros e Pereira colocam que “A produção independente de um vídeo pelos próprios estudantes é uma possibilidade de inovação, à medida que representa uma proposta atraente para a sala de aula onde os alunos estão habituados, via de regra, à comunicação unidirecional do professor”. (2010, p. 406-2)

O diálogo dentro do grupo, e a necessidade de serem tomadas decisões também é um fator interessante a ser analisado. Houve um grupo que estava mais aberto à minha participação como “pesquisadora”, através do qual pude observar o processo de produção como um todo, e as etapas envolvidas. O grupo demonstrava bastante dificuldade em elaborar o roteiro, mas muito envolvimento e preocupação em realizar um vídeo interessante. Sua primeira ideia – um *stop motion*⁸ de fotografias da praia, que abordaria a falta de controle em se deixar lixo na areia – não deu certo, pois havia chovido, e eles não teriam mais tempo para tentar de novo. Muito angustiados, discutiam arduamente outros temas possíveis, buscando articulação com a temática central. Surgiu então a ideia de utilizarem imagens do jogo de computador *GTA (Grand Theft Auto)*⁹ para representar o poder exercido pela polícia. Aparentemente, não há muita reflexão teórica, mas chamo atenção para dois pontos: O que poderia ser visto como “preguiça” em filmar imagens originais, é, por outro lado, a capacidade em transformar algo de seu cotidiano, já familiarizado, em instrumento de reflexão sociológica. Além disso, a ideia de se analisar um jogo tão popular entre os jovens, a partir de um conceito visto em aula, é em si “avançar” no conteúdo. A partir disso, surge a importância da

⁸Filme realizado através da montagem de fotografias, cuja sequência rápida gera uma espécie de animação. Um filme comercial em stop motion é “A Fuga das Galinhas”, de Nick Park e Peter Lord.

⁹O jogo tem como cenário grandes centros urbanos, onde o protagonista deve cumprir missões de assaltos, roubos, assassinatos (a pé ou de carro) para ganhar pontos. À medida que são cometidas as infrações, a polícia começa a perseguir o jogador, que deve fugir para sobreviver.

mediadora (neste caso, eu) em instigar questionamentos. Começamos a comentar características do jogador protagonista – “é negro”, por exemplo, e me contaram então as reações dos outros personagens às suas infrações. Perguntei porque eles gostavam de jogar um jogo tão violento, ou então porque não há jogos onde o jogador é a polícia? Eles então comentaram que “é no jogo que você pode fazer o que não pode na vida real, por que seria preso”. E seguiram relatando como se dão algumas relações dentro do jogo – quais infrações chamam mais policiais, relações entre gangues, características dos protagonistas “bons”, etc. As falas demonstraram como as imagens e narrativas de crime, divulgadas em massa nos jogos de videogame, levam os jovens a naturalizar a questão da violência. Essa poderia ser uma interessante discussão dentro do grupo, a partir de questionamentos suscitados por uma mediadora. Mais importante que o resultado final, eu diria, é este momento de trocas e reflexões. Coloquei então que o *GTA*, assim como qualquer veículo midiático, expressa ideias de quem o produziu. Que ideias estavam implícitas ali? Que tipo de comportamento o jogo estava “vendendo” e expressando como usual?

No fim da aula voltei ao grupo, e vi que haviam surgido idéias interessantes, que só eles poderiam ter, porque eles conhecem o *GTA*. A decisão final foi a comparação das ações do personagem rico e do pobre, diferentes conseqüências da sua criminalidade – analisando o jogo de maneira crítica, e não apenas utilizando suas imagens, como era a ideia inicial. Talvez eles não tenham noção, paciência ou vontade de investigar mais a fundo a produção destes jogos, mas o fato de questionarem algo tão comum do seu cotidiano, relacionando como conteúdo de sala de aula, é já um ponto de partida cuja importância não deve ser minimizada.

O envolvimento do grupo naquele dia me lembra o que diz Henrique Oliveira sobre a produção de animação em sala de aula: “O *processo* é mais importante que o *produto*, embora seja o desejo de realizar o produto (a animação) o fator de motivação para os alunos se engajarem em um conjunto de experiências cognitivas, emocionais, motoras, organizacionais e estéticas.” (OLIVEIRA, 2011, p. 15) A preocupação dos alunos em criar uma história interessante, que expressasse suas ideias e que fosse facilmente interpretada por colegas e professora envolve também questões estéticas e práticas, e exige que se exercite outras formas de conhecimento que não apenas a racional e objetiva, como coloca Morán (1995, p. 28), “vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem

urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal-escrito”. Estavam exercitando também sua criatividade. Segundo Oliveira (2011, p. 15), “a riqueza desta atividade está em associar as atividades lúdicas a uma atividade de elaboração coletiva de conceitos” e, neste caso, a atividade possibilitou ao grupo perceber conceitos sociológicos em um veículo que, a princípio, estava relacionado apenas à diversão. Foi ressignificado não apenas o jogo, mas a própria Sociologia.

Houve o grupo que abordou a utilização massiva de produtos “de marca” como forma de dominação. Este demonstrou ser mais autônomo e coeso, preparando rapidamente o roteiro e começando as filmagens em sala. Foi ao longo delas, segundo uma aluna, que o grupo percebeu a quantidade de propagandas e marcas que circulam nos mais variados espaços urbanos. O grupo foi ao *shopping* realizar encenações de famílias que queriam comprar produtos de determinadas marcas, e foi atrás também de uma entrevista com um dos professores do departamento de Sociologia Política da UFSC, que, no entanto, não pôde recebê-los. Pediram-me então para dar um depoimento sobre “porque as pessoas usam tantos produtos de marca”. O interessante deste trabalho foi a articulação entre diferentes discursos – propagandas de televisão, encenação ficcional, depoimento. A representação no *shopping* permitiu-lhes brincar com algo que observam (ou vivem) no dia a dia, satirizando seu próprio comportamento e analisando-o agora de forma crítica. Intercalaram as cenas à publicidade televisiva e também a *outdoors* e outros veículos de propaganda, relacionando-as ao papel de influência da mídia nos padrões de consumo urbanos. O depoimento conectava as cenas, trazendo uma reflexão mais teórica, baseada em conceitos sociológicos. As ideias presentes no vídeo final são resultado das reflexões que surgiram ao longo do processo de filmagem. No roteiro estavam presentes seus pressupostos e opiniões, que foram se desenvolvendo e sendo questionados à medida que observavam a “vida real”. Mais uma vez, a importância do *processo* de produção e do envolvimento dos estudantes na *criação* de um material.

Este grupo parecia já familiarizado com a produção audiovisual, e em uma das aulas me mostrou um vídeo realizado na aula de inglês. Tratava-se de um videoclipe de *rap*, no qual a música, as filmagens e atuações eram de autoria deles. “A professora mandou nosso vídeo para a Nova Zelândia!” comentou uma menina. Aquilo parecia, para eles, um grande reconhecimento. Esta valorização de seu trabalho próprio é, talvez, mais importante do que a preocupação se aprenderam bem o inglês cantado no vídeo. Tal “produto” dá sentido ao trabalho, ao conhecimento, à sua própria relação com a

escola. Celestin Freinet, educador francês do início do século XX, introduziu na escola onde trabalhava a prática de imprimir os textos das crianças que estavam sendo alfabetizadas, e distribuí-los para a comunidade. (SAMPAIO, 1989) Acreditava que se fossem lidas por mais pessoas, as crianças teriam mais motivação para escrever, e assim o fariam com mais eficácia. Segundo Sampaio, a experiência resultou numa participação maior das crianças em aula, e na melhora de seu desempenho. O educador afirmava que “Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se às rotinas nas quais não participa” (FREINET apud SAMPAIO, 1989, p. 85). A experiência da imprensa me parece familiar ao trabalho que fez a professora de inglês ao mandar o vídeo para ser visto por alunos neozelandeses, e vendo brilhar os olhos dos alunos do Aplicação, penso que a apropriação dos vídeos e o reconhecimento pela comunidade escolar certamente influenciam na motivação destes em participar e aprender.

Chegado o momento de apresentar os vídeos à turma, conversei com alguns sobre sua percepção do resultado da atividade. Interessante notar que, ao contrário do que eu esperava, não demonstraram estar mais ou menos motivados do que em qualquer outra atividade. É preciso levar em conta, no entanto, que seu discurso pode seguir uma tendência a rebelar-se a tudo que vêm da escola. Ative-me, portanto, à minha observação ao longo das aulas, que mostra que a motivação varia muito de aluno para aluno, estando relacionada à afinidade com a prática de filmar, editar etc. Duas alunas reclamaram o fato da escola não dar suporte para que sejam produzidos bons vídeos: “tinha que ter aula de informática”. Uma aluna afirmou ser este o trabalho que mais gostava de fazer, outros achavam que “dá muito trabalho”. Um dado consensual, e que merece atenção, é o fato de construírem novas formas de ver o mundo social ao longo da produção do vídeo, reinterpretando assim sua própria realidade. “Não tinha me dado conta de quanta publicidade estamos cercados, é muita coisa!”, comentou a menina, colocando sua indignação à necessidade “criada” de se consumir marcas. Já uma integrante do grupo que abordou a igreja evangélica relatou que foi fazendo o trabalho que se deu conta como o poder da igreja vem do poder da mídia, e que estes dois fatores estão vinculados ao “poder dos ricos sobre os pobres”.

Analisando o resultado dos trabalhos¹⁰, é interessante o que coloca Morán acerca do vídeo: “O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita.

¹⁰Um deles pode ser visto em: <http://www.youtube.com/watch?v=j3Oiud34f-U> (acessado em 7 de junho de 2012); Os outros resultados não foram encontrados no *youtube*.

Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras” (1995, p. 28). Ou seja, é um material bastante rico, que expressa seu conteúdo não apenas através de falas ou imagens, mas também através da trilha sonora e da emotividade que transmite, por exemplo. Não creio que a proposta deste artigo seja julgar a qualidade dos resultados, mas sim refletir sobre o processo, e ficou claro que em três dos quatro trabalhos houve um esforço empreendido na construção não apenas do material, mas de um ponto de vista próprio, original, bem como a utilização de diferentes recursos de linguagem: documental / videogame / ficção. O caso do quarto trabalho não pode ser analisado, pois os alunos utilizaram um vídeo que haviam produzido anteriormente, para a disciplina de geografia¹¹. A professora avaliou como plágio e deu nota zero, embora o vídeo estivesse muito criativo e relacionado à temática de Foucault. Os alunos passavam boa parte da aula fazendo trabalhos de outras disciplinas, seria interessante compreender seus motivos para não fazer o trabalho, porém tive muita dificuldade em interagir com eles. Estavam fechados porque precisavam esconder o fato do vídeo já ter sido apresentado para outra disciplina.

Ainda assim, não negligencio o trabalho, e ao pesquisar no *youtube* “As aventuras de João Getúlio” percebi que o vídeo havia sido assistido mais de 5.500 vezes, e apontado como “gostei” por 170 pessoas. Há muitos comentários (acredito que de colegas) como “*meu deus isso tá ótimo *-**”, elogiando a produção. O vídeo é feito de muitas piadas, mas é de maneira sutil que os alunos conseguiram abordar a questão do racismo através de falas que demonstram o “preconceito de ter preconceito”, a negação da discriminação, muito comum no Brasil. A internet possibilita aos alunos a divulgação e o reconhecimento de seu material, o que, assim como os impressos de Celestin Freinet, promove a interação do aprendiz com seu meio social, dando sentido ao trabalho desempenhado. “As aventuras de João Getúlio”, bem como a visão de mundo expressa ali, tem as mesmas chances de ser acessado, naquele site, que qualquer vídeo da indústria midiática.

Para Buckingham (2003), a mídia é hoje o principal meio de expressão cultural, e também de socialização: ela tomou o lugar da família, igreja e escola como o principal meio de influência das sociedades contemporâneas. O que não quer dizer que promova uma visão singular e consistente do mundo. Mas sim que está embutida nas rotinas de

¹¹Pode ser visto em: http://www.youtube.com/watch?v=wphDsUJ_b84 (acessado em 7 de junho de 2012).

nosso cotidiano e provê muitos dos “recursos simbólicos” que utilizamos para conduzir e interpretar nossas relações, e para definir nossas identidades. Por outro lado, Silverstone (2002) questiona esta visão unilateral da mídia como determinante de relações e significações. Ela pode ser também, segundo o autor, *capacitante*, pois o acesso às suas ferramentas está cada vez mais presente no cotidiano das “pessoas comuns”. Vivemos um momento em que a indústria cultural possui, sim, poder incontestável; no entanto, *sites* da internet como o *youtube* passaram a permitir a veiculação de vídeos que não visam lucro, nem tem o compromisso com a aceitação do público, o que abre espaço para a divulgação de diferentes formas de ver o mundo, tanto as que corroboram com a ideologia dominante quanto as que buscam contrapor-se a ela. Na internet estes vídeos podem ser visualizados tanto quanto notícias da Rede Globo. Prova disso são os “*webhits*”, vídeos de em média 5 minutos, geralmente situações engraçadas, cujo número de exibições na internet faz com que sejam comentados também em programas da televisão aberta, ou utilizados para publicidade¹². Como coloca Lia Raquel Oliveira, coordenadora do Centro de Pesquisas Multimídia da Universidade do Minho: “As pessoas realizam e produzem hoje, cada vez mais, um cinema doméstico que difundem a nível global (*youtube* e *vodcasting*) com as mais variadas intenções, gerando uma nova economia da imagem na Sociedade e Economia do Conhecimento [...] Tais circunstâncias justificam um ressurgimento do uso do cinema [...] no ensino e na formação”. (2009, p. 5574)

Para Monica Fantin, veicular os vídeos de alunos é também incentivar uma possível transformação cultural, uma ação contra-hegemônica de combate às grandes corporações midiáticas. “Dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito” (2006, p.128); é participar ativamente na propagação de suas próprias representações do mundo, colocando-as como focos de resistência a um sistema que oprime culturalmente. É, nas palavras de Monica, construir um projeto libertador.

Jovens, perante esse cenário, têm, através de uma atividade de escola, a chance de serem “ouvidos” e estabelecerem um diálogo com outras representações de mundo. Essa possibilidade dá sentido à atividade e a seu conteúdo, e provavelmente aumenta o nível de motivação. Mas porque, então, justo o grupo que teve seu trabalho anterior reconhecido na internet, não quis fazer o vídeo desta vez? Este é um artigo com mais perguntas que respostas. A dinâmica escolar está longe de ser estática, as relações e

¹²Como é o caso de <http://www.youtube.com/watch?v=vPeQd-hmv80> (acessado em 10 de junho de 2012).

práticas ali estabelecidas são múltiplas e instáveis. Cada aluno e professor traz uma bagagem de ideias, reflexos de diferentes contextos, bem como é preciso pensar esta experiência dentro de seu tempo e lugar social específicos. No entanto, é possível observar, à luz de teóricos como Bourdieu e Forquin, mecanismos estruturais da escola como instituição, que provavelmente determinam certas concepções do papel de professor e papel de aluno. No momento em que existe a busca por ocupar estes papéis, tais concepções, impostas socialmente, acabam por gerar certas relações e práticas padronizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa experiência pude observar certas dissonâncias entre os diálogos da professora com seus alunos, o que ela esperava deles, e como eles buscavam suprir suas demandas. Embora fosse esperado que tivessem autonomia para construir os vídeos a partir de suas ideias e preferências, o fato de serem constantemente avaliados, como já coloquei, nortearia muitas de suas decisões. Mas a nota não resume todos os fatores que levam os alunos a agir de tal ou qual maneira. O papel da professora apresenta um modelo a ser seguido, modelo de linguagem e, portanto, modelo de pensamento. Segundo Bourdieu (op. cit., p. 149), “uma das funções do sistema de ensino seria assegurar o consenso das diferentes frações acerca de uma definição minimal do legítimo e do ilegítimo (...) do que é preciso saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser admirado”. Esta escolha do que é legítimo se dá de forma arbitrária, a partir de valores da cultura dominante.

No entanto, a imposição não se dá explicitamente, mas através do uso de determinadas linguagens e práticas, como se fosse uma forma superior de pensamento. O posicionamento da professora como tal, como representante da autoridade, impõe um padrão de linguagem, havendo sanções simbólicas para aqueles que não a compreendem. E não falo aqui de escolhas e decisões *desta* professora e *destes* alunos, mas sim de práticas que respondem a um papel social, parte de um sistema de ensino que impõe e exige a todos que suas regras sejam reproduzidas. O domínio da linguagem escrita, por exemplo, é a porta de entrada para outros conhecimentos exigidos pela escola - o estudante que não estiver suficientemente familiarizado com a leitura terá sérias dificuldades, pois se supõe que o conhecimento está no livro. E assim, por mais que a atividade proporcione o contato com o audiovisual, linguagem que foge desta

cultura dominante da escrita, há também uma maneira “modelo” de se expressar através dos vídeos. Isso se percebe, por exemplo, quando a professora mostra um vídeo educativo sobre a obra de Foucault e o conceito de “panóptico”. Estão presentes, no vídeo, acadêmicos e professores universitários, com a linguagem própria desse ambiente. O vídeo não era um exemplo de como os alunos deveriam elaborar seu material, no entanto, invariavelmente serve de modelo, porque apresentado pela professora. Assim, os alunos tomam como objetivo alcançar dada linguagem, acreditando que através dela estarão adquirindo o conhecimento “superior”.

Mesmo que a expectativa da professora seja que construam algo, produzam, criem autonomamente, mesmo que isso seja verbalizado e incentivado, eles buscam alcançar uma linguagem modelo e, portanto, também um dado conteúdo, independentemente da ferramenta utilizada. Segundo Forquin (2000), há uma cultura escolar que impõe o “certo” e o “errado” arbitrariamente.

No entanto, apesar da estrutura e seus modelos, acredito ser possível pensar estratégias de ação (e não apenas passividade) por parte dos alunos. Se, por um lado, a produção de conhecimento se mostra reprodução, foi observado que o processo de criação em grupo permite certos *insights* e rompimento de pré-noções. Como já colocado, cada grupo teve seu momento de questionar ideias do senso comum, através do diálogo com a professora (como é o caso do grupo que abordou o tema “religião”), ou através de discussões internas (como é o caso dos grupos que abordaram “marcas” e o jogo de videogame). Trata-se da produção da própria subjetividade, movimentos que talvez serão percebidos apenas depois de certo tempo. Se pensarmos que a função da Sociologia no Ensino Médio não é formar “mini-sociólogos”, mas despertar certos questionamentos à ordem social, a própria construção dos temas dos vídeos pode ser considerada um processo de reflexão crítica.

Da motivação da turma a envolver-se com a atividade, e se é ela um fator que auxilia a aprendizagem, é uma questão que deveria ser pensada com cada aluno em particular. Diziam alguns que a necessidade de uma boa nota é o que realmente os motiva, já outros se mostraram empolgados com uma atividade em que poderiam criar suas próprias histórias. A motivação é produto de múltiplos fatores, sociais e subjetivos. Percebo, no entanto, que no momento em que ela existe, o aluno se abre para indagar o mundo de forma espontânea, e é essa espontaneidade que permite que o conhecimento seja parte de uma construção concreta, e não apenas uma “decoreba”, dados que servem para aquele momento apenas, e depois podem ser descartados. Se há curiosidade, há

sentido em aprender. E assim, apesar dos modelos impostos, das expectativas depositadas, o aluno constrói seu próprio espaço de aprendizagem, dentro dos limites e possibilidades da estrutura. Possivelmente como na escola, na “vida lá fora” o aluno também encontra imposições e expectativas, bem como busca encaixar-se em papéis sociais. É preciso, no entanto, apostar nas “brechas” existentes, nas possibilidades de questionamento das coisas dadas e prontas. . E para ser coerente com tudo que foi escrito até aqui, a busca por brechas precisa partir deles. Precisam, portanto, estar motivados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Suzana de Souza; PEREIRA, Marcus Vinicius. Análise da produção de vídeos por estudantes como uma estratégia alternativa de laboratório de física no Ensino Médio. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 4, 4401, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **O mercado dos bens simbólicos**. In: MICELI, Sergio (org.) *A economizada trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BROOKS, J.G.; BROOKS, M.G. **Construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning, and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishing, 2003.
- In: http://books.google.com.br/books?id=mGOxvIdkTscC&printsec=frontcover&dq=david+buckingham&hl=pt-BR&sa=X&ei=VxJWT6CsJYqZgweF3ui1Cg&redir_esc=y#v=onepage&q=david%20buckingham&f=false
- _____. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CUNHA, M.A. Versiani. **Didática fundamentada na teoria de Piaget**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006
- _____. **Alfabetização midiática na escola**. In: VII SEMINÁRIO “MÍDIA, EDUCAÇÃO E LEITURA” do 16o COLE, 2007, 10 A 13 de julho, Campinas.
- FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo (SP): M. Fontes, 1985. 125p.
- FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Editorial Estampa: Lisboa 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 73, p. 47 – 70, dezembro/ 2000
- GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total: Uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.
- LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.24, p. 25-31, 1991.
- LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia Libertária**. São Paulo: Imaginário, 1999
- MEC. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-Ciências Humanas e suas**

- tecnologias.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: SEMTEC, 2002.
- MORIYÓN, F.G. (org.) **Educação Libertária.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. **Produção de animação e construção de conceitos históricos.** In: Experiências de ensino de história no estágio supervisionado / (organizado por) Cristiani Bereta da Silva... [et. al.] .__ Florianópolis: Editora UDESC, 2011.
- OLIVEIRA, Lia Raquel. **Cinema educativo e construção social da realidade: criando identidades através da leitura e da escrita do mundo com o audiovisual.** Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: evolução histórica e atualidades.** São Paulo: Scipione, 1989
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.
- SARTORI, Jerônimo. Educação bancária / Educação problematizadora. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-136.
- VASCONCELLOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula –** São Paulo: Libertad, 2002.