



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ARTES**

**JOSÉ DIAS PASCHOAL NETO**

**Digitalização e o Protagonismo midiático:  
uma experiência colaborativa na formação de  
usuários geradores de conteúdo**

**CAMPINAS  
2017**

**JOSÉ DIAS PASCHOAL NETO**

**Digitalização e o Protagonismo midiático:  
uma experiência colaborativa na formação de  
usuários geradores de conteúdo**

Tese de Doutorado apresentada ao  
Instituto de Artes da Universidade  
Estadual de Campinas como parte dos  
requisitos exigidos para a obtenção do  
título de Doutor em Artes Visuais

**Orientador:** Prof. Dr. José Armando Valente

Este exemplar corresponde à versão  
final da Tese de doutorado defendida  
pelo aluno José Dias Paschoal Neto,  
e orientado pelo Prof. Dr. José  
Armando Valente

**CAMPINAS  
2017**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Artes  
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

P262d Paschoal Neto, José Dias, 1957-  
Digitalização e o Protagonismo midiático : uma experiência colaborativa na formação de usuários geradores de conteúdo / José Dias Paschoal Neto. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: José Armando Valente.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Tecnologia digital. 2. Audiovisual - Produção. 3. Mídia digital. 4. Mídia digital - Aspectos sociais. 5. Aprendizagem - Metodologia. I. Valente, José Armando, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Digitalization and media protagonism : collaborative experience in the formation of User-generating Content (UGC)

**Palavras-chave em inglês:**

Digital technology

Audiovisual production

Digital media

Digital media - Social aspects

Learning - Methodology

**Área de concentração:** Artes Visuais

**Titulação:** Doutor em Artes Visuais

**Banca examinadora:**

José Armando Valente [Orientador]

Hermes Renato Hildebrand

Francisco de Assis Carvalho

Cláudio Márcio Magalhães

José Oscar Fontanini de Carvalho

**Data de defesa:** 15-09-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Artes Visuais

## **BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO**

**JOSÉ DIAS PASCHOAL NETO**

**ORIENTADOR – PROF. DR. JOSÉ ARMANDO VALENTE**

**MEMBROS:**

- 1. PROF. DR. JOSÉ ARMANDO VALENTE**
- 2. PROF. DR. HERMES RENATO HILDEBRAND**
- 3. PROF. DR. FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO ARTEN**
- 4. PROF. DR. CLÁUDIO MÁRCIO MAGALHÃES**
- 5. PROF. DR. JOSÉ OSCAR FONTANINI DE CARVALHO**

**Programa de Pós-Graduação em ARTES VISUAIS do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.**

**A ata de defesa com as respectivas assinaturas da banca examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.**

**Campinas, 15 de Setembro de 2017.**

À minha amada Can. Por tudo!  
Esta tese não terminaria sem você.  
Você completa a minha vida!

# Agradecimentos

Numa árdua jornada de seis anos, marcada por muitos desafios, alguns estão sempre do seu lado. Outros, em momentos específicos e, muitos, torcem por seu caminhar chegar ao destino. De coração, agradeço a todos pela amizade que muito me honra. Mas para alguns destes companheiros de jornada, o agradecer é reconhecer a importância de tê-los, ao lado, na caminhada.

Ao grande guia desta jornada, Professor Valente, a gratidão por mostrar como superar os obstáculos do caminho e seguir um norte seguro, mas, principalmente, por nunca ter deixado de acreditar que eu seria capaz de chegar ao fim. É um privilégio e uma honra ter sido seu orientado e ser seu amigo.

Ao Professor Hermes, que apontou rotas no caminhar desde a banca de qualificação e em nome de quem agradeço a todos os professores e colegas do doutorado.

Ao Professor Cláudio, que fez tirar paredões de pedras na banca de qualificação, clareando o caminho. Ao amigo Cláudio, por caminhararmos juntos há tanto tempo.

Ao professor Arten, líder e companheiro mais recente de outra grande caminhada para fazer crescer ainda mais a UNIFAE de nossa amada São Joao da Boa Vista.

Ao professor Oscar, guia dos primeiros passos acadêmicos no mestrado da PUC-Campinas e que me ajudou a enxergar novos horizontes.

A todos os professores da banca que muito me honram por terem aceito o convite.

Ao longo do caminho, encontramos quem nos dá tanto suporte que acaba se transformando em amizade. Muito obrigado, minha amiga Letícia Cardoso. Em nome de quem agradeço toda a equipe da Pós Graduação do Instituto de Artes da UNICAMP.

Cansados no final da jornada, caminhantes experientes e generosos de alma emprestam seu conhecimento e olhar aguçado para estimular seu andar e redirecionar seu trajeto Muito obrigado, Profa. Betânia. Você foi fundamental.

Aos meus muitos queridos aprendizes dos Cursos de Produção Audiovisual. Aprendi muito com vocês. Ao Prof. Reginaldo, idealista do Ponto de Cultura Maluco Beleza e toda a equipe.

Ao meu muito querido Zé Benedito, que me conhece muito antes de dar os primeiros passos e desde sempre está comigo.

“Aos parentes”, Gabriela, Mara, Bola, Mança, Lulu e minha querida Miná e seu “paraíso”, que acolhe e renova as energias para continuar caminhando.

Aos caminhantes de longa data, Botessi, Marta, Hélio, Alice, Fernando, Alexandre, Adriano e tantos outros.

Aos meus companheiros de nova jornada, professores dos cursos de Comunicação e equipe do Laboratório de Comunicação da UNIFAE.

À minha muito amada família. Porque não existiria como caminhar se não houvesse um caminho construído pelo amor de gerações que se sucedem.

À minha segunda família, um presente que veio junto com a Can.

A história de uma caminhada começa antes de nós e termina depois de nós. Ao meu amado filho, Matheus. Estarei sempre ao seu lado, com muito orgulho de ser seu pai.

É preciso fé para continuar caminhando. Agradeço ao manto protetor de Nossa Senhora Aparecida.

**Ao sonho realizado de Dona Augusta.  
(Uma doméstica fofqueira)**



## RESUMO

A presente tese contextualiza o protagonismo midiático que reflete a quebra de paradigmas do fluxo informacional entre emissores e receptores, em decorrência da digitalização e apresenta o conceito de usuário gerador de conteúdo. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação possibilitaram ao usuário, entendido como audiência, romper a passividade e além de produzir conteúdo, compartilhar e distribuir em múltiplos meios. A pesquisa tem como objetivo desenvolver metodologia para apropriação constantemente ativa dos atores sociais de uma comunidade, para que possam produzir conteúdos audiovisuais digitais de forma inclusiva e colaborativa. O grupo foi formado por participantes de um curso de produção audiovisual realizado pelo Ponto de Cultura Maluco Beleza, ligado ao Hospital Psiquiátrico Cândido Ferreira, em Campinas, SP, entre os meses de março e julho de 2011. Durante cinco meses, 13 pessoas, divididas em integrantes da Terceira Idade, usuários do hospital que fazem parte de programas de inclusão, profissionais e estudantes criaram, roteirizaram e produziram, juntos, o curta metragem “Um dia na vida de Conceição: uma doméstica fofqueira”. Foi utilizado o método de pesquisa-ação integral e sistêmica, que caracteriza a participação típica da pesquisa-ação, que integra os atores sujeitos da pesquisa e os pesquisadores. Entre os referenciais teóricos estudados, destacam-se Piaget, Vygotsky e Valente. Durante quatro meses, em encontros semanais, os participantes do curso foram se apropriando dos conceitos teóricos e tecnológicos na medida em que desenvolviam práticas baseadas em metodologias ativas, cujo foco foi a aprendizagem por meio da resolução de problemas de forma colaborativa e participava entre todos os aprendizes. Desde a concepção da ideia, ao pedagógico processo de elaboração do roteiro, produção e finalização do curta metragem, pode-se observar o crescimento individual e coletivo, tanto sobre os aspectos técnicos de apropriação do como fazer um audiovisual, quanto do fortalecimento de personalidades autônomas que convergiram na construção de um objetivo comum. A análise do trabalho permitiu a elaboração da metodologia que detalha todas as etapas da produção audiovisual e apresenta uma síntese dos passos sugeridos para sua implantação.

Palavras-Chave: Tecnologia digital, Audiovisual – Produção, Mídia digital, Mídia digital - Aspectos sociais, Aprendizagem - Metodologia

## ABSTRACT

The present doctoral thesis contextualizes the media protagonism that sounds like the breaking of paradigms of the flow of information between emitters and receivers, as a result of the digitalization and show the concept of user generator of content. Digital Information and Communication Technologies allowed the user, understood as an audience, to break passivity and, beside producing content, share and distribute in multiple media. The objective of this research was to develop methodology for the constant active appropriation of the social actors of a community, so that they can produce digital audiovisual contents in an inclusive and collaborative way. The group was formed by participants of an audiovisual production course conducted by the Ponto de Cultura Maluco Beleza, linked to the Cândido Ferreira Psychiatric Hospital in Campinas, SP, between March and July 2011. For five months, 13 people created, scripted and produced together, the short film "A Day in the Life of Conceição: A Domestic Gossip Girl". The people were divided into members of the Third Age, hospital users, who are part of inclusion programs, professionals and students. It was used the integral and systemic action research method, which characterizes the typical participation of action research, which integrates the actors participants of the research and researchers. Among the theoretical references studied, we highlight Piaget, Vygotsky and Valente. For four months, in weekly meetings, the participants of the course were appropriating the theoretical and technological concepts, to the extent that they developed practices based on active methodologies, whose focus was learning through problem solving in a collaborative way and participatory among all the learners. Since the conception of the idea, to the pedagogical process of drawing up the script, production and finalization of the short film, we can observe individual and collective growth, about technical aspects of appropriation of how to make an audiovisual, and strengthening of autonomous personalities that converged in the construction of a common goal. The analysis of the work allowed the elaboration of the methodology that details all the stages of the audiovisual production and presents a synthesis of the suggested steps for its implantation.

**Keywords:** Digital technology, Audiovisual production, Digital media, Digital media - Social aspects, Learning - Methodology

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>CECAV/IF</b>	Centro de Comunicação Audiovisual do Instituto Florestal
<b>CIAD</b>	Centro Integrado de Atenção ao Deficiente
<b>CNC</b>	Canal Universitário de Campinas
<b>CPqD</b>	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento
<b>ENEM</b>	Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio
<b>EPTV</b>	Empresas Pioneiras de Televisão
<b>FMNA</b>	Fundo Nacional de Meio Ambiente
<b>KFW</b>	Bank aus Verantwortung
<b>LIPACS</b>	Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa-ação para Comunidades Saudáveis
<b>SMA/SP</b>	Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Banco de Imagens Ambientais	20
<b>Figura 2</b>	Capa com menu interativo	22
<b>Figura 3</b>	Telas de chamada do quadro “Bola Cheia”, “Bola Murcha”.	30
<b>Figura 4</b>	Telas de chamada do quadro “Bola Cheia”, “Bola Murcha”	30
<b>Figura 5.</b>	Telas do App “Na Rua GloboNews”.	31
<b>Figura 6</b>	Telas do App “Na Rua GloboNews”.	31
<b>Figura 7</b>	Ciclo social da informação.	33
<b>Figura 8</b>	Agora, todo mundo é gerador de conteúdo	34
<b>Figura 9</b>	Você também dá notícia	34
<b>Figura 10</b>	É um privilégio seu	34
<b>Figura 11</b>	Entrar ao vivo não é mais privilégio da TV	35
<b>Figura 12</b>	Você também tem audiência.	35
<b>Figura 13</b>	Jovens egípcios usaram a internet para mobilizar	38
<b>Figura 14</b>	Manifestante, exhibe cartaz citando o facebook.	38
<b>Figura 15</b>	Página inicial do site Panela de Pressão	41
<b>Figura 16</b>	Página do site Internet na Escola	41
<b>Figura 17</b>	Reconstrução política de narrativa original	42
<b>Figura 18</b>	Seminário “Crime Organizado”	51
<b>Figura 19</b>	Votação Interativa	51
<b>Figura 20</b>	Modelo de trabalho colaborativo.	54
<b>Figura 21</b>	Exemplo de Espiral da aprendizagem que acontece na interação aprendiz-	77

<b>Figura 22</b>	Construção do trabalho colaborativo	108
<b>Figura 23</b>	Aula convencional / Apoio de recursos audiovisuais.	112
<b>Figura 24</b>	Gêneros e formatos de TV	114
<b>Figura 25</b>	Síntese das etapas de elaboração de um roteiro	116
<b>Figura 26</b>	Roteiro manuscrito por Luciano Lira	119
<b>Figura 27</b>	Roteiro de cena, manuscrito por Shirley Sabbag	125
<b>Figura 28</b>	Recorte do diálogo entre D <sup>a</sup> Conceição e D <sup>a</sup> Fátima	126
<b>Figura 29</b>	Sequência de cenas do “caso amoroso”	129
<b>Figura 30</b>	Roteiro digitalizado para acompanhamento e discussão	131
<b>Figura 31</b>	Detalhe da mesinha com a foto das crianças	133
<b>Figura 32</b>	Relatório parcial de produção	135
<b>Figura 33</b>	Produção da cena do café da manhã	136
<b>Figura 34</b>	Produção da cena da visita	137
<b>Figura 35</b>	Produção da cena do encontro na praça	138
<b>Figura 36</b>	Gravação da cena do café da manhã	139
<b>Figura 37</b>	Gravação da cena “A visita”	140
<b>Figura 38</b>	Destaque para a frase sarcástica de Dona Conceição	140
<b>Figura 39</b>	Trabalho de edição de vídeo com Marcus Souza e Silvana Borges	144
<b>Figura 40</b>	Espiral de Aprendizagem	151

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Faixa Etária Aprendizizes - 1Sem	96
<b>Gráfico 2</b>	Faixa Etária Aprendizizes – 2Sem.	96
<b>Gráfico 3</b>	Perfil Aprendizizes – 1ºSem.	97
<b>Gráfico 4</b>	Perfil Aprendizizes – 2ºSem.	97

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Novos paradigmas da informação segundo Capurro.	51
<b>Quadro 2</b>	Princípios que norteiam o Pensamento Complexo	74
<b>Quadro 3</b>	Apropriação segundo alguns campos do conhecimento.	78
<b>Quadro 4</b>	Fragmento do Roteiro “Um dia na vida de Conceição. Uma empregada fofoqueira. (preliminar)	130

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE FIGURAS

LIASTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
	<b>SÍNTESE DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA</b>	<b>18</b>
	<b>CARACTERIZAÇÃO DO TEMA</b>	<b>28</b>
<b>1.</b>	<b>DIGITALIZAÇÃO, FLUXOS INFORMACIONAIS E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO</b>	<b>44</b>
1.1.	A DIGITALIZAÇÃO E OS NOVOS FLUXOS INFORMACIONAIS	44
1.2.	QUEBRANDO PARADIGMAS – USUÁRIO GERADOR DE CONTEÚDO	54
1.3.	TRABALHO COLABORATIVO	59
1.4	TOMADA DE CONSCIÊNCIA E O PROTAGONISMO	65
1.5	APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA	71
1.6	CONSTRUCIONISMO VIA TDIC	76
<b>2.</b>	<b>PROCEDIMENTOS DA PESQUISA</b>	<b>83</b>
2.1.	OBJETIVO GERAL	83
2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	83
2.3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	83
2.3.1.	REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS	84
2.3.2.	LOCAL DA PESQUISA	87
2.3.3.	PONTO DE CULTURA MALUCO BELEZA	92
2.4.	SUJEITOS DA PESQUISA	95
2.5.	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	98

2.5.1	TEMPO DE INVESTIGAÇÃO	98
2.5.2	O CURSO	98
2.5.3	ELABORAÇÃO DO DIAGNÓSTICO	99
2.5.4	OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	99
2.5.5	DOCUMENTAÇÃO	99
2.5.6	ANÁLISE DOS DADOS	101
2.5.7	EXPLICITAR A METODOLOGIA	101
2.5.8	A DINÂMICA DAS AÇÕES	102
2.5.8.1	AÇÕES SOB RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR COORDENADOR	102
2.5.8.2	AÇÕES DESENVOLVIDAS COM OS ATORES PESQUISADORES (APRENDIZES)	103
<b>3.</b>	<b>“QUADRO A QUADRO”: A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO</b>	<b>106</b>
3.1	CENA 1 – CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	107
3.1.1	SOBRE OS USUÁRIOS DO SERVIÇO DE SAÚDE DO DR. CÂNDIDO FERREIRA	108
3.1.2	SOBRE O PESSOAL DA TERCEIRA IDADE	109
3.1.3	SOBRE OS OUTROS PARTICIPANTES	109
3.2	CENA 2 – DA IDEIA ORIGINAL À CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA	111
3.3	CENA 3 – MONTANDO O ROTEIRO	117
3.3.1	UM QUEBRA-CABEÇA: A PRÁTICA	117
3.3.2	COMPARTILHANDO IDEIAS E ESCRREVENDO AS HISTÓRIAS	120
3.3.3	FINALIZANDO O ROTEIRO E DEFININDO OS CENÁRIOS	130
3.3.4	PRODUÇÃO DAS CENAS, GRAVAÇÕES E EDIÇÃO	135



3.4	“PASSO A PASSO” DA METODOLOGIA	145
<b>4</b>	<b>DISCUSSÃO</b>	<b>152</b>
4.1	EDUCAÇÃO	152
4.2	AS ETAPAS DO TRABALHO E O CICLO DE AÇÕES	157
4.3	TOMADA DE CONSCIÊNCIA E TRANSFORMAÇÕES	161
4.4	MEDIAÇÃO E O “FAZER, JUNTOS”	162
.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>165</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>168</b>
	APÊNDICE 1. Questionário de apresentação dos aprendizes	179
	APÊNDICE 2. Roteiro final	180

## INTRODUÇÃO

Na Introdução, apresento uma síntese da trajetória profissional e acadêmica que ajuda a compor a justificativa pela escolha do tema do trabalho, formulo as questões da pesquisa e a hipótese, que vão delimitar os objetivos do estudo. É descrito como as experiências profissionais direcionaram os estudos sobre os impactos da digitalização na produção e distribuição de conteúdos audiovisuais.

Na caracterização do tema, ênfase como a digitalização, o processo de transformar qualquer imagem, som, dado, nos códigos binários, a linguagem dos computadores, possibilitou a quebra de paradigmas do fluxo informacional entre emissores e receptores. Fenômeno comunicacional que propiciou o **protagonismo midiático**, quando o usuário, entendido também como a audiência rompe a passividade e passa, não só a gerar conteúdo, mas também a compartilhar e distribuir sua produção em múltiplos meios com impactos sociais, econômicos, culturais em dimensões diversas: pessoais, familiares, trabalho, comunidades locais, regionais, nacionais e internacionais.

Contexto que envolve a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a convergência das mídias (informática, comunicação, telecomunicação) e o acesso a produtos e serviços advindos das tecnologias digitais.

## SÍNTESE DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL / ACADÊMICA

Desde o início da década de 80, fazer televisão, conhecer e explorar as potencialidades da linguagem audiovisual tem sido minha motivação diária. Foram quase dez anos na maior rede televisiva comercial do país como editor e depois como chefe de Redação da EPTV Campinas (Rede Globo de Televisão).

Período de intenso aprendizado nas técnicas e procedimentos da produção televisiva e dos conteúdos audiovisuais e, especialmente, a vivência no mais poderoso meio de comunicação de massa do país provocou reflexões sobre as potencialidades educacionais e de transformação social desta mídia.

Reflexões colocadas em prática no começo dos anos 90, quando produzi e dirigi a série especial “Água: desafio da década”. Exibida durante três semanas em reportagens no principal jornal da noite e em edições especiais aos sábados, a série mostrou a grave situação dos rios responsáveis pelo abastecimento de água na Região Metropolitana de Campinas. (PASCHOAL NETO, 2008)

Produzida durante seis meses percorrendo os principais mananciais e ouvindo técnicos, pesquisadores, associações, ambientalistas e a população, a série revelou o dramático quadro de poluição ambiental e industrial, além de outras agressões que comprometiam a quantidade e qualidade da água.

Os documentários apresentaram também caminhos e soluções para a questão e mostraram as ações da sociedade na organização de comitês de bacias hidrográficas e as políticas públicas para o setor. Além de prêmios jornalísticos, a série motivou a prática da educação ambiental em escolas. De uma delas, a “Escola do Sítio”, de Campinas, recebi o prêmio de “Educador Ecológico” em votação direta dos alunos e professores.

Tal série ampliou meu interesse pela temática ambiental, já manifesta em reportagens, artigos e entrevistas, publicadas no jornal Correio Popular de Campinas, onde ingressara como arquivista em 1979.

Durante os nove anos de trabalho, em tal jornal, ocupei vários cargos, criando, editorias como Meio Ambiente Ciência e Tecnologia, Informática e colaborando em outras, como Artes, Cultura e Educação, onde fui setorista responsável pelas notícias do segmento. Entre o final dos anos 70 e começo dos anos 80, fiz o Curso de Jornalismo na PUC-Campinas.

Foi também, na área ambiental, que no início dos anos 90, coordenei a produção de 32 vídeos, com versão em inglês, sobre o Sistema Estadual de

Meio Ambiente do Governo do Estado de São Paulo para o Projeto ECO-92. (UNICAMP, 2013; SMA/SP, 2013)

Exibidos em diversos eventos durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente no Rio de Janeiro e em São Paulo, os vídeos foram reproduzidos e distribuídos para centenas de instituições, ONGs e escolas em todo o País e no Exterior.

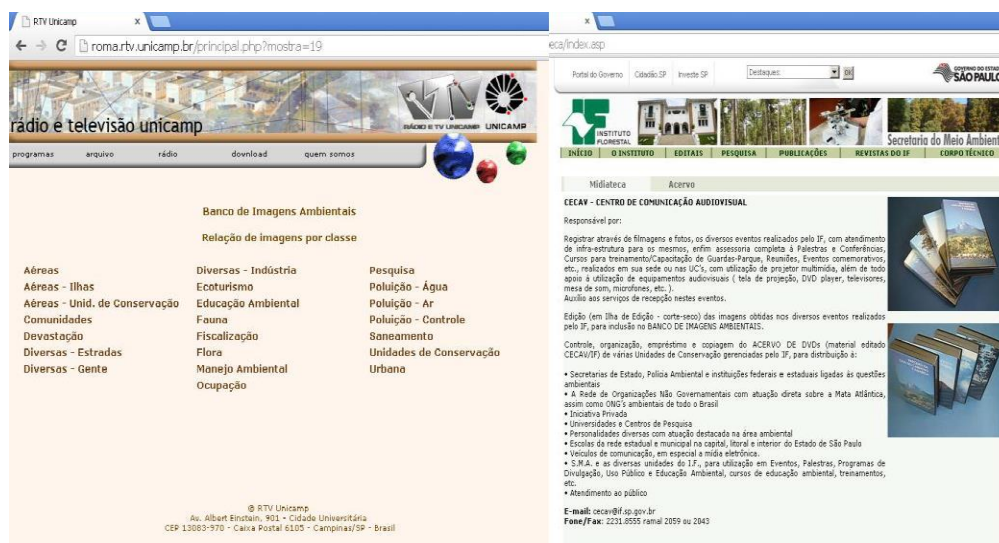
Além dos produtos editados, o Projeto Vídeos SP ECO-92 resultou no conjunto de quase 50 horas de imagens brutas, catalogadas e sistematizadas em 16 grupos temáticos que constituem o acervo “Banco de Imagens Ambientais”, decorrência de um convênio de cooperação por mim sugerido e executado entre a Secretaria de Estado do Meio Ambiente, através do Instituto Florestal e a Unicamp.

Às centenas de cenas de ambientes naturais de beleza paisagística e redutos da biodiversidade da flora e fauna dos ecossistemas que compõem a Mata Atlântica, como mangues, restingas, florestas, cavernas, somam-se outras dezenas de imagens que retratam as comunidades de índios, pescadores, caiçaras, quilombolas, pequenos agricultores, que sobrevivem em áreas protegidas ou próximas a elas e que ainda mantém tradições e modo de vida que constituem outro grande patrimônio: a riqueza sócio cultural das chamadas comunidades tradicionais.

Comunidades detentoras de práticas que se constituem em tecnologias sociais como os cercos de pesca, a criação de animais, a exploração sustentável de produtos da floresta, o processo de produção da farinha de mandioca usando estruturas como moinhos d’água e grandes tachos em fogão de lenha para a secagem, originárias da cultura trazida pelos escravos africanos, apenas para citar alguns exemplos.

A documentação detalhada do modo de vida destas comunidades e suas tecnologias teve forte influência para a manutenção da escolha feita desde os tempos das redações de jornal e TV em “fazer jornalismo” priorizando os aspectos da comunicação enquanto oportunidades de expressão social individual e coletiva.

O acervo está gravado em padrão Betacam (fitas de 60') e digitalizado em arquivos do Centro de Comunicação Audiovisual do Serviço de Comunicação Técnico Científica (CECAV) do Instituto Florestal de São Paulo e na Rádio e TV UNICAMP e disponível para uso público em projetos audiovisuais de cunho educativo. A Figura 1 mostra as páginas de consulta do acervo nos sítios da Rádio e TV Unicamp e do Cecav, IF, Secretaria do Meio Ambiente, SP.



**Figura 1.** Banco de Imagens Ambientais  
Fonte: (UNICAMP, 2013; SMA/SP, 2013)

Depois da Eco-92, já como responsável pelo CECAV-IF, respondi por outras ações de comunicação e educação ambiental como elaboração de cartilhas, catálogos, folders, livros e produções audiovisuais para agências de cooperação nacional e internacional como JICA (*Japan International Corporation Association*), do Japão, que implantou projetos de recuperação de bacias hidrográficas no interior de São Paulo; KfW da Alemanha que financiou programas de conservação em Parques Estaduais, como os da Serra do Mar, Juréia (Litoral Sul), Picinguaba (Litoral Norte), entre outros e para o Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), ligado ao Ministério do Meio Ambiente e que contava com recursos provenientes do Banco Mundial.

Nesta nova fase, além da documentação e montagem de produtos de comunicação voltados à educação ambiental, o desafio foi o de produzir

conteúdos de cunho educativo direcionados à capacitação e formação de mão de obra especializada para ações de preservação, como guardas florestais e estímulo ao ecoturismo e sustentabilidade, como treinamento de guias turísticos selecionados dentro das comunidades que habitavam o entorno das Unidades de Conservação.

Um destes trabalhos, o Curso de Formação de Capacitação de Guardas Parque merece destaque pelo pioneirismo no formato de produção do conteúdo e apresentação do principal produto audiovisual, o vídeo “Mata Atlântica: uma viagem de descoberta”. (MATA,1994) Organizado em 1994, o curso reuniu 50 guardas parque que atuavam em diversas unidades de conservação do Estado para um conjunto de atividades programadas durante 10 dias no Núcleo Picinguaba do Parque Estadual da Serra do Mar.(CECAV, 1994)

Uma equipe composta por um cinegrafista e um auxiliar, sob minha direção, documentou todo o processo, desde o planejamento, a viagem com paradas técnicas, como no maciço da Serra do Mar para explicações dos professores sobre geomorfologia, até as aulas e atividades realizadas no campo, dia e noite.

As imagens e depoimentos colhidos durante o dia eram assistidos e organizados à noite numa estrutura de ilha de edição montada para a pré-edição do material. Foi nesta fase que a constatação de que a riqueza dos conteúdos se perderia na opção por uma edição tradicional linear gerou a necessidade de pensar um novo padrão de edição.

A decupagem final, que consiste no processo de assistir tudo que foi produzido, reforçou a tese. Assim, o roteiro e edição do vídeo foram organizados em blocos temáticos (Origens e domínio, Serra do Mar, Ecossistemas, Mangue, Restinga, A Floresta, Fauna, Pesquisa, Comunidades, Devastação/Proteção).

Um menu nas primeiras telas apresentava os temas, que iam se sucedendo na medida em que o vídeo era exibido de forma linear. Mas a edição permitia também a apresentação independente dos blocos.

O desafio era como apresentar em blocos, uma vez que a tecnologia da época de reprodução em videocassete não permitia a opção de menu, existente a partir da digitalização. A solução foi a minutagem dos blocos indicada na capa da fita VHS (Figura 2), que apontava os tempos de entrada e saída de cada conteúdo, que foi editado de forma completa, sem dependência com outros temas.

Com todas as limitações da época, foi minha primeira experiência com conteúdos interativos. A chegada do DVD possibilitou transformar a minutagem em menu de opções. Até hoje, o material continua sendo usado em cursos similares de capacitação.



**Figura 2.** Capa com menu interativo  
 Fonte: (CECAV, 1994)

Nos últimos anos da década de 90, em paralelo ao trabalho na área ambiental, comecei a acompanhar as discussões sobre a implantação da TV a cabo no Brasil e a regulamentação que obrigava as operadoras a disponibilizar

canais ditos de interesse público para as comunidades, para os poderes constituídos em todas as esferas de governo e para as Instituições de Ensino Superior.

A convite do então reitor, Prof. José Benedito de Almeida David, elaborei e foi aprovado um projeto para a criação e implantação da TV PUC-Campinas, que dirigi até 2009. A TV PUC-Campinas integraria junto com a TV Unicamp, TV Unip e TV São Francisco, o Canal Universitário Campinas (CNC), que é lançado oficialmente no dia 07 de abril de 2000, quando coordenei a transmissão, ao vivo.

As exibições regulares pelo Canal 10 da NET começaram no dia 10 de abril depois de um longo processo de estruturação organizado, desde 1997, por um comitê formado pelos professores Hélio Solha e Carlos Bottesi, pela Unicamp, Domenico Feliciello e Roberta Puchette pela PUC-Campinas e por outros representantes da UNIP e Universidade São Francisco.

Foi neste ambiente que ampliei os estudos sobre linguagem, formatos de conteúdos audiovisuais construídos sob a ótica mais acadêmica e sem os rigores das redes comerciais. Foi também, através da TV Universitária, que tomei os primeiros contatos com o processo de implantação da TV Digital.

Nesse segmento, incluindo a participação na Associação Brasileira de Televisão Universitária, onde participei de várias diretorias e respondi pela Coordenação de Projetos Especiais, passei a acompanhar as discussões sobre TV Digital que ganharam amplitude a partir de 2003.

A proximidade física da PUC-Campinas com a Fundação CPqD e o relacionamento pessoal com seus pesquisadores, diretamente ligados aos vários aspectos do processo de digitalização dos sinais de TV aberta no País, contribuíram para incentivar a busca por mais informações e conhecimentos sobre essa nova mídia que, entre outras potencialidades apontadas, quebra paradigmas no fluxo da informação entre quem faz e quem vê TV, através da interatividade.



As experiências de interação e convergência de mídias desenvolvidas na TV PUC Campinas serão mais detalhadas no Capítulo 2, que trata da construção de conteúdos interativos e colaborativos.

À medida que aprofundava o estudo, aumentavam as dúvidas e inquietações sobre esta nova mídia e suas potencialidades. Em fevereiro de 2008, defendi minha dissertação de mestrado na PUC-Campinas com o tema “Os reflexos da interatividade na produção, disseminação e recuperação da informação na TV Digital”. (PASCHOAL NETO, 2008)

Nos estudos sobre fluxos da informação, construção de conteúdo interatividade, interação, direcionei minha pesquisa para o entendimento da perspectiva do usuário se transformar em gerador de conteúdo, rompendo a passividade imposta pelo modelo analógico de TV.

Retomando a justificativa da escolha do tema, no entendimento deste novo paradigma, que reflete o “olhar social” na geração da informação e na construção do conhecimento, como descrevo no Capítulo 2 desta tese, acompanhei, como coordenador da TV PUC Campinas, o desenvolvimento do programa “Viva Idade”, resultado de um projeto de extensão que envolvia alunos da Universidade da Terceira Idade em todo o processo de produção do conteúdo.

Como espaço de exibição diferenciada, a TV PUC Campinas veiculou, também, produções com características semelhantes, como “TV Povos do Mar”, resultado de um trabalho de jornalismo comunitário da ONG “Projeto Cultural São Sebastião tem Alma” e “Novolhar”, realizado como parte de um amplo processo de inclusão de jovens em situação de risco social na cidade de São Paulo. (NOVOLHAR, 2012; POVOS DO MAR, 2012)

A dinâmica deste último, que tem o jovem participando diretamente em todo o processo de criação e produção, associada a outros questionamentos, direcionou meu interesse na busca pelo aprofundamento dos estudos relacionados aos processos de apropriação criativa das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Enfatizando, assim, o enfoque nos

recursos audiovisuais e da aprendizagem colaborativa, tema inicialmente abordado em um capítulo de minha dissertação de mestrado.

Referência na área, os trabalhos do Prof. Dr. José Armando Valente, que já havia conhecido em eventos e discussões sobre as potencialidades da TV Digital e, indicado pelo meu orientador de mestrado, Prof. Dr. José Oscar F. de Carvalho, levaram-me ao antigo LIPACS, Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa-Ação para Comunidades Saudáveis do Instituto de Artes da UNICAMP.

Ao conhecer os estudos, da então linha de pesquisa, Cultura Audiovisual e Mídia, bem como os outros projetos ali desenvolvidos que, apenas para citar alguns exemplos, trabalhavam os conceitos de letramento, apropriação, educação participativa, me mostraram ser este o espaço acadêmico para dar continuidade às minhas pesquisas.

Como alguns destes estudos tinham como foco comunidades de Pedreira, cidade vizinha a Campinas, resolvi aproveitar as oportunidades ali estabelecidas para propor meu projeto de doutorado que tinha como título: “Projeto TV Digital Interativa: Uma experiência comunitária na formação de usuários geradores de conteúdo em Pedreira (SP)”.

Em 2010, com a aceitação do projeto sob a orientação do Prof. Dr. Valente, iniciei os contatos com a Prefeitura Municipal buscando definir grupos potenciais para trabalhar, uma vez que meu interesse principal era o desenvolvimento de metodologia que possibilitasse a apropriação dos atores sociais da comunidade de Pedreira para que produzissem conteúdos audiovisuais digitais de forma inclusiva e colaborativa, com possibilidades de distribuição em múltiplas e convergentes plataformas tecnológicas (TV sinal aberto e fechado, Internet, celular).

Problemas de diversas origens dificultaram e inviabilizaram o desenvolvimento do projeto em Pedreira, mas, em 2011, uma nova oportunidade de vivenciar e experimentar os conceitos e procedimentos metodológicos sugeridos no projeto de pesquisa proposto para o doutorado surgiu quando fui convidado para ministrar dois módulos do curso Produção

Audiovisual organizado pelo Ponto de Cultura Maluco Beleza, ligado ao Programa de Comunicação Inclusiva do Serviço de Saúde Mental Cândido Ferreira, em Campinas.

Desenvolvido em duas etapas, o curso reuniu no primeiro semestre, com término no início do segundo, usuários do sistema de saúde envolvidos nos programas de comunicação inclusiva e pessoas da comunidade, com destaque para um grupo formado pela Terceira Idade com vivência em projetos culturais e educacionais. Com estes alunos foi possível criar e experimentar metodologia anteriormente pensada.

Em agosto de 2011, foi iniciado um segundo curso nos mesmos moldes do primeiro, mas com um público ampliado com a participação de outros segmentos da comunidade, incluindo jovens universitários e profissionais do mercado. Esta segunda etapa possibilitou a aplicação dos procedimentos metodológicos desenvolvidos no primeiro, acrescida de um novo processo de trabalho colaborativo através da criação de núcleos de produção e a proposta de criar três conteúdos diferenciados, mas que tivessem em comum, o tema da sustentabilidade.

O propósito era, mostrando as potencialidades da interatividade da TV, montar um DVD de caráter didático, com uma abertura comum e as três opções de escolha de qual conteúdo assistir (água, sustentabilidade e lixo).

Por razões de tempo, foram finalizados os três vídeos, mas não gravado e editado o DVD com o vídeo de apresentação, apesar de o roteiro ter sido elaborado.

Os dois cursos foram documentados em fotos e vídeos, mas por razões metodológicas, optou-se por focar no primeiro curso a análise dos resultados e a construção da metodologia, que serão apresentados nos Capítulos 4 e 5 desta tese. O projeto recebeu o título **“TV Digital Interativa e o protagonismo midiático: uma experiência colaborativa na formação de usuários geradores de conteúdo”**.

Na Banca de Qualificação, as observações, em especial, as referentes ao estágio atual da TV Digital, sem a interatividade e, em paralelo, à expansão

da digitalização e seus impactos na produção e distribuição de conteúdos pelas novas mídias, determinaram uma reorientação do trabalho e a adequação do título do projeto que passou a ser denominado **“Digitalização e o Protagonismo midiático: uma experiência colaborativa na formação de usuários geradores de conteúdo”**.

Também, como resultado das observações da Banca, os conceitos apresentados sobre os processos de construção do conhecimento pelo Ciclo de Ações e da Espiral de Aprendizagem (VALENTE, 2002, 2004, 2005), que serão mais aprofundados e exemplificados nos Capítulos 1,3 e 4, passaram a ser a principal base teórica para responder à pergunta da pesquisa: como o digital, entendido como a inovação que possibilita novas formas de produzir e distribuir conteúdos agregando sons, imagens, dados, interatividade e altera os fluxos informacionais entre produtores e receptores, contribui para o protagonismo midiático de atores sociais que, por meio da mediação de processos de aprendizagem baseados em metodologias ativas e trabalho colaborativo, se apropriem da produção audiovisual e se transformem em geradores de conteúdo?

A hipótese é que as potencialidades advindas da digitalização, associadas a um processo de mediação baseado em metodologias ativas, contribuem para o processo transformador de aprendizagem e de integração social, do sujeito ator, protagonista de sua própria história.

As TDIC criaram novas oportunidades de abordagens pedagógicas. Neste contexto, as metodologias ativas são apresentadas na literatura como estratégias pedagógicas que procuram romper o modelo de educação bancária apontado por Freire (1978) e com as quais o aluno seria estimulado a ter uma participação mais ativa na construção do conhecimento, rompendo a passividade do processo de aprendizagem que caracteriza a atual sala de aula.

Participação esta realizada por meio de práticas de soluções de problemas e outras técnicas que promovam desafios para o novo saber, por que, como afirma Freire (1970), a superação dos desafios e a resolução de problemas são os que impulsionam a vontade de aprender.

O aprender fazendo, *learning by doing*, “hands-on”, (DEWEY, 1944), expressa o conceito de que a educação deveria formar cidadãos competentes e ativos e isto aconteceria com estímulos à autonomia e liberdade para uma ação efetiva do aluno em “colocar a mão na massa” para aprender

As metodologias ativas pressupõem ainda criar ambientes e situações de aprendizagem, que promovam o pensar, fazer, refletir sobre as práticas realizadas, aprender a interagir com colegas e professores e receber feedback. Processo que explora atitudes e valores pessoais e promove o coletivo.

A abordagem sintética do conceito de metodologias ativas tem como objetivo contextualizar os procedimentos realizados com os aprendizes do curso de produção audiovisual. Há pesquisas e estudos feitos no entendimento destas metodologias que podem ser aprofundados em diversos autores<sup>1</sup>.

## CARACTERIZAÇÃO DO TEMA

Mesmo tendo como objeto mais amplo de observação as implicações da digitalização nos processos de produção, individual e coletiva, na distribuição de conteúdos de qualquer natureza pelas diversas plataformas tecnológicas de comunicação e telecomunicação, concentrei meus estudos na produção audiovisual. Meio, que como já descrito, é, há quatro décadas, meu campo de trabalho profissional e, mais recentemente, de investigação acadêmica, o que, no meu entender, justifica a delimitação do tema.

A partir desta premissa, passei também a observar como a popularização da informática e a evolução das tecnologias digitais, ampliavam,

---

<sup>1</sup> Para um aprofundamento maior sobre o tema ver VALENTE, J. A.; BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C. **ABInv – Aprendizagem baseada na investigação**. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 2014. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/abinv-aprendizagem-baseada-na-investigacao>>. Acesso em 08 abr. 2016; BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em 02 mai. 2017.

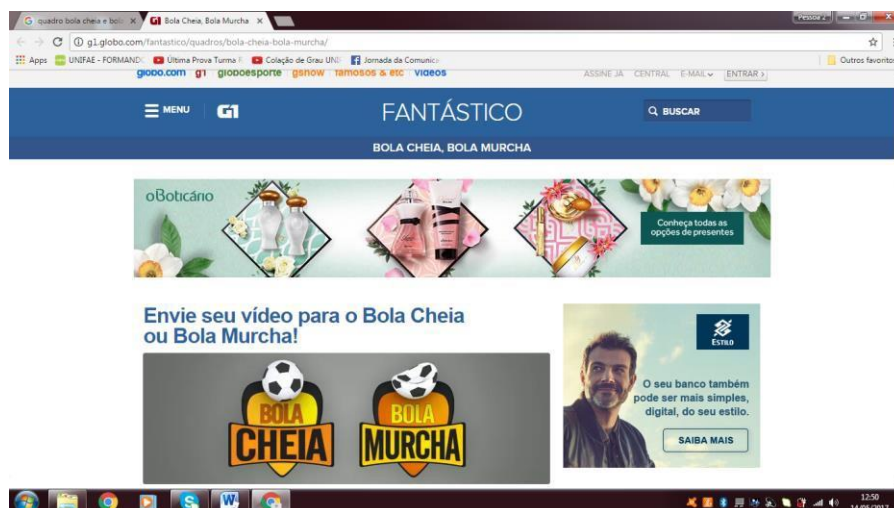
não apenas sobre os aspectos técnicos, as possibilidades de acessibilidade e usabilidade dos usuários.

Novos equipamentos de fácil manuseio e custos reduzidos, incluindo câmeras de boa qualidade nos celulares, programas de edição gratuitos na internet, além de sistemas e outras inovações permanentes, como a redução dos “tamanhos” dos arquivos e aumento contínuo das capacidades de transmissão, proporcionaram um enorme estímulo para a produção audiovisual individual e coletiva.

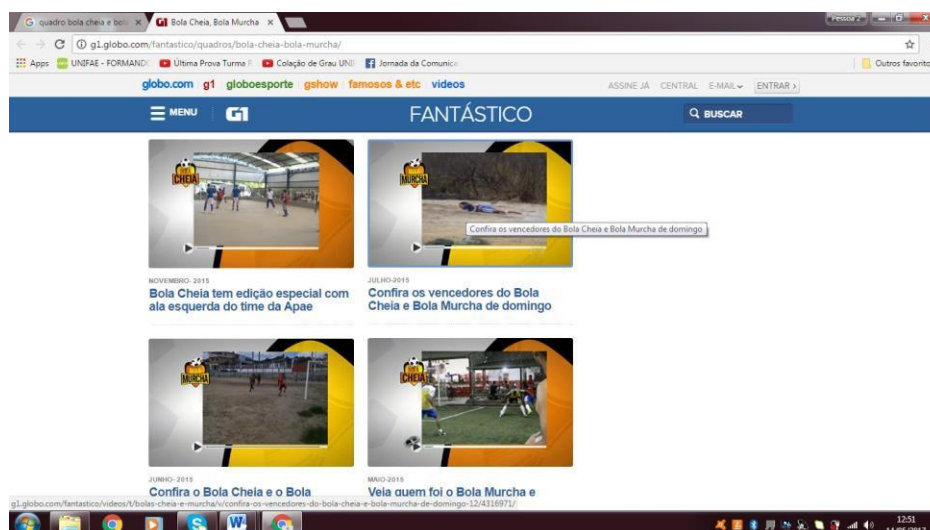
Tão crescente quanto a produção, a demanda dos consumidores e o compartilhamento de todo tipo de conteúdo se reflete nas redes sociais, como facebook, *WhatsApp*, *websites*, *weblogs*, *videoblogs*, YouTube, MSN, twitter, *Instagran*, outros portais específicos de relacionamento, torpedos e SMS, web TV, que fazem parte da cultura virtual e dependem de produtos audiovisuais.

Por outro lado, espaços tradicionais de audiência massiva, como as grandes redes de televisão comercial e educativa em sinal aberto, TV por assinatura e até empresas de telefonia, exibem vídeos de produtoras independentes, de todos os portes, quando não de usuários individualmente ou por meio de um coletivo.

Das primeiras “aberturas” de participação da audiência, quando o Programa Fantástico da Rede Globo, no início da década de 90, convidava, selecionava e exibia vídeos amadores mostrando cenas caracterizadas como “bola cheia” e “bola murcha” das “peladas” de final de semana, voltaram a edições em 2017 (Figuras 3 e 4), houve uma evolução acentuada nas tecnologias que permitiram a produção, envio e recepção dos vídeos, ao mesmo tempo, em que as emissoras de televisão estimularam esta participação.



**Figura 3.** Telas de chamada do quadro “Bola Cheia”, “Bola Murcha”.  
Fonte: (FANTÁSTICO, 2017)

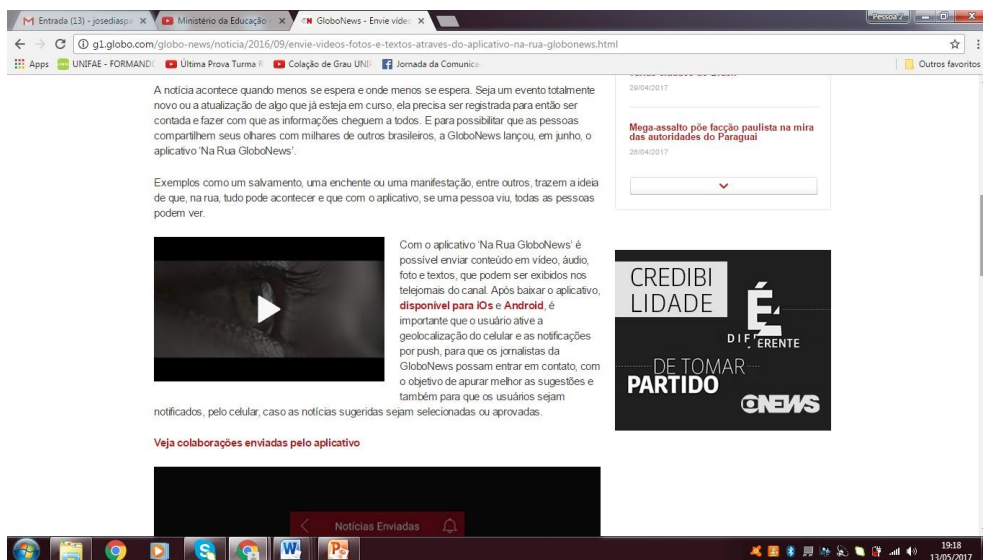


**Figura 4.** Telas de chamada do quadro “Bola Cheia”, “Bola Murcha”.  
Fonte: (FANTÁSTICO, 2017)

Exemplo emblemático desta situação foi o lançamento pelo canal a cabo, Globo News, em junho de 2016, do aplicativo para celulares disponível para IOs e Android, “Na Rua GloboNews” (Figuras 5 e 6). A divulgação do aplicativo é um convite à participação da audiência “Agora você também pode contribuir com as notícias do canal que nunca desliga. Viu algo interessante e quer divulgar? É só mandar pelo app” (GLOBONEWS, 2016)



**Figura 5.** Telas do App “Na Rua GloboNews”.  
Fonte: (GLOBONEWS, 2016)



**Figura 6.** Telas do App “Na Rua GloboNews”.  
Fonte:(GLOBONEWS, 2016)

Nos textos e vídeo que explicam o funcionamento do aplicativo e como o usuário deve proceder para produzir o conteúdo e enviá-lo, a emissora reforça a importância do registro dos fatos para ser notícia e a questão do “olhar”, que será tema abordado no capítulo dos referenciais teóricos quando da abordagem do “olhar social”.

A notícia acontece quando menos se espera e onde menos se espera. Seja um evento totalmente novo ou a atualização de algo que já esteja em curso, ela precisa ser registrada para então ser contada

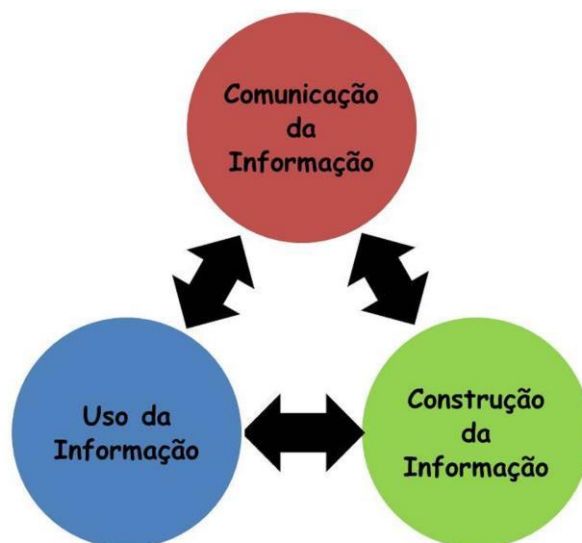


e fazer com que as informações cheguem a todos. E para possibilitar que as pessoas compartilhem seus olhares com milhares de outros brasileiros, a GloboNews lançou, em junho, o aplicativo 'Na Rua GloboNews'. (GLOBONEWS, 2016)

Para Barbosa Filho e Castro (2008) a bidirecionalidade no processo comunicativo, no retorno interativo e a construção e reconstrução de mensagens, por meio da convergência midiática e do uso da interatividade - elementos novos que entram no processo comunicacional - acionam a evolução das TDIC, proporcionando uma ampliação nas possibilidades ofertadas pelas tecnologias digitais, incorporando a possibilidade de, segundo Kieling (2012) “a instância da recepção também produzir seu próprio conteúdo e dialogar com a instância da produção”.

Segundo Kieling (2012) acolhe-se aqui o sentido de processo de comunicação que contempla uma dinâmica de circulação de sentido entre duas instâncias, de produção e recepção, de sorte a contemplar todas as incidências e variáveis presentes nos complexos sistemas de produção e dos sistemas de significação a partir das semioses sociais e culturais.

Ao afirmar que a comunicação é um processo intermediário que permite a troca de informações entre pessoas, Le Coadic (1996) propõe o modelo social do Ciclo da Informação (Figura 7), onde o termo construção dos conhecimentos a partir da informação como matéria-prima é empregado no lugar de produção e a palavra comunicação substitui distribuição e uso em vez de consumo. “Os três processos – construção, comunicação e uso – se sucedem e se alimentam reciprocamente”.



**Figura 7.** Ciclo social da informação.  
Fonte: (LE COADIC, 1996, p.2)

Maimone e Silveira (2007) analisam o ciclo social da informação:

[...] uma informação é recebida por meio de um processo comunicativo e devido ao seu uso, por um sujeito cognoscente, ocorre a construção de um conhecimento. O resultado desse conhecimento será comunicado á sociedade e compartilhado por seus membros, que farão novamente o uso (ou re-uso) da informação e gerarão outros conhecimentos (MAIMONE; SILVEIRA, 2007, p.58).

Para Paschoal Neto (2008) e Adoryan et al (2013) na perspectiva/possibilidade do usuário interagir com a informação chegando mesmo a produzir o conteúdo audiovisual, o Ciclo Social da Informação proposto por Le Coadic (1996) deve ser entendido como o modelo que se aplica aos novos paradigmas na construção de conteúdos para mídias digitais.

Assim, segundo Paschoal Neto (2009), o Ciclo Social da Informação ao inserir o conceito do **usuário gerador** de sua própria informação, reflete a interatividade.

Este fenômeno comunicacional, em essência, é o que embasa o que defino nesta tese como protagonismo midiático. A possibilidade/capacidade do usuário de se apropriar do processo de produção de um conteúdo, seja ele de qualquer natureza (foto, vídeo, texto, dado, arte, outros) e compartilhar, distribuir, exibir em múltiplas plataformas e meios através das tecnologias digitais.

Exemplo do que defino como protagonismo midiático foi explicitado na campanha institucional do Enem 2017, do Ministério da Educação. O vídeo que apresenta as mudanças de dois domingos para as provas e da redação, diz que elas aconteceram porque o MEC ouviu a opinião dos estudantes. Os textos que acompanham as imagens, que transcrevo, enfatizam os conceitos que apresento na tese (Figuras 8 - 12)



**Figura 8.** Agora, todo mundo é gerador de conteúdo.  
Fonte: (ENEM), 2017)



**Figura 9.** Você também dá notícia.  
Fonte: (ENEM), 2017)



**Figura 10.** É um privilégio seu.  
Fonte: (ENEM), 2017)



**Figura 11.** Entrar ao vivo não é mais privilégio da TV.  
Fonte: (ENEM, 2017)



**Figura 12.** Você também tem audiência.  
Fonte: (ENEM, 2017)

Valente afirma que, o usuário, ao adquirir um nível de apropriação crítica dos recursos audiovisuais, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TDIC e do entendimento da mídia televisiva, pode então transformar-se num gerador de conteúdo e, ao mesmo tempo, aprender em conjunto, colaborativamente, refletindo sobre a própria experiência e ampliando-a com novas informações (VALENTE, 2004).

Para Rodriguez e Valente (2011, p.2) “Esses usuários, além de criar seus próprios conteúdos, podem participar da ampliação, seleção, distribuição, edição e/ou modificação de conteúdos produzidos por outros usuários”.

Este processo de aprender fazendo (individual) o aprender compartilhando com outros (coletivo) são estudados no Ciclo das Ações, na Espiral de Aprendizagem e no Trabalho Colaborativo. Temas aprofundados nos Capítulos 2 e 5 desta tese, que trata dos principais referenciais teóricos e das discussões.

Esse novo momento é reflexo do que estudiosos da Ciência da Informação apontam como novos paradigmas informacionais. Entre eles, o do trabalho colaborativo, do fluxo não-linear e do usuário ativo (LE COADIC, 1996). Este último subverte a noção de comunicação de massa, ao possibilitar “ao usuário deixar de lado o papel de mero consumidor e passar a ser, ele também, um agente ativo na produção e disseminação de informações e conhecimento, transmutando os usuários-consumidores em usuários-cidadão” (MOTA; TOME, 2005, p. 34).

Na mesma linha de argumentação Barbosa Filho e Castro (2005) usam a expressão “cidadão digital”, como mais abrangente, quando se trata da participação, interatividade e produção de conteúdos digitais.

Os autores destacam a importância do campo da recepção e das audiências (públicos) na construção dos conteúdos em um cenário que inclua as audiências com um recorte que vá além da visão de simples consumidores televisivos.

Uma base digital interativa pensada a partir do campo da comunicação deve contemplar as complexidades inerentes aos âmbitos da produção e da recepção, e ser arquitetada dentro de um projeto horizontal e participativo que contemple as audiências. Caso contrário corre o risco de ser desenvolvido apenas sob o propósito tecnológico de instrumentalizar os diferentes públicos com aplicativos interativos e também, de gerar somente meios técnicos para uma relação pseudodialógica em tempo real, sem considerar os conflitos de poder, desejos e interesse presente em um discurso que se pretende completo, como o discurso midiático[...] (BARBOSA FILHO; CASTRO, 2005, p.273).

O **protagonismo midiático**, enquanto discurso, expressa o conceito de *Media Civic*, a “mídia cidadã”, aqui entendida com um processo de apropriação social das novas tecnologias digitais com profundas consequências para o indivíduo e a sociedade.

As comunidades virtuais constroem seus fluxos de informação e conhecimentos, usam, ampliam e inovam em ferramentas e práticas para armazenar e compartilhar estas informações criando complexos ecossistemas de comunicação, que hoje são objeto de estudos e pesquisas, como o

desenvolvido pelo Grupo *Civic Media*, uma parceria entre *MIT Media Lab* e Estudos Comparativos de Mídia no MIT - *Massachusetts Institute of Technology*.

[...] Juntos, trabalham para entender esses novos ecossistemas e para construir ferramentas e sistemas que ajudam as comunidades coletar e compartilhar informações e conectar essa informação para a ação. Eles trabalham junto às comunidades para entender suas necessidades e pontos fortes, e desenvolver ferramentas úteis em conjunto, utilizando princípios de design colaborativo (*codesign*). Eles focam particularmente em ferramentas que podem ajudar a amplificar as vozes das comunidades, muitas vezes excluídos da esfera pública digital e conectá-los com novos públicos, bem como em sistemas que ajudam a compreender as ecologias de mídia, aumentar a participação cívica, e promover a inclusão digital. [...] (VALENTE; SCHIAVINATTO; HILDEBRAND, 2014, p.7)

As “Manifestações de junho” de 2013, que levaram milhões de brasileiros às ruas em todo o país, na mesma trilha dos protestos que derrubaram governos na chamada “Primavera Árabe”, podem ser entendidas como alguns dos muitos exemplos simbólicos do conceito de **protagonismo midiático**, advindo com a apropriação social das Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação e executada por meio da convergência das mídias, que alia informática, comunicação e telecomunicação, mas, que, como afirma Jenkins (2008), muito mais do que um fenômeno tecnológico, é cultural e de interação social.

As redes sociais, em especial o facebook, foram os instrumentos mobilizadores e de articulação através do compartilhamento de conteúdos e informações, bem como o espaço de exibição e distribuição das imagens produzidas nos mais diversos suportes e formatos geradas pelos que participavam dos atos (Figuras 13 e 14)



**Figuras 13 e 14-** Jovens egípcios usaram a internet para mobilizar e manifestante, exibe cartaz citando o facebook.  
 Fonte: (PRIMAVERA ÁRABE, 2014)

Neste cenário de uso social das tecnologias digitais e quebra de paradigmas do fluxo informacional, a atuação do Mídia Ninja, uma tradução livre de “Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação”, foi destaque. Jovens integrantes de vários coletivos de comunicação e cultura, de posse de *laptops*, *iphones*, conexões de rede 3G, ou *Wi-Fi* ou modems 4G, além de outras ferramentas, transmitiram, em tempo real, em canais gratuitos da Internet, o que acontecia e do mesmo ponto de vista dos manifestantes. As “unidades móveis” estiveram presentes em todas as manifestações.

O “modelo” Mídia Ninja provocou polêmica e discussão levando a mídia tradicional a documentar em reportagens e muitas entrevistas o novo “fenômeno” midiático. Passados os “quinze minutos de fama”, para usar um termo tradicional dos momentos de celebridade quando a TV ainda era a única e “grande vitrine” da sociedade, o fato constatado são as novas realidades da produção, distribuição e recepção dos conteúdos por múltiplas plataformas tecnológicas.

O codinome “Narrativas Independentes” do Mídia Ninja traz para a discussão o conceito das narrativas digitais. Uma nova forma de contar as histórias através da manipulação de textos e imagens que alteram de forma radical a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, usadas, interpretadas e transformadas.

Muitos dispositivos na forma de recursos midiáticos podem ser utilizados para animar as histórias tornando-as mais imagéticas, sonoras e dinâmicas,

permitindo, assim, por meio das facilidades oferecidas pelas TDIC, que a maneira como que as narrativas tradicionalmente orais ou impressas são produzidas seja alterada.

Tendo em vista o número de histórias, mitos, lendas e até mesmo os documentos históricos pode-se observar que há milênios os processos narrativos acompanham a humanidade. Murray (2003) afirma que um dos modos fundamentais para a construção de comunidades e mecanismo básico para a compreensão do mundo é a narrativa, podendo ser observada uma forte relação desde uma reunião da tribo em volta da fogueira até uma comunidade global diante da televisão.

A autora ainda afirma que a narrativa manifestou-se de diferentes maneiras e cada uma dela trouxe consigo discussões sobre o seu próprio formato corroborando para a construção de novas tecnologias, e as novas potencialidades de sua verificação, como por exemplo, após a criação de experimentação para a adequação da escrita à nova tecnologia impressa. Para Murray (2003) os livros impressos eram chamados de incunábulo, que no latim significa “as faixas com as quais os bebês eram envolvidos e serve para indicar que os livros são resultados de uma tecnologia ainda em sua infância” (MURRAY, 2003, p. 41).

Semelhante fato ocorreu no início do cinema após a invenção da câmera fotográfica e com o surgimento dos filmes narrativos chamados de *photoplays* (“algo como fototeatro” (MURRAY, 2003, p. 73)).

A autora prevê a convergência das mídias em seu livro *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço* (MURRAY, 2003) fato que vem ao encontro do formato digital, também chamado por Lev Manovich (2001) de Nova Mídia, onde o autor afirma que praticamente, todos os formatos de linguagem podem ser traduzidos para o digital, sendo trabalhados por um único dispositivo, o computador.

O computador ligado em rede atua como um telefone, ao oferecer comunicação pessoa-a-pessoa em tempo real; como uma televisão, ao transmitir filmes; um auditório, ao reunir grupos para palestras e discussões; [...] Todas as principais formas de representação dos



primeiros cinco mil anos da história humana já foram traduzidos para o formato digital. (MURRAY, 2003, p. 41)

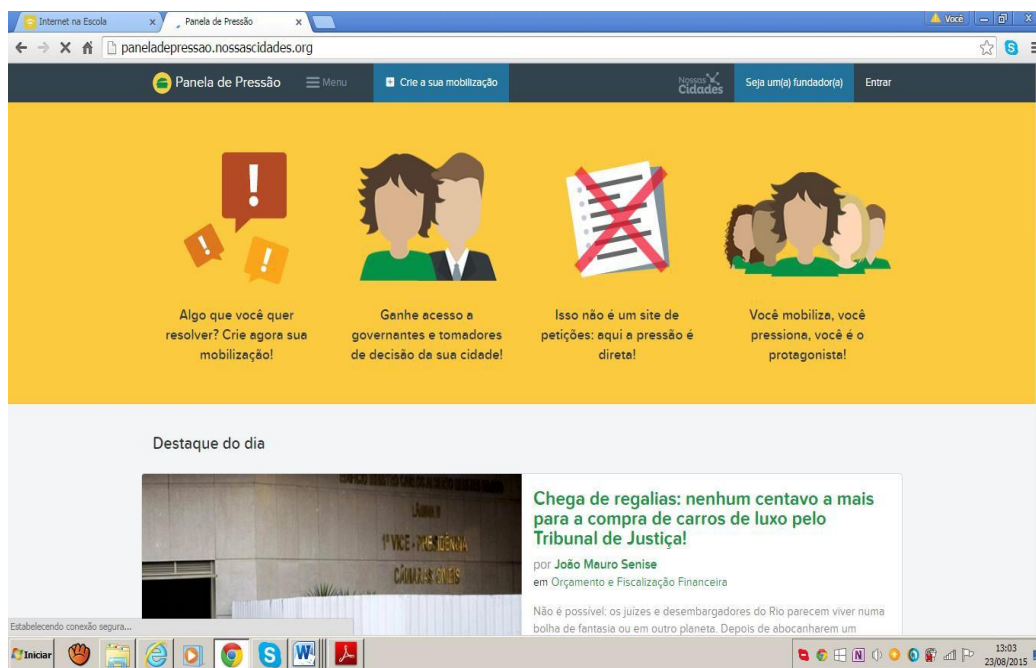
Para Manovitch (2001) as tecnologias computacional e midiática, com duas trajetórias históricas paralelas se convergem formando o conceito de Nova Mídia onde a primeira é desenvolvida para efetuar cálculos de dados numéricos, e a segunda, para permitir arquivo de imagens, sons e textos sob diferentes formas. O autor esboça algumas características essenciais deste novo formato midiático, reforçando a ideia de que não são regras pré-estipuladas, mas sim, tendências.

Segundo Almeida e Valente (2012) os aplicativos computacionais podem ser utilizados para a produção de narrativas. Segundo os autores a possibilidade de uso destes recursos digitais permite que:

[...] sejam tratadas como histórias digitais (Carvalho, 2008) relatos digitais (Rodriguez Illera; Londoño, 2009); narrativas interativas (Cirino, 2010); narrativas multimídia (Paiva, 2007); narrativas multimidiáticas (Vasconcelos; Magalhães, 2010) ou narrativas digitais (Jesus, 2010; Bottentuit Junior; Lisboa; Coutinho, 2012). Na literatura de Língua Inglesa, o termo mais utilizado é *digital storytelling* (Yuksel; Robin; Mcneil, 2011; Lowenthal, 2009; Ohler, 2008.[...]) (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.65)

As narrativas digitais, portanto, permitem com sua expansão a criação de novas possibilidades do poder de imaginação de seus produtores. Os vários novos olhares contendo a liberdade de uma jornada própria, sendo permitido alterar o que lhe almeja.

A partir desta contextualização, os exemplos do protagonismo midiático se manifestam também em *sites* como o “panela de pressão” (PANELA, 2015), (Figura 15) que abrem espaços para movimentos das mais diferentes causas, que, como diz o nome, não faz petições, mas “pressão direta”. Pessoas, grupos postam suas reivindicações, compartilham e criam ações mobilizadoras.



**Figura 15.** Página inicial do site Panela de Pressão  
Fonte: (PANELA, 2015)

Nesta mesma linha de reivindicação por políticas públicas, o site Internet na Escola (Figura 16) convidava as pessoas a enviarem um e-mail para a ex-presidente Dilma pedindo que todas as escolas públicas recebam 10 Mega até 2016 (INTERNET, 2015).



**Figura 16.** Página do site Internet na Escola  
Fonte: (INTERNET, 2015)

O “poder de imaginação” que resulta na criação de narrativas reconstruídas para uma finalidade que não a do produto midiático original pode ser observado na Figura 17.



Figura 17. Reconstrução política de narrativa original  
Fonte: (A VERDADE, 2015)

O comercial de TV para o *whisky* da marca John Walker na época da Copa do Mundo de 2014, retrata a sequência do morro do Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro, se levantando numa alusão ao Gigante que acorda para vencer.

A ideia foi reconstruída em vídeos, fotos, filmes, cartazes, músicas e amplamente divulgada pela Internet e redes sociais por movimentos contra a corrupção, políticos e governos.

Os exemplos do protagonismo midiático são inúmeros e a cada dia novas situações retratam como a apropriação das tecnologias digitais da Informação e da Comunicação, seja individual ou coletivamente, na produção e distribuição de conteúdos, impacta sobre a sociedade globalizada e conectada.

As imagens de um menino sírio morto numa praia da Turquia, em setembro de 2015, vítima de um naufrágio, viraram símbolo da crise migratória que matou milhares de pessoas do Oriente Médio e da África que tentam chegar à Europa para escapar de guerras, de perseguições e da pobreza.

A comoção causada pela distribuição e compartilhamento global destas imagens provocou nos países europeus e na União Europeia, mudanças favoráveis nas políticas de acolhimento dos migrantes.

Ao pesquisar a digitalização e seus impactos, vivenciei e continuo a experimentar a Espiral de Aprendizagem e a prática do conceito de *equilíbrio majorante* de Piaget (1976), na medida em que subi de patamar do meu saber, em especial, no contexto da construção dos conteúdos.

Conhecimentos estes que me permitiram buscar o desenvolvimento de uma metodologia que possibilite a construção colaborativa e participativa de conteúdos audiovisuais por usuários protagonistas, objetivo principal da presente pesquisa. Mais especificamente, esta metodologia foi construída no contexto de um Curso de Produção Audiovisual que reuniu usuários do Hospital Psiquiátrico Cândido Ferreira, um grupo de pessoas Terceira Idade e profissionais diversos, que por meio de processos de aprendizagem e trabalho colaborativo (metodologia ativa) puderam se apropriar de uma produção audiovisual para construir a própria história.

No próximo capítulo são apresentados os principais referenciais teóricos que embasam o estudo.

# **1. DIGITALIZAÇÃO, FLUXOS INFORMACIONAIS E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO**

Este capítulo faz a interface entre os diversos referenciais teóricos, as vivências e pesquisas de produção de conteúdos audiovisuais construídos sob os novos paradigmas da digitalização, do fluxo da informação e do trabalho colaborativo. Referências que envolvem várias áreas do conhecimento tais como ciência da informação, comunicação, educação, cultura e mídia, televisão digital, interatividade, apropriação, letramentos, entre outros, alguns já apontados nos capítulos anteriores.

Retomando parte do contextualizado na introdução, aprofundo a partir de agora como os estudos realizados no meu mestrado em Ciência da Informação sobre TV Digital e, principalmente, as experiências vivenciadas como idealizador e coordenador, por quase dez anos, da TV PUC-Campinas, propiciaram o entendimento técnico da digitalização na mídia TV, no aprimoramento, surgimento de novas mídias e a convergência delas.

Vivências que estimularam, também, a reflexão e observação sobre as transformações sociais, econômicas, culturais advindas da apropriação destas tecnologias digitais.

Experiências e reflexões que serviram de base para a continuidade dos estudos no doutorado, focando no conceito de usuário gerador de conteúdo e nas amplitudes deste novo protagonista midiático.

## **1.1 A DIGITALIZAÇÃO E OS NOVOS FLUXOS INFORMACIONAIS**

A digitalização quebrou paradigmas no fluxo da informação, na relação entre emissores, receptores e meios de comunicação e promoveu o desenvolvimento de tecnologias inovadoras, alterou hábitos e costumes, criou

novas demandas sociais e impactou nas relações sociais, econômicas e políticas.

Para contextualizar a digitalização, cabe aqui uma diferenciação teórica, sintética, entre analógico e digital, começando pela afirmação feita por Crocomo, sobre o que é analógico:

Uma reprodução de um objeto que se assemelha ao original. O termo provém da representação matemática formal baseada no modelo da realidade. É usado frequentemente em oposição ao termo digital. Tradicionalmente as telecomunicações eram analógicas, assim como o áudio, o vídeo e a fotografia. As imagens e os sons eram gravados de forma direta nos suportes, enquanto no sistema digital é feita uma seleção de partes da imagem e ou do som que por sua vez são gravados no formato digital, isto é, transformados em números (CROCOMO, 2004, p.50).

Agora, uma definição do mesmo autor, sobre o que é digital.

É digital tudo o que se pode mostrar e contar com números, e que tem uma magnitude que pode apresentar um conjunto limitado de estados ou valores. No caso da informática, é normal usar indiferentemente digital e binário, em oposição ao analógico, uma vez que os computadores modernos trabalham com dígitos binários, sequências de sinais "on" e "off" ou "sim" e "não" (os famosos "uns" e "zeros").(CROCROMO, 2004, p.50)

Oliveira (2007) faz uma comparação didática usando o exemplo de dois relógios para exemplificar o que é analógico e o que é digital.

Vamos imaginar dois tipos de relógios: os de ponteiros e os digitais. Os de ponteiros, que têm as marcações de minutos e horas, movem-se a cada instante de maneira precisa, de acordo com a posição do ponteiro de segundo. Já o outro relógio, com visor de cristal líquido, a variação das informações é exata: há uma progressão (1,2,3 e assim por diante), onde o marcador dos minutos aumenta sempre que o marcador de segundos completa seu ciclo (60 segundos). Assim, dizemos que o relógio de ponteiros é analógico, pois não há um ponto definido para que os ponteiros parem já que estão sempre em movimento. O relógio de cristal líquido, então, é digital, pois a mudança é muito precisa e os dados não sofrem variações, ou seja, a informação é exata. (OLIVEIRA, 2007, p.118)

A digitalização permitiu, portanto, a expansão da informática, da comunicação e das telecomunicações com a proliferação de produtos e serviços. A publicação e o compartilhamento de informações nas redes sociais, os aplicativos para celulares, a internet e outros avanços são algumas destas oportunidades presentes no cotidiano das pessoas.

No Brasil, a digitalização na TV aberta começa em 2007, com a transmissão do sinal digital dos canais, em São Paulo. Em 2015, 8 anos depois de seu lançamento oficial, a TV Digital expandiu o mercado de eletrodomésticos com a venda de televisores com melhor qualidade de imagem e som, possibilitou assistir às programações em celulares e equipamentos em movimentos (portabilidade e mobilidade). Em 2016, foi iniciado o processo de desligamento do sinal analógico que está previsto para terminar em 2018, quando ficará apenas o sinal digital. A digitalização da TV terrestre aberta brasileira pouco acrescentou em termos de multiprogramação e, em especial, de interatividade, um de seus mais importantes recursos. Quando acontece, esta interatividade usa os celulares e a internet para possibilitar a participação da audiência. Segundo Potone e Magalhães (2015) quando acontece esta interatividade com o uso de celulares e a internet possibilitando a participação da audiência passa a ser um novo formato de narrativa de audiovisual; uma extensão da linguagem televisiva com as especificações da rede.

Quase que numa síntese histórica, ao estudar os níveis de interatividade na televisão Montez e Becker (2005), afirmam que o nível zero é a televisão que dispõe de poucos canais e onde a ação do espectador resume-se a ligar e desligar o aparelho, regular volume, brilho e contraste, além de trocar os canais sem controle remoto, sendo preciso levantar-se do sofá ou poltrona para realizar qualquer uma destas tarefas.

A chegada do controle remoto é a primeira etapa de digitalização da recepção da TV, que ganha mais qualidade nas imagens e sons e mais canais, sem que o telespectador tenha que sair do seu lugar. Segundo os autores, esse é o nível 1. O nível 2 é caracterizado pelo uso de equipamentos que se incorporam à televisão como vídeos cassetes e os jogos eletrônicos. Eles

permitem as primeiras escolhas e geram uma pequena interação ao se escolher o seu conteúdo sem a obrigatoriedade de acompanhar uma programação predefinida.

A partir do nível 3, o telespectador pode “interagir” com a emissora e interferir nos seus conteúdos através do telefone, cartas, telegramas. Telespectadores opinam sobre a novela, os rumos dos personagens e fazem um policiamento, o que, em maior ou menor medida, acaba influenciando os roteiristas.

Como exemplo tem-se, na década de oitenta, um grupo de mulheres do interior paulista, conhecidas como “Senhoras de Santana”, que se mobilizavam quando achavam que “a moral e os bons costumes” estavam sob risco. (DICIONÁRIO, 2015)

Aproveitando o contexto, a Rede Globo passa a oferecer programas onde a audiência pode escolher entre (poucas) opções de continuidade na história, com o uso do telefone. O programa “Você Decide” é o precursor deste modelo. Tal forma de “participação” (entre aspas, pela sua limitada abrangência) foi incorporada à prática da televisão.

O nível 4 ocorre na TV transmitida por fibras óticas, como o cabo, ou por satélite. Através de recursos interativos enviados como “dados” para as caixas decodificadoras de sinal (*set top box*), o telespectador pode escolher ângulos

de câmeras, fazer diferentes encaminhamentos das informações, consultar a grade de programação, entre outras funções. Neste nível, o telespectador - embora pareça ser um salto tecnológico, com uma aparente interatividade com a TV em tempo real - apenas reage a impulsos e caminhos predefinidos pelo transmissor. Tais opções ofertadas pela emissora chegam junto com o sinal de áudio e vídeo, em um sistema conhecido como “carrossel”, ficando à disposição do usuário se e apenas quando acionado, não havendo um retorno verdadeiramente interativo com a emissora, uma vez que ela não “responde” ao telespectador.

Com o objetivo de tornar a TV pró-ativa, os autores propõem mais três níveis de interatividade. Neste sentido, há uma evidente tentativa de mudança



e ampliação do conceito de interatividade comumente usado. O de que quem participa do processo comunicacional interativo é igualmente produtor de conteúdo, não apenas um “escolhedor de opções pré-determinadas”.

No nível 5, o telespectador pode ter um acesso mais efetivo ao conteúdo, enviando vídeo de baixa qualidade que pode ser produzido através de uma *webcam* ou por outros equipamentos de gravação. Para que isso ocorra é necessária uma conexão ligando o telespectador à emissora, chamado de canal da interatividade ou canal de retorno.

O Fantástico, programa da Rede Globo, promoveu algumas ações interativas em nível 5, como o quadro Bola Cheia / Bola Murcha, onde telespectadores enviavam gols ou cenas de partidas amadoras pelo país, via internet. Em jogos de futebol, a tradicional pergunta do telespectador aos comentaristas, antes feita por telefone (nível 3 de interatividade), agora tem agregada a imagem dele via *webcam*, também enviada pela internet.

Para alcançar o nível 6, no qual a largura de banda desse canal aumenta, oferecendo a possibilidade de envio do vídeo em melhor qualidade, é só uma questão de tempo, desenvolvimento de tecnologia e economia.

Só no nível 7, no entanto, segundo Montez e Becker, ocorre a interatividade plena. É neste nível que o telespectador passa a se confundir com o transmissor, tanto na geração como na produção do conteúdo. Esse nível é semelhante ao que acontece na internet hoje, onde qualquer pessoa pode publicar um site, bastando ter ferramentas adequadas. “O telespectador pode fazer programas e enviá-los à emissora, rompendo o monopólio de produção e veiculação das tradicionais redes de televisão como conhecemos hoje”. (MONTEZ; BECKER, 2005, p.54).

No entendimento das potencialidades interativas advindas da digitalização, um dos principais espaços de experimentação foi o Laboratório de Conteúdos para a TV Digital, que funcionou até 2009, através de uma parceria com a Fundação CPqD, criado com o desafio de desenvolver projetos interativos e inclusivos.

Junto com a implantação do referido Laboratório, foi estruturado o Projeto Exibe, que consistiu na montagem de uma Central de TV Digital para distribuição de conteúdos televisivos utilizando a tecnologia IPTV (*Internet Protocol Television*), que é um sistema de geração e distribuição de fluxo contínuo de vídeo, para os principais auditórios e salas de eventos, através da instalação de *set top box* (aparelhos decodificadores usados para a TV Digital), bem como, para televisores estrategicamente colocados nos três campi da Universidade e com conexão para a Internet.

O sistema foi testado em fevereiro de 2007, com a transmissão, por quase duas horas, da Aula Magna com a então Ministra de Estado do Meio Ambiente, Marina Silva. As imagens geradas a partir do Auditório Dom Gilberto foram distribuídas para os todos os auditórios que compunham a rede de locais de eventos. (PASCHOAL NETO, 2008)

A proposta de, a partir do Laboratório, criar um Centro de TV Digital para produção, geração e distribuição de conteúdos por redes dedicadas e múltiplas tecnologias, com convergência de mídias: televisão, Internet, redes *wireless*, foi sendo construída, também, a partir dos resultados de bem sucedidas experiências realizadas desde 2004, com o apoio e a participação da TV PUC-Campinas em projetos de pesquisa acadêmica e, especialmente, em transmissões de eventos técnico-científicos, culturais e de cunho social.

Destacam-se os eventos: “Aula Diferente”, que integrou um experimento de Ensino a Distância, como parte da disciplina: Interação Humano-Computador, oferecida aos alunos do quinto semestre da Faculdade de Análise de Sistemas e, principalmente, o Seminário Internacional “Crime Organizado e Direitos Humanos”.

Entre os dias 17 e 18 de maio de 2005, o Seminário contou com a presença de especialistas do Brasil e do Exterior, autoridades e convidados especiais em mesas redondas e palestras, que abordaram diversos aspectos relacionados ao tema. (Figuras 18 – 19). Para esse evento foram planejadas e executadas várias ações de interatividade:

Sob a coordenação da TV PUC-Campinas, equipes do NAR, GI e da Administração (técnicos dos auditórios) trabalharam na montagem do projeto de transmissão para diversos meios, com interatividade, que deveria atender tanto ao público interno, distribuído pelos três campi da Universidade, quanto ao público externo, Canal Universitário e Internet. De forma resumida, o sistema envolveu:

1. Quanto a transmissão:

- Infraestrutura de captura de áudio e vídeo (câmeras e mesa de corte);
- Digitalização do áudio e vídeo, em tempo real, para as transmissões internas e externas;
- Link de transmissão entre a PUC e o Canal Universitário Campinas, localizado na UNICAMP. Nos dois dias foram mais de 20 horas de transmissão, ao vivo, ocupando horários cedidos pelas Universidades parceiras;
- Servidores de distribuição (streaming) de vídeo, ao vivo, pela Internet.
- Equipamento de videoconferência no Auditório Nobrão, no Campus Central e na sala 900, do Campus I;
- Computadores conectados à Internet que transmitem para Telões no Auditório Monsenhor José Salim, Campus II, Nobrinho, Central e Sala 800, Campus I;
- *Webiste* no Portal da Universidade

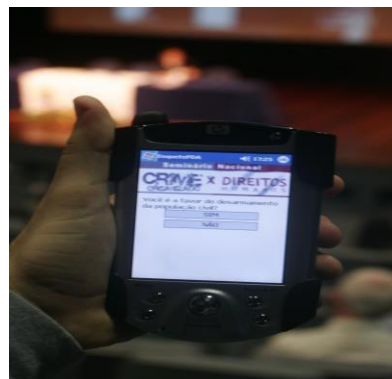
2. Sobre interatividade

- Perguntas ao vivo no Auditório Dom Gilberto;
- Perguntas, ao vivo, via videoconferência do Auditório Nobrão e da Sala 900;
- Em todos os auditórios, perguntas escritas foram registradas em computador, enviadas para uma base de dados, selecionadas por um mediador e exibidas no telão do Auditório D. Gilberto para resposta do palestrante.
- Quem assistia pela Internet fazia suas perguntas através do Portal da PUC, que eram registradas no servidor, enviadas para a base de dados comum, selecionadas e também exibidas no telão.
- Dentro do ambiente de Educação a Distância, a interação com os alunos também era feita pelo Portal e seguia o mesmo caminho descrito acima;
- Enquetes sobre temas relacionados.

No Auditório Dom Gilberto, enquanto os palestrantes se apresentavam, um computador portátil (*iPAC, Pocket PC*) conectado à Internet por uma rede sem fio (*wi-fi*) era passado entre o público para que pessoas respondessem à pergunta da enquete. Como, por exemplo, se era a favor ou contra a pena de morte no Brasil. Cada opção escolhida era transmitida, em tempo real, processada e armazenada em servidores que elaboravam gráficos estatísticos. Gráficos que incorporavam também a participação de quem assistia pela Internet e opinava através do Portal e dos alunos do Ambiente de Educação a Distância, que respondiam as enquetes através do Ambiente Teleduc. Os resultados eram projetados no telão do Auditório e comentados. Ao final do evento, todas as soluções tecnológicas propostas, incluindo as interações entre público e palestrantes e outros experimentos de interatividade foram realizadas, com sucesso. (PASCHOAL NETO, 2008, p.88)



**Figura 18** Seminário “Crime Organizado”  
Fonte: (PASCHOAL NETO, 2008, p.88)



**Figura 19** Votação Interativa.  
Fonte: (PASCHOAL NETO, 2008, p.89)

O protagonismo na ação (produção) é uma das potencialidades da TV Digital Interativa, como já comentado. Cabe aqui ressaltar que são muitas áreas do conhecimento tratam do conceito interatividade, assim como há diversas definições para a TV interativa e suas siglas correspondentes; TVDI, ITV, TVi apenas para citar algumas.

Monteiro (2002) afirma que “quando se fala em TV interativa, muitas pessoas fazem associação com Internet na TV ou com vídeo sob demanda ou ainda guia interativo de programação e jogos”. Para o autor, a TV interativa é um termo que abrange todos estes tipos de serviços e vai além:

A TV interativa é a fusão da TV tradicional (passiva) com as tecnologias de computação, de forma a permitir que o telespectador interfira no que está vendo. Na televisão tradicional os únicos tipos de interação possíveis eram: mudar de canal, mudar o volume, ligar e desligar. Com a TV interativa, o telespectador pode interagir para mudar não só o sinal da TV que está recebendo, seja escolhendo a câmera em um jogo de futebol, seja com serviços de vídeo sob demanda, participando de jogos de auditório, escolhendo suas preferências em aplicativos interativos como previsão de tempo, bolsas de valores, notícias de última hora e assim por diante. (MONTEIRO, 2002. p.2)

De forma geral, estas e outras definições estão focadas no usuário final. Assim, pode-se contextualizar a TV interativa partindo de alguns paradigmas da TV convencional. Porém, a nova tecnologia possibilita a mudança da atitude exclusivamente passiva para a escolha, o diálogo e ação, onde o espectador poderá ter uma intervenção criativa e interferir diretamente nos caminhos do conteúdo audiovisual.

Depois de destacar as potencialidades para a educação na nova mídia, o *t-learning*, ensino e aprendizado baseados na TV interativa, Joly (2003) mostra a mudança de perfil do mais impactante meio de comunicação de massa:

Atualmente, a transmissão da televisão é exemplo de um veículo no qual toda a inteligência encontra-se no ponto de origem. Mas segundo o autor Nicholas Negrioponte, o próximo passo da televisão será uma mudança na distribuição desta inteligência. A nova mídia, conforme Dizard, dará a todos a oportunidade de “falar assim como a de escutar”, de acordo com Mc Luhan existirão “centros em todos os lugares” e, finalmente para Artur Matuck, surgirá uma interação horizontal e interindividual”. Todas essas expressões são referentes à uma nova forma de televisão bidirecional, que proverá ao telespectador interatividade em potencial (JOLY, 2003, p. 44).

Estas e muitas outras possibilidades de interatividade decorrentes da arquitetura do modelo da TV digital, na realidade estão muito limitadas a videogames, compras de produtos, serviços e aplicativos porque, como afirma Magalhães (2014a), a interatividade é rejeitada pela indústria de *broadcasting* que não encontrou um modelo de negócio rentável e pelas emissoras públicas que ao seguirem o modelo dos comerciais, pouco arriscam na interatividade como inclusão. Mas o autor destaca as potencialidades ainda não exploradas, como novos paradigmas da relação das audiências com a sua televisão.

[...] A TV Digital ainda está longe de ser consolidada como um sistema operacional que ainda não caiu no gosto do público, mas com potencialidades para modificar a relação desse telespectador com a sua televisão. O que é mais do que suficiente para garantir sua permanência no cotidiano comunicacional, social e político das pessoas. (MAGALHÃES, 2014, p.267)

Enfatizo que ao trazer a apresentação dos conceitos e recursos tecnológicos da digitalização da TV para a tese, não pretendo discutir as muitas variáveis político-econômicas que impedem ou dificultam sua efetivação, mas apontar como estas potencialidades são alternativas possíveis no desenvolvimento do protagonismo das audiências, desde que houvesse uma política clara nesta direção, em especial, se considerarmos a presença da TV

nos lares brasileiros, 97,2% (IBGE, 2014) e sua inegável influência no cotidiano das pessoas e na interface com outros meios e plataformas de comunicação.

A digitalização como oportunidade de inclusão social é tratada por Mermelstein (2015), ao comentar que o tema da interatividade na TV voltou à cena trazida pelo próprio governo, que através do Gired (Grupo de Implantação do Processo de Redistribuição e Digitalização de Canais de TV e RTV), grupo responsável por definir os parâmetros da migração da TV analógica (com o fim das transmissões prevista para 2018) para a TV digital terrestre, decidiu que os beneficiários do Bolsa Família vão receber as caixinhas (set-tops) com a inclusão do middleware Ginga C, sistema que permite a interatividade.

Em teoria, é uma boa ideia. 14 milhões de famílias receberão uma caixa que permitirá não apenas assistir à TV digital, mas também terão acesso a serviços públicos e comerciais interativos. Na prática, a história é um pouco diferente. Pra começar, a caixa, a se manter o modelo proposto atualmente, não terá modem, ou seja, não será capaz de transmitir informações, apenas receber dados em "carrossel" (informações que chegam automaticamente e são armazenadas no set-top para consulta). Marcar consultas no SUS ou verificar sua situação no INSS, por exemplo, só será possível caso o usuário adquira um modem e contrate uma conexão de banda larga, fixa ou móvel. As empresas de telecomunicação, claro, preferiam uma caixa mais simples e barata, uma vez que são elas que cobrirão o custo de transição, em troca das frequências liberadas com a digitalização. Mas, razões financeiras à parte, vale uma reflexão sobre o objetivo da medida em si. As emissoras de TV nunca se interessaram pela interatividade. Ela funcionou como "argumento de venda" quando se discutiu a implantação da TV digital, mas não houve um esforço concreto em desenvolvê-la, mesmo com a criação do Ginga, considerado, com razão, um feito da engenharia brasileira. O fato é que a interatividade é um problema para as emissoras, porque tira o foco do espectador daquele que para elas é importante: a programação e seus *breaks* comerciais. (MERMELSTEIN, 2015, p.03)

Ao questionar a atualidade da TV Digital como plataforma de serviços online, o autor apresenta números que demonstram como a digitalização promoveu a expansão da internet e da telefonia móvel e questiona a política de investimentos para possibilitar o acesso do cidadão aos benefícios do mundo digital.

Enquanto se discutia a TV interativa, a Internet desenvolveu-se no país, em especial as conexões móveis. A base de usuários de Internet móvel no Brasil subirá de 63 milhões para 83,7 milhões entre 2014 e 2016 segundo a eMarketer. Os smartphones foram quase 94% dos celulares vendidos no Brasil no primeiro trimestre deste ano, cerca de 35% com acesso 4G. Já são 60% da base de aparelhos móveis no país. Sem falar nos tablets, smart TVs etc. O governo, que deixou de lado a ideia da interatividade por alguns anos, parece ser o único interessado em reanimá-la. Não seria então melhor direcionar estes investimentos para a oferta de um acesso popular à Internet a estas famílias, complementar a programas já existentes nesse sentido? Levar às pessoas que mais precisam uma tecnologia do século XXI, e não um arremedo de interação que, de resto, não existe em mais lugar nenhum? Ou teremos, mais uma vez, cidadãos de segunda classe também no plano digital (MERMELSTEIN, 2015, p.03)

O comentário revela a essência dos problemas relacionados com acessibilidade às inovadoras tecnologias digitais, como os smartphone: a falta de regulamentação das Políticas Públicas de Comunicação que priorizassem o interesse público e não o privado, como se observa tanto na distribuição de canais de TV digital como na oferta para as operadoras de telefonia celular. Mas este seria um tema para uma nova tese.

## 1.2 – QUEBRANDO PARADIGMAS - USUÁRIO GERADOR DE CONTEÚDO

A digitalização como novo paradigma tecnológico impactou diretamente na quebra de outros paradigmas ligados ao fluxo da informação. Capurro (2003) fala de três destes novos conceitos: o físico, o cognitivo e o social (Quadro 1).

**Quadro 1.** Novos paradigmas da informação segundo Capurro.

PARADIGMAS	ABORDAGEM	PROCESSOS	O OLHAR
<b>FÍSICO</b>	Sistema / Base de Dados	Tecnológicos	Organização e Tratamento da Informação
<b>COGNITIVO</b>	Indivíduo / Usuário	Psicológicos	Organização e Tratamento da Informação
<b>SOCIAL</b>	Domínio / Comunidade	Sociais e Culturais	Informação Construída

Fonte: Adaptado de (CAPURRO, 2003)

No contexto do trabalho, nos interessa os dois primeiros: o cognitivo e o social. O paradigma cognitivo, que tem como foco principal o usuário, seu conhecimento pessoal e suas capacidades de absorção, uso da informação, funcionamento e representação do conhecimento, preocupando-se em como satisfazer as necessidades de informação e como esta é percebida p/elo usuário.

Assim, tal paradigma considera os modelos mentais dos usuários, utilizando abordagens cognitivas – centradas no processo interpretativo do sujeito cognoscente, observando-se suas características fenomenológicas e individuais. (ALMEIDA et al, 2007).

O final da década de 70 e começo dos anos 80 marcam o deslocamento do foco processo da informação para o usuário, com alguns fatos marcantes, como a Conferência de Copenhagen, onde Mac de May apresenta a proposta da visão cognitiva centrada no usuário, a definição por Nicholas J. Belkin, da “Teoria do Estado Anômalo do Conhecimento” e a publicação por B. C. Brookes da “Equação da Ciência da Informação”. (PASCHOAL NETO, 2008)

O outro paradigma de interesse é o caráter social da informação e sua interiorização a partir do universo de vivências e conhecimento do indivíduo, como destacado por Tálamo (2004):

Informação é sempre fluxo e para o sujeito ela funciona como troca com o mundo exterior, o que lhe confere seu caráter social. Assimilada, interiorizada e processada por um sujeito específico, ela é base para sua integração com o mundo, propiciando ajustes contínuos entre o mundo interior e o mundo exterior. A questão do modo pela qual a sociedade integra-se aos fluxos informacionais não se resume apenas à oferta da informação. A informação circula socialmente e, para o sujeito, esta circulação deve ser percebida como um conjunto de opções. Esta função primária da informação – a de manifestar-se como um leque ou conjunto de opções- relaciona-se diretamente ao fato de que ela se propõe como um universo de alternativas. Para o sujeito, de modo recíproco, ela resulta num processo de seleção – quero isto e não quero aquilo. Dito de outro modo, o sujeito integra-se ao mundo a partir do momento que reconhece a existência de opções e seleciona as mais adequadas segundo o contexto em que se encontra: assimilada, compreendida e interiorizada, a informação integra o processo de geração do conhecimento, essencialmente subjetivo (TÁLAMO, 2004, p.4)

A visão sócio-cognitiva é a base do terceiro paradigma contemporâneo da Ciência da Informação.



O paradigma social enfoca a recuperação dos elementos subjetivos dos usuários para a definição dos desenhos dos sistemas de recuperação, considerando uma visão de mundo. A partir desta concepção, a Ciência da Informação volta-se para um enfoque interpretativo, centrado no significado e no contexto social do usuário e do próprio sistema de recuperação da informação [...] Para tanto, a abordagem sócio-cognitiva é vista pelo seu principal teórico Birger Hjørland focando a interação do usuário individual e do ambiente social/organizacional [...] o paradigma social proposto é o chamado de análise dos domínios onde a informação seria melhor compreendida sendo estudada a partir dos domínios de conhecimento (*domain analysis*) relacionados às suas comunidades discursivas (*discourse communities*). As comunidades discursivas são aquelas formadas pelo pensamento, linguagem e conhecimento sincronizados de grupos sociais distintos que fazem parte da sociedade moderna. São concepções sociais constituídas por indivíduos e suas dimensões culturais, sociais e históricas (ALMEIDA et al, 2007, p.22).

A leitura do Quadro 1, “Novos Paradigmas da Ciência da Informação”, permite observar que a quarta coluna é designada como “olhar” e no cruzamento com a linha referente ao paradigma social, a informação é apresentada como um processo a ser construído pelo usuário, individual e coletivamente.

Retomando Le Coadic, tratado na introdução, “os sistemas, os serviços e os produtos da informação destinam-se a responder às necessidades de informação de usuários múltiplos e diversificados, que darão à informação que obtiverem usos multiformes” (LE COADIC, 1996, p.6). Ampliando as análises citadas nos parágrafos anteriores, Le Coadic (2004) aborda o princípio interacionista para afirmar que:

Fenômeno social, a comunicação da informação realiza-se por meio de interações que ocorrem somente porque os indivíduos esperam obter alguma vantagem. Portanto, a característica marcante da troca social é a reciprocidade, que se traduz no conceito atual de interatividade (LE COADIC, 2004, p.210).

A reflexão sobre os conceitos discutidos até aqui e a observação sobre a produção e distribuição dos produtos audiovisuais permitem vislumbrar com a televisão como “primeira tela” e as “segundas telas”, celulares, *tablets* e outros dispositivos digitais, cada vez mais são utilizados como espaços de exibição e compartilhamento destas produções. As imagens, vídeos, produzidos pelos

usuários destes equipamentos circulam pelos celulares, internet e chegam às telas da TV.

O filme “Tropa de Elite”, do diretor José Padilha (2007), é um caso viral à parte. Ele não só “bombou” na internet com frases marcantes, como “pede pra sair” e “o senhor é um fanfarrão”, como também foi utilizado nos meios televisivos e criou um verdadeiro burburinho pelas ruas do Brasil. Cópias ilegais de alta qualidade do filme foram comercializadas antes mesmo de sair no cinema. O que parecia negativo trouxe uma publicidade espontânea inédita ao longa-metragem.

Em 1988 uma cena, impressionante: uma orquestra sinfônica sendo “engolida” por um palco que ruiu sob o peso de músicos e instrumentos. Gravada em fita VHS, por um cinegrafista amador contratado pela Prefeitura de Americana, no interior de São Paulo, a imagem, mesmo captada em sistema muito inferior ao “padrão Globo”, quebra a “regra” e é várias vezes exibida nos telejornais da principal emissora do país e corre o mundo. (JORNAL NACIONAL, 2007)

Passado o tempo, o que era exceção virou regra. As emissoras abriram canais específicos de comunicação com a audiência e pedem que as pessoas enviem seus vídeos, produzidos pelos espectadores, amadores, em câmeras portáteis, celulares, *laptops* e outros dispositivos. Editorias de Internet foram criadas com o objetivo de buscar e selecionar imagens e assuntos para serem apresentados nos noticiários.

Exemplos emblemáticos foram as imagens gravadas no telefone celular por um trabalhador que passava pelo centro do Rio de Janeiro no exato momento em que os prédios começavam a desabar na noite de 25 de janeiro de 2012 ou as cenas do terremoto e *tsunami* que assolaram o Japão, em 2011, registradas por muitas das vítimas da tragédia, entre tantas outras.

No conjunto dos meios de comunicação, as redes televisivas em sinal aberto, têm estimulado esta prática como forma de ampliar suas capacidades de cobertura dos acontecimentos e de registro de flagrantes do cotidiano.

Este fenômeno só foi possível a partir da digitalização, permitindo que uma imagem ou vídeo produzido por um telespectador seja transmitido, pela internet, por exemplo, e chegue até a emissora que irá selecioná-los e exibi-los.

A este fenômeno de interatividade, em que o público, usuário da TV (entendido como audiência) rompe o papel de mero espectador e passa a ser gerador de conteúdo, é uma das consequências de todo o processo de digitalização do mais impactante meio de comunicação de massa do Brasil: a TV aberta.

No cenário da convergência das mídias (TV, Internet, celular, *tablet*, *e-books* e demais mídias móveis), o processo de participação da audiência é acelerado pela popularização da informática, o aprimoramento das técnicas de compressão de áudio e vídeo, com redução dos “tamanhos” dos arquivos e aumento contínuo das capacidades de transmissão.

Ao mesmo tempo, há uma oferta crescente de equipamentos e tecnologias de fácil manuseio e custos reduzidos, incluindo câmeras de boa qualidade nos celulares, programas de edição gratuitos na internet, proporcionando um enorme estímulo para a produção audiovisual.

A convergência da televisão com a internet e os celulares possibilita um crescimento na quantidade de conteúdo disponível para os espectadores em “telas, telinhas e telões”, quando eles querem – qualquer programa, a qualquer hora, em qualquer suporte – tornando a televisão uma experiência participativa. Cenário que Castro (2011) classifica de Nova Ordem Tecnológica e que Brittos e Simões assim descrevem:

Diante do crescimento da variedade de opções na radiodifusão, somado ao processo de digitalização e impulsionado por ele, foi gerada uma pluralização de formatos de TV. A convergência fez com que aparelhos não só oferecessem mais de um recurso, como também os cruzou, gerando novos produtos simbólicos, agregando ainda outras opções de serviços à televisão. Simultaneamente, outros monitores de diversos eletrodomésticos passaram a ser, também, bases para audiovisuais. Dessa forma, quando uma grande variedade de equipamentos de exibição de conteúdos televisivos popularizou-se no cotidiano social, também apareceram reflexos dessas novas configurações na cadeia de valor da TV – produção, programação, distribuição. (BRITTOS; SIMÕES, 2011, p.63).

Os autores criaram o termo PluriTV para caracterizar esse novo cenário.

A partir deste cenário, houve uma (re) conformação das tendências de pensar, fazer, transmitir e visualizar a televisão, ampliando significativamente os formatos de equipamentos receptores, de meios de transmissão e também dos conteúdos audiovisuais, bem como de consumo. Observando esse movimento de multiplicidade de opções, é que foi forjado o termo PluriTV, que sintetiza a ideia da pluralidade de formas na cadeia de valores da televisão, considerando a digitalização e transitando tanto pelos aspectos técnicos quanto pelos simbólicos. Abarca esta nova diversidade no fazer e consumir a mídia TV, provindas dessas mudanças de paradigmas, ocorridas principalmente a partir da primeira década do século XXI. (BRITTOS; SIMÕES, 2011, p.64)

Observar-se que a pluralidade do consumo da mídia TV, em especial quanto se olha sob o novo paradigma da digitalização, revela que a cadeia de valores do negócio televisão valorizou a venda de televisores com maior qualidade de áudio e vídeo e ainda hoje é um atrativo da TV Digital terrestre brasileira. A interatividade não veio ainda, mas a portabilidade e mobilidade possibilitaram o consumo da mídia TV nos celulares, computadores e outros dispositivos que se configuram como “segunda tela” (MAGALHÃES, 2015). Mesmo com todas as ofertas de conteúdos complementares oferecidos pelas “novas telas” e as mudanças de hábitos de consumo de informação do século XXI, o autor afirma que a mídia TV está e ficará cada vez mais forte.

### **1.3 – TRABALHO COLABORATIVO**

Retomando o foco das produções interativas e considerando o Laboratório de TV Digital e a própria TV PUC-Campinas, como espaços de experimentação e inovação em tecnologias sociais, os projetos eram pautados pelas premissas da inclusão e do trabalho colaborativo e participativo.

Assim, foram desenvolvidos projetos como o “Inclusive”, idealizado pelo antigo diretor de TV Digital do CPqD, pesquisador Ricardo Benetton Martins, a

quem defino, em minha dissertação de mestrado, como “um construtor de utopias”, em homenagem póstuma.

O Projeto de Extensão, apresentado pelo então professor da Faculdade de Terapia Ocupacional, Prof. Roberto Ciasca, tinha a proposta de produção de 10 programas no formato de Revista eletrônica, com 30 minutos cada um, dividido em 3 blocos, tendo como seus principais objetivos, promover e estimular a discussão sobre a inclusão de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência nos diversos segmentos da sociedade, bem como, instrumentalizar pessoas que não tiveram anteriormente essa possibilidade, para captar e difundir informações que contribuam para sua valorização na sociedade. Um novo formato foi dado à proposta original quando o conceito do conteúdo foi reapresentado em 2007, pela Coordenação do Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente da PUC-Campinas - CIAD. O resultado foi um audiovisual de 30 minutos com os assuntos definidos pelos participantes.

Na mesma linha de conteúdos inclusivos, o “Projeto Amamentação” resultou num Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma turma de Jornalismo, em 2008, com a produção de um multimídia interativo, um *site* e vídeos de 30 segundos a 1 minuto, que foram editados para celulares e enviados para as pessoas que estavam presentes na defesa dos TCC. (PASCHOAL NETO, 2009).

Estas experiências todas foram decisivas para compreender como os novos fluxos informacionais decorrentes da digitalização, influenciaram o processo de produção de conteúdos audiovisuais.

A vivência e o aprendizado nas situações descritas serviram para ajudar a construir a proposta do trabalho colaborativo desenvolvido nos cursos oferecidos no Cândido Ferreira e que são objetos de estudo desta Tese de Doutorado.

Mais do que um fenômeno de natureza tecnológica, a ampliação das interações é definida por Jenkins como a cultura da convergência: “a convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que

venham a ser. A convergência ocorre dentro do cérebro dos consumidores individuais e nas interações com os outros” (JENKINS, 2009, p.28)

O mesmo autor trata, ainda, dos conceitos de convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva para melhor explicitar a realidade transformada dos fluxos da informação.

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do quem imaginam estar falando. (JENKINS, 2009, p.29)

Recuperando os conceitos de fluxo de informação e o potencial de aplicações interativas na TV Digital, onde o telespectador pode romper a barreira da passividade e passa a ter uma ação propositiva de conteúdo e escolha, não meramente reativa, a modelização social proposta por Le Coadic (1996) e expressa no Ciclo Social da Informação construída a partir do uso e da retroalimentação, entendo que simboliza o modelo da TV Digital Interativa.

Assim, o Ciclo Social da Informação ao inserir o conceito do usuário ser gerador de sua informação, reflete a interatividade, um dos principais recursos advindos com a digitalização da transmissão dos sinais de televisão terrestre no Brasil (PASCHOAL NETO, 2010).

Uma contribuição importante no entendimento do ciclo social da informação e sua representatividade simbólica da TV Digital vêm dos estudos de Mota e Tome (2005) que, ao analisarem as ferramentas de comunicação eletrônica de massa como televisão, rádio e congêneres, sugerem um novo modelo hipotético que teria como atributos: interatividade, plena liberdade de escolha e maior equilíbrio na relação dialógica produtor-consumidor da informação.

Seria um sistema destinado a difundir conhecimento, qualquer que seja sua forma de manifestação: visual, auditiva, textual, iconográfica ou - porquê não? - olfativa e tátil, Porém, mais do que isso seria um meio de comunicação no sentido que lhe atribuem França e Guimarães, quando afirmam que a comunicação é uma intervenção, um tipo de prática social realizada a partir da co-presença de sujeitos interlocutores e de uma produção discursiva. A comunicação é um processo que ocorre entre sujeitos e estes não são meros receptáculos de informações (MOTA; TOME, 2005, p.62).

Reafirmando o já exposto em outro momento desta tese, o recurso da interatividade da TV digital é tratado apenas como uma referência do potencial que esta tecnologia possibilita no entendimento do protagonismo da audiência na produção de conteúdos.

Assim como os aprendizes, também me apropriei de um novo paradigma do trabalho colaborativo a partir da vivência de outra experiência que foi a criação e desenvolvimento da série “InteraDiva” que colocou, lado-a-lado, profissionais de áreas muito distintas, como jornalistas e engenheiros, buscando construir, juntos, uma série de programas explicando, de maneira didática, a TV Digital.

O trabalho envolveu as equipes da Diretoria de TV Digital do CPqD e da TV PUC-Campinas no desafio de produzir, entre janeiro e março de 2007, dez programetes abordando as principais características e particularidades da nova tecnologia. No decorrer do desenvolvimento do projeto foram registradas as dificuldades inerentes ao trabalho colaborativo, parte delas expressas por Ramos (2006, p.48) ao afirmar que “o trabalho colaborativo pode ser concebido como a coalizão de pessoas diversas, com valores diversos e expectativas diversas trabalhando juntos como comunidade para resolver problemas, caracterizando uma habilidade social”.

E complementa que ao afirmar que para “um funcionamento harmônico e participativo”, o ambiente deve apresentar:

- Organização validada pelo grupo;
- Avaliação continuada;
- Organização da dinâmica;
- Reorganização de acordo com a dinâmica do grupo;

- Autonomia na tomada de decisão e;
- *Feedabck* (todos para todos).

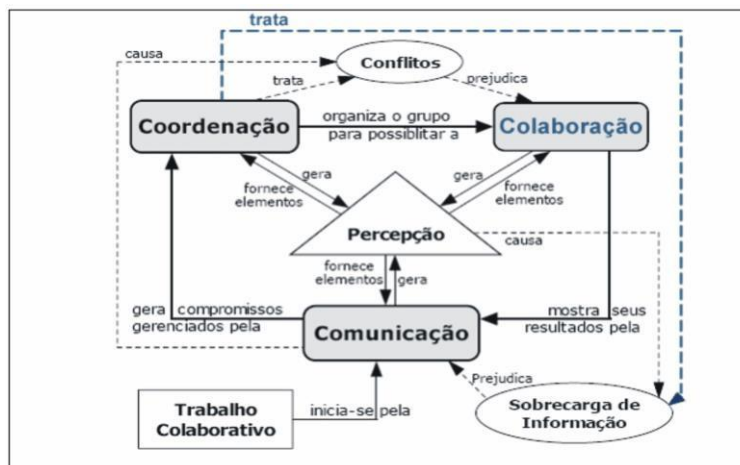
No processo do trabalho colaborativo, o fluxo de informações segue uma hierarquia de coordenação, tomando como exemplo a produção de uma reportagem televisiva, que vai filtrando e adequando o conteúdo em suas premissas técnica, jornalística, editorial até o editor-chefe ou cargo similar, a quem cabe a palavra final. A reportagem (conteúdo) a ser exibido é resultado de toda esta filtragem, que requer um planejamento estratégico da informação como instrumento capaz de traçar objetivos comuns, eliminar ambiguidades e potencializar as contribuições pessoais, entendidas como o conhecimento tácito.

Em cada uma das fases de pré-produção, produção, edição e finalização de um conteúdo a percepção individual das pessoas envolvidas na coleta de dados, na elaboração das pautas, na marcação das entrevistas, na captura de imagens pelo cinegrafista, a montagem do roteiro e edição e em tantas outras atividades, é também essencial para a construção coletiva e os objetivos propostos.

Ramos (2006, p.35) diz que a “percepção atua como um mecanismo de autoavaliação para discernir se o seu progresso corresponde satisfatoriamente com as expectativas dos demais membros do grupo” e apresenta um modelo de trabalho colaborativo com todas as interfaces e fluxos da informação. (Figura 20).

Uma análise mais detalhada do modelo permite estabelecer uma relação entre as ações de descrição-execução-reflexão e depuração, apresentadas no conceito “Ciclo de Ações na Interação Aprendiz-Computador” (VALENTE, 2005, p.50) e o processo de construção dos conteúdos junto aos aprendizes do Curso de Produção Audiovisual.





**Figura 20** Modelo de trabalho colaborativo.  
Fonte: (RAMOS, 2006, p.36)

As setas vão e voltam aos elementos de coordenação, comunicação e colaboração, representando o mecanismo de descrever, executar, refletir e depurar, para descrever novamente, numa dinâmica que é o ciclo de ações e a espiral de aprendizagem, conceitos que serão detalhados ainda neste capítulo.

Outra interpretação da figura é o papel da coordenação em organizar o grupo para possibilitar a colaboração. Na questão específica do papel da coordenação, adequiei minha posição, migrando do padrão hierárquico do ambiente da TV, que já é verticalizado em sua essência para o de participante ativo, com características de articulador, mas com os cuidados de não determinar o quê e como fazer? E sim, promover a discussão e o encaminhamento coletivo das decisões.

Para Ferreira (2008) a atuação de um professor mediador, ativa e intencionalmente, colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos, facilitando-o, incentivando-o e motivando-o em suas ações. Segundo Masetto (2001) esta atitude e o comportamento são denominados Mediação Pedagógica.

Como será descrito no Capítulo 2, na metodologia pesquisa-ação, o pesquisador se insere diretamente na construção do diálogo cooperativo e participativo que resulta na apropriação ativa e criativa das ferramentas e

processos do fazer, com reflexos no desenvolvimento cognitivo, social e cultural de cada um e de todos.

## 1.4 – TOMADA DE CONSCIÊNCIA E O PROTAGONISMO

O ser partícipe na cultura da convergência das mídias como enfatiza Jenkins (2006) pode resultar na tomada de consciência e determinar seu caráter protagonista. A contribuição das TDIC no processo de construção das novas competências e interações sociais é destacada nos Ambientes Virtuais (MAIA, 2004) e Comunidades de Prática (WENGER, 1998, 2004).

A tomada de consciência é, para Vygotsky (1998), um processo de “internalização” estabelecido pelas relações internas do indivíduo com o social numa composição do “eu” e do “outro”. Entendida como uma relação profunda, de apropriação das experiências dos outros sujeitos que permite uma percepção própria (do eu, sujeito) diante do mundo.

Para Freire (1980), os sujeitos são consciência de si e do mundo. Na subjetividade do autor, consciência e mundo estão interligados simultaneamente ao sujeito, não havendo prevalência de um em relação a outro. Ele destaca a importância do diálogo como elemento essencial da conscientização e da humanização.

Freire (1980) afirma que a tomada de consciência é metodologicamente dividida em três etapas:

**Codificação** – uma situação-desafio vivida individualmente, mas que é significativa para o grupo.

**Decodificação** – descrição do desafio, partilha das experiências, coletivização das experiências individuais, análise das causas dentro do contexto social, trocas de informação, reflexão de como mudar a situação.

**Ação transformadora – processo de tomada de consciência** – a passagem da consciência ingênua, acrítica para a consciência ativa que gera

mudanças de atitudes e reflexões. Estas ações transformadoras, apesar de perceptíveis individual e coletivamente, são discutidas no capítulo das considerações finais.

Nesta perspectiva, Piaget (1994, p.141) afirma que “a tomada de consciência é uma reconstrução e, portanto, uma construção original, sobrepondo-se às construções devidas à ação”. A tomada de consciência, nesse sentido, é muito mais ampla do que a incorporação de algo, porque implica na construção em diferentes níveis como sistemas mais ou menos integrados. Enquanto aspecto da dimensão cognitiva é favorecida pelo processo de desequilíbrio e reequilíbrio do sistema cognitivo. Em outras palavras, quando se questiona os conceitos e procedimento anteriormente conhecidos pelo sujeito há, em alguns casos, o desequilíbrio do sistema o qual leva colocar em dúvida e indagar a respeito dos seus saberes e fazeres. Assim, a reorganização do pensamento, compreendendo e explicando o porquê das coisas, implica na tomada de consciência das ações e das operações mentais.

O presente estudo usa um contexto de metodologia ativa em que a tomada de consciência é elemento fundamental. Neste sentido, o educador deve levar os alunos à tomada de consciência de seus procedimentos e decisões e do ponto de vista do aluno, este processo pode ser favorecido por um conjunto de condutas provocadas pelo educador e para tanto, é necessário um processo de interação contínua entre o sujeito-aluno e objeto-educador. Macedo (1994) embasado em Piaget assinala as condutas que podem ser estimuladas pelo docente para levar à tomada de consciência: reconstituição, antecipação, comparação (verificação e contraposição) e explicação (justificativa).

A conduta de reconstituição implica em descrever o pensar e o agir atual e anterior por meio de representações como por exemplo palavras ou imagens. A antecipação consiste em elaborar hipóteses diante de uma situação. Antecipar significa planejar, projetar, pré-corriger erros, deduzir para em seguida concluir. A conduta de comparação que inclui a verificação é colocar o sujeito para analisar a conduta dos outros e decidir se concorda ou

não e a contraposição que é contrapor uma com outra opção de resposta. A conduta de explicação se refere às verbalizações dos “porquês” dos pensamentos e ações (MACEDO, 1994).

Na teoria de piagetiana a tomada de consciência é favorecida pelo processo de equilibração. Piaget (2001) afirma que o desenvolvimento psíquico se orienta para o equilíbrio, sendo que este ocorre de forma progressiva e gradual. A partir da interação sujeito-objeto ocorrem construções sucessivas com a elaboração de estruturas novas, ou seja, consiste numa passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um equilíbrio melhor e superior graças a um processo de *equilibração majorante*. O equilíbrio das estruturas cognitivas deve ser compreendido como resultante de compensações completas frente às perturbações impostas pelo meio. As perturbações (obstáculos ou lacunas) geram desequilíbrios na estrutura do sujeito. O desequilíbrio nesta perspectiva é algo positivo porque consiste em um dos fatores de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, na medida em que obrigam o sujeito a ultrapassar seu atual estado em busca de aprimoramento das condições anteriores e isso ocorre pelo processo de reequilibração. Segundo as palavras do autor:

[...]os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que na sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los – quer dizer, sair deles. É pois, evidente, que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, naturalmente, no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilibração provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido “reequilibração majorante” (designando-se assim a reequilibração com melhoramentos obtidos). (PIAGET, 1976, p. 19).

As reequilibrações conduzem às regulações e compensações. No primeiro caso, o sujeito reage às perturbações impostas pelo meio pelas regulações, apesar de que nem toda perturbação corresponde a uma regulação porque existem situações em que o sujeito apenas repete ou cessa uma ação ou ainda é mobilizado para outras direções. Para ocorrer as regulações é preciso que o sujeito possua um sistema cognitivo

suficientemente desenvolvidos para assimilar as perturbações; do contrário, nada ocorre. Piaget (2001) fala em regulação quando o resultado de uma determinada ação leva a corrigi-la ou reforçá-la. As compensações por sua vez, correspondem a uma ação de sentido contrário a um determinado efeito que tende a anulá-lo ou neutralizá-lo. O papel das compensações é fundamental nos sistemas cognitivos porque graças a ela o sujeito pode reagir ou se antecipar às mudanças, ou seja, às perturbações.

Portanto, para Freire (1980), Vygotsky (1998) e Piaget (1994), a tomada de consciência é mais complexa que a formulação de um simples conhecimento, porque decorre da “postura reflexiva da própria condição e da condição de suas práticas sociais em contextos nos quais os sujeitos atuam como protagonistas da ação” (MAIA, 2011, p.112).

Além de integrar as equipes de produção nos projetos acima citados, a TV PUC Campinas, também exibiu conteúdos elaborados por Instituições e Organizações Não Governamentais, como Novolhar e TV Povos do Mar; na perspectiva de revelar os diversificados “olhares”, dando “voz” às pessoas e tornando-as protagonistas na elaboração, produção e apresentação dos conteúdos. O trabalho foi ao encontro da teoria desenvolvida por Paulo Freire a qual enfatiza a busca do esforço totalizador da prática humana vertente a práxis da liberdade, na qual o protagonista tem condição de “reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1978, p.1).

Segundo Costa (2011), a busca pelo conhecimento contextualizado, interrelacionado com seu mundo vivencial, familiar, do trabalho, valorizando suas raízes e culturas, permite com a utilização desta oportunidade que a sociedade seja agente de sua própria transformação, contribuindo, diretamente, com o desenvolvimento das diferentes comunidades. Agindo de acordo com Kieling (2009) com trocas mútuas, vivenciando ofertas interativas, corroborando com o pensamento de Freire (1978), quando afirma que a presença de uma educação dialógica e libertadora, que parte da realidade existente consegue criar e recriar seu mundo físico e social, transformando

assim, o seu entorno, numa participação criativa e consciente deixando-se observar nesses conteúdos a presença de uma oportunidade de mudança do entorno pelos próprios atores sociais.

Para Kieling (2011) não há uma manobra exclusiva dos atores do mundo do capital, todos os agentes sociais e comunicacionais percebem uma oportunidade de intervenção.

O que a sociedade está vivenciando, em diferentes níveis, sinaliza importantes impactos que, embora incluam tensões nas lógicas de mercado, nas hierarquias de controle e produção, igualmente desalojam paradigmas sociais, culturais, econômicos, políticos e, inclusive, tecnológicos. Emergem novas definições de indústria, de sociabilidades, de produção da cultura e atuação política. (KIELING, 2011, p.173-174).

Neste contexto, enquanto pesquisador, a experiência do Programa “Vivaldade” foi das mais importantes. Integrando a Universidade da Terceira Idade e concebido como uma das atividades do Projeto de Extensão “Oficina de Rádio e TV para a Terceira Idade – o recurso à disposição para os que têm mais a contar”, o programa “Viva Idade”, como enfatiza o jornalista e professor Reginaldo Moreira (2007), idealizador e coordenador do projeto, “é a oportunidade do idoso representar suas identidades [...] em contrapartida à visão estigmatizada feita pelos veículos audiovisuais de comunicação de massa”. É um “novo olhar” sobre o idoso, como afirma Moreira:

O objetivo é a capacitação dos idosos participantes da Universidade da Terceira Idade desta instituição de ensino, para que posteriormente esses idosos se tornem multiplicadores do aprendizado às pessoas com idade avançada da região central da cidade de Campinas, interior de São Paulo, onde se encontra o maior índice de moradores com idade avançada, para que produzam seus próprios programas, tendo como eixo norteador os direitos humanos e a promoção da cidadania. O estímulo à participação dos envolvidos, tem despertado neles o interesse pelas mídias e despertado a importância de cada um, na construção de uma nova sociedade. Esta população, que mais viveu, tem muito mais experiências acumuladas para partilhar, o que fortalece o papel de memória viva e atuante, e pretende-se trazer aos telespectadores e radiouvintes uma contribuição, na construção de um novo olhar sobre a população idosa da cidade, contribuindo para a diminuição do preconceito relativo à velhice (MOREIRA, 2007, p.04).

O autor ainda destaca como o trabalho foi compartilhado e construído de forma colaborativa.

[...] Todos os quadros dos programas, as pautas, as vinhetas, as músicas, os locutores, enfim, todo conteúdo dos programas de rádio e TV foram e são sugeridos e desenvolvidos pelos participantes. No surgimento de impasse em relação a qualquer sugestão, como por exemplo, quando vários participantes desejam executar a mesma tarefa, ou se a sugestão de tema ou pauta para o programa se faz de forma abundante, exercita-se a democracia com o grupo: todas as sugestões são acolhidas e colocadas em votação. No final da apuração, a que vencer é a que permanece. Esta forma tem colaborado com a harmonia do grupo, que nem sempre se mostra consensual diante dos impasses (MOREIRA, 2007, p.05)

Importante destacar que parte dos integrantes do Programa Viva Idade também participou do curso de produção audiovisual e vivenciou os mesmos conflitos descritos no texto acima no processo de produção colaborativa.

Ao compararem as duas experiências, os aprendizes revelam como ampliaram muito as percepções sobre o trabalho em equipe e se apropriaram de maneira mais efetiva das etapas da construção de um conteúdo audiovisual, bem como é possível identificar, como será descrito no capítulo dos resultados.

Os ambientes adequados e agentes de aprendizagem, além da predisposição em aprender, são elementos essenciais do conceito aprendizagem continuada:

Aprendizagem continuada ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela tem condições de fazê-lo, independente de quando e como isso ocorre. Para tanto, é necessário a confluência de três fatores: que ela tenha a predisposição da aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagem adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem) (VALENTE, 2001, p.37)

O aprender como processo continuado ao longo da vida está intimamente ligado ao desejo por novos conhecimentos. Em tempos de tecnologias constantemente em processo de evolução, a apropriação tecnológica é uma das premissas da usabilidade para os usuários.

## 1.5 – APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA

Borges (2009) desmembra a palavra apropriação no verbo apropriar, “de tomar para si; apoderar” e no substantivo feminino ação, “capacidade, possibilidade de agir” para fundamentar o significado de o ato de apossar para realizar, executar, “num movimento contínuo de o próprio sujeito ser capaz de se apoderar das coisas, tornar sua a própria ação que antes era do outro, do grupo social com o qual se relaciona e ser capaz de transformá-la”.

A autora analisa como ocorre a apropriação em diversas áreas do conhecimento. Focamos no campo das tecnologias da informação e da comunicação. Ela cita os trabalhos de Rodriguez (2006) na apropriação de agentes comunitários de saúde das tecnologias do computador e da internet e aponta quatro etapas: acesso, capacitação, significação e integração,

A apropriação como um processo intersubjetivo que não estaria nem no ambiente, nem no indivíduo, mas na relação do sujeito com o ambiente ou como um ponto em que o indivíduo passa a entender a tecnologia e utilizá-la como ferramenta de trabalho, são algumas outras conceituações apresentadas pela autora.

Para Valente (2007) as tecnologias digitais já fazem parte de nossa cultura e é preciso saber usá-las para a criação de novas formas de expressão e comunicação, que vão possibilitar outras habilidades e diferentes tipos de letramentos como o digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso dos sons) e informacional (busca crítica da informação).

[...] o processo ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e expressar-se usando essas novas modalidades e meios de comunicação, procurando atingir o nível de letramento. (VALENTE, 2007, p.38)

Nesta perspectiva, o entendimento de Borges (2009) sobre o termo “letramento” citado por Valente, é o “de pensar e agir de forma crítica e consciente para se informar, comunicar e expressar o pensamento através das



tecnologias digitais, onde o sujeito, ao utilizá-las, passa a ser autor, produtor e disseminador de conhecimentos”.

A autora aborda o processo da apropriação como uma dimensão estratégica da cultura e faz uma relação com as artes.

[...] É preciso considerar, ainda, que o avanço das tecnologias digitais tem provocado: a hibridação das ciências com a arte, das literaturas escritas e audiovisuais, criando outros espaços de construção do conhecimento: uma reorganização dos saberes, a partir dos fluxos e redes pelos quais se movem, não somente a informação, mas o trabalho e a criatividade, o intercâmbio de projetos e pesquisas [...] (BORGES, 2009, p.98).

Ainda, apresenta a necessidade de assumir a “Apropriação” das tecnologias digitais de forma parcimoniosa, como uma dimensão estratégica da cultura, tendo em vista que é um processo global, do qual não há mais possibilidade de omissão; sendo fruto da consequência da projeção de valores culturais, estilos de vida, valores étnicos e religiosos e culturais oriundos da descentralização das formas de transmissão e circulação do conhecimento. Um processo que exclui aqueles que não sabem entrar e movimentarem-se na complexidade das redes tecnológicas.

Há uma necessidade de adaptação para inserção nos processos de mudanças que a sociedade atravessa considerando, ainda, que o avanço das tecnologias digitais tem promovido à criação de outros espaços de construção do conhecimento (MAGALHÃES, MILL, 2013). Reorganizando os saberes tendo como ponto de partida os fluxos de redes pelos quais se movem, não somente, a informação, mas a criatividade, o trabalho, bem como, os processos de ensino e aprendizagem, permitindo fazer da “Apropriação” uma parceira da promoção das competências humana em seus mais amplos aspectos éticos, morais e sociais.

Para Moraes, “[...] São competências pautadas na solidariedade, na amorosidade, na percepção dos processos de interdependência e na compreensão da multidimensionalidade humana, bem como, no respeito às diferenças” (MORAES, 2004, p.37).

A renovação deve ser parte integrante e que a mudança de atitude deve ser constante e aberta a entender a realidade movida por gestos, olhares, palavras, da música, da corporeidade, da sensibilidade e da estética entendendo o movimento dos diferentes saberes na perspectiva, conforme conclama Edgard Morin (2004).

Corroborando com esta visão Moraes (2003) diz que estamos interligados a outros tantos com os quais nos relacionamos que o tempo todo estamos interagindo, ressignificando, religando e construindo novos conhecimentos.

[...] um sistema vivo é sempre relacional e o produto de suas relações operacionais constitui a sua própria organização. [...] traz consigo a capacidade de autocriar-se, de reproduzir e de transcender (MORAES, 2003, p.151).

Se considerarmos que a construção da “Apropriação” não é fragmentada, não é linear e que o sujeito é responsável pela extração das informações para processamento por si, em si e para si e que, de posse do conhecimento, é capaz de colocá-lo em benefício próprio como o do outro, supomos que seja um processo complexo.

De acordo com Morin (2001, p.20) *complexus* é “o que é tecido junto”, ou seja, o que forma para além de suas partes.

Com o intuito de clarificar o processo de “Apropriação” das tecnologias pelo sujeito devem-se levar em consideração os princípios que norteiam o Pensamento Complexo ditado por Morin, Ciurana e Motta (2003). (Quadro 2)

Ao considerar os princípios e observar a presença da emergência como uma propriedade da própria natureza da matéria e uma das características importantes dos sistemas vivos.

Moraes (2004) reforça a ideia da presença da “espontaneidade, indeterminismo, flexibilidade, como também, em relação ao tempo, ao espaço, aos ciclos bioquímicos, existe, então, uma vitalidade intrínseca responsável pelas novas emergências que surgem nos processos auto-organizadores da vida” (MORAES, 2004, p.36).

## Quadro 2. Princípios que norteiam o Pensamento Complexo

<b>PSO</b>	Princípio sistêmico ou Organizacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite religar os conhecimentos das partes com o conhecimento do todo e vice-versa, ou seja, assegura a coesão das partes com o todo com as partes numa perspectiva de que o todo é maior do que a soma das partes, onde também o todo é menor que a soma delas. Esse maior e menor é que pode significar que surgiu um novo fenômeno, denominado de “emergências”.</li> </ul>	
<b>PH</b>	Princípio Hologramático
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado; em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também, o todo está na parte.</li> </ul>	
<b>PR</b>	Princípio da Retroatividade
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompe com o princípio da causalidade linear, não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage informalmente sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema.</li> </ul>	
<b>PREC</b>	Princípio de Recursividade
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização. É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que o produz. Ou seja, é um processo no qual os efeitos ou produtos são, altamente causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais.</li> </ul>	
<b>PAD</b>	Princípio da autonomia/dependência
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce a ideia de autoeco-organização, ou seja, para exercitarmos a nossa autonomia dependemos da energia que captamos biologicamente do ecossistema, assim como dependemos também das informações culturais.</li> </ul>	
<b>PDI</b>	Princípio Dialógico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado.</li> </ul>	
<b>PRSCC</b>	Princípio de Reintrodução do Sujeito Cognoscente em todo o Conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aponta a importância do sujeito enquanto [...] observador/computador/conceituador/estrategista em todo o conhecimento. O sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade por meio dos princípios já mencionados.</li> </ul>	

Fonte: Adaptado de (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 33-36)

A autora recorre a Morin (1998) que afirma que todo estado global apresenta propriedades emergentes e que, a emergência se encontra no cerne dos processos auto-organizadores.

Morin (1998) exemplifica ao entender o Princípio Hologramático que a sociedade se faz presente no indivíduo e vice e versa por meio de sua cultura, linguagem e normas.

Em relação ao Princípio da Retroatividade Morin, Ciurana e Motta (2003, p.35) afirmam que pode haver retroações positivas e negativas, sendo uma das positivas a “ruptura da regulação do sistema e a ampliação de determinada tendência ou desvio para uma nova situação incerta”.

No caso do Princípio da Recursividade, os produtos são imprescindíveis para a própria produção do processo, constituindo assim uma dinâmica auto produtiva e auto organizacional.

No Princípio de autonomia/dependência os seres vivos são auto organizadores e capazes de extrair informações do exterior, mas as processa em si e para si. Para Moraes (2003) o ser vivente traz consigo a força da autocriação e é sempre relacional e o produto de suas relações constitui sua própria organização.

Para Morin (1998, p.96) para configurar o Princípio Dialógico a “dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo e, para o Princípio de Reintrodução, uma reforma no agir e no pensar traria “consequências existenciais, éticas e cívicas”.

Acreditamos que a reflexão feita por Morin nos permite compreender como se processa a “Apropriação” das tecnologias com um olhar no ator social que tem sua diversidade cultural, fato inerente à sua condição de homem e que ao mesmo tempo é individual, local e global.

Entretanto, quando do olhar para uma dimensão epistemológica Moraes e Valente (2008, p.8) ressaltam o não reconhecimento “da existência de uma realidade objetiva independente das experiências subjetivas, alheia às circunstâncias que envolvem o sujeito”. Ainda, segundo os autores, o resgate da subjetividade individual e coletiva, na construção do sujeito no processo de aprendizagem está diretamente relacionada com o seu histórico e ao meio que em que se encontra inserido, pois é um ator social que participa consciente ou não, da realidade que está sendo construída.

Para Maturana (1997) (apud MORAES; VALENTE, 2008) é uma maneira de participação da realidade que procura conhecer, elaborando relações com o objeto do conhecimento, indo ao encontro da abordagem de Assmann (1998) na qual ele participa integralmente confirmando, assim, a biopsicossociogênese do conhecimento.

E, para apresentar um modo de construção do conhecimento, Valente (2001) utiliza a abordagem Construcionista de Papert, que se encontra intimamente ligada a fundamentação teórica de Paulo Freire, ou seja, “o aprendizado por meio do fazer, do colocar a mão na massa” (VALENTE, 2001, p.34).

## 1.6 – CONSTRUCIONISMO VIA TDIC

Para entender este contexto nos remetemos a Papert (1994) que ao afirmar que o diálogo, em suas múltiplas concepções, favorece o processo de aprendizagem. Para o autor criador do termo “matédica”, derivado da “*mathematikos*”, uma palavra grega que significa “disposto a aprender”, a boa discussão promove aprendizagem, e uma das suas metas centrais de pesquisa “é elucidar os tipos de discussão que promovem maior benefício e os tipos de circunstâncias que favorecem tais discussões” (PAPERT, 1994, p.83).

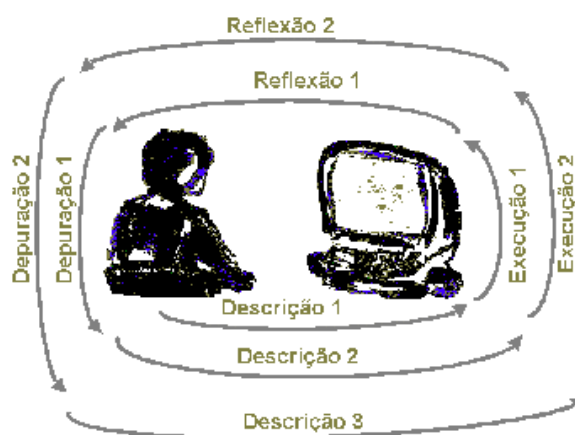
Pautado no Construcionismo, uma abordagem pedagógica que tem como mote os princípios psicológicos, pedagógicos e computacionais, Papert reconhece, também, “a importância do apoio moral, psicológico, material e intelectual nos esforços pessoais” (PAPERT, 1994, p.125).

Portanto, construir e enriquecer ambientes onde os sujeitos atuarão que facilitem o processo de aprendizagem permite a potencialização na construção de conceitos e ideias.

Valente (2002) reafirma a importância do desenvolvimento de um sentimento de empoderamento a fim de permitir a realização de ações que permitam melhorar sempre o ator social, levando-o a novas situações desafiadoras na realização de tarefas. A troca por meio do diálogo é uma das principais características dos ambientes de ensino e aprendizagem construcionistas, o professor torna-se um desafiador apresentando problemas aos alunos, sem ensinar-lhes a solução.

Nesse momento acontecem as relações entre o aprendiz e o uso das TDIC nas quais, o aprendiz está sempre superando os novos desafios propostos, ou seja, o ciclo seria permeado por etapas sucessivas, mas não

necessariamente independentes: descrição-execução-reflexão-depuração-nova descrição. Estas etapas permitem, ao aprendiz, ao fazer o uso e vivenciá-las, conseguir informações úteis e agregar novos conhecimentos, resultando em uma Espiral de Aprendizagem ascendente que permite ter seus elos potencializados se observados além dos conceitos, estratégias e informações que o aprendiz utiliza para resolver o problema, também os aspectos estéticos, ou seja, o lado emocional, o belo, o afetivo, que segundo o autor não pode ser isolado. “Representar e explicitar esse conhecimento estético constitui o primeiro passo para compreender o lado emocional, que na educação tem sido sobrepujado pelo aspecto cognitivo racional” (VALENTE, 2002, p.31) (Figura 21).



**Figura 21 – Exemplo de Espiral da aprendizagem que acontece na interação aprendiz-computador.** Fonte: (VALENTE, 2002, p.29)

O termo apropriação, quando analisado etimologicamente, significa apropriar + ação = se tornar próprio (HOUAISS, 2003).

Para Borges (2009) e Valente (2005) a Apropriação tem um significado muito mais amplo quando vista por outros olhares, em vários campos de conhecimento e ela se dá, quando o aprendiz reflete ou depura as ideias a medida que o resultado, oriundo das ações que permeiam o processo de conhecimento, vai sendo construído.

Para tanto, melhor entendimento devemos nos remeter a um “pacote” teórico denominado construcionismo contextualizado no qual Valente (2005, p.55) informa que pode ser compreendida por meio da seguinte definição:

- ✓ construcionismo – o aprendiz engajado na construção de um produto significativo;
- ✓ contextualizado – o produto construído relacionado com a realidade do aprendiz.

E, nas diferentes realidades, pode-se observar a apropriação acontecendo em diferentes campos do conhecimento (Quadro 3)

**Quadro 3. Apropriação segundo alguns campos do conhecimento.**

NO CAMPO TEOLÓGICO
• Galucho (2006, p.1) – “designa a atribuição preferencial a uma das pessoas divinas de predicados ou ações comuns a toda a trindade devido a uma afinidade maior entre as pessoas de predicado”.
NO CAMPO DA ARTE
• Wollheim apud Monachesi (2004, p.1) – [...] falar sobre o que uma apropriação significa para um artista é falar sobre os sentimentos, emoções, pensamentos despertados nele na medida em que o pintor tem certeza de que a imagem ou o motivo apropriados transmitirão esses mesmos efeitos em outras pessoas suficientemente sensíveis e informadas
NO AMBITO DA LINGUÍSTICA
• Benveniste apud Galucho (2006) no ato de enunciar estaria subentendido um processo de apropriação da língua, ou seja, o indivíduo se apossa de algo que não lhe pertencia e o torna próprio, um processo onde o locutor/enunciador constrói um universo de referência discursiva que é parte integrante da enunciação.
NO CAMPO DA FILOSOFIA
• El escrito conserva el discurso y lo convierte em un archivo disponible para la memoria individual y coletiva. Se agrega también que la alineación de los símbolos permite una traducción analítica y distintiva de todos los rasgos sucesivos y discretos del lenguaje y así aumenta su eficacia. (RICOEUR, 2002, p.129)
NA ÁREA SOCIAL
• A apropriação dessas forças é apenas em si mesma, o desenvolvimento das faculdades individuais correspondentes aos instrumentos de produção já é o desenvolvimento de uma totalidade de faculdades nos próprios indivíduos. Essa apropriação é, além disso, condicionada pelos indivíduos que se apropriam. (MARX, ENGELS, 2002, p82)
• Nas práticas sociais Smolka (2000, p.1), afirma que “todas as ações adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações
NO CAMPO DAS TIC
<b>Rodrigues (2006) aponta quatro etapas para que uma situação de aprendizagem aconteça: Acesso, Capacitação, Significação e Interação. Ressalta que só haverá apropriação se todas as etapas forem satisfeitas, pois estão intimamente ligadas e podem ocorrer simultaneamente.</b>

Fonte: Adaptado de (BORGES, 2009)

No campo das TDIC, Rodriguez (2006) faz uma ressalva sobre a importância de alguns movimentos efetivos de apropriação distinguindo-os em quatro etapas, intimamente ligadas e que podem ocorrer simultaneamente, para que uma real situação de aprendizagem aconteça. São elas: Acesso, Capacitação, Significação e Integração.

“O Ambiente pode influenciar, estimular, desafiar, mas o que ocorrerá ao sujeito, o comportamento que ele irá expressar, sempre dependerá do que acontece em suas estruturas” (MORAES, 2004, p.7), levando ao pensamento de que a apropriação como um processo intersubjetivo, se encontra, permanentemente, em uma relação entre o indivíduo e o ambiente criando espaços complexos externados nas ações executadas.

Há, portanto, a necessidade do desenvolvimento de diferentes habilidades para a criação de novas formas de expressão e comunicação que permitirão a aquisição de diferentes tipos de letramentos. Este processo descrito de apropriação e suas características têm uma interface muito evidenciada quando se estuda a Espiral de Aprendizagem.

Como o protagonismo propiciado pelas Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação pode ser apropriado e se transformar em conhecimento? E em quais contextos isto pode ocorrer?

Estudioso do processo de aprendizagem e do uso dos recursos da TDIC na Educação, Valente (2005) apresenta os conceitos de ciclo de ações, descrição-execução-reflexão-depuração, na interação entre o aprendiz e as tecnologias e na medida em que o ciclo de repete forma-se a “espiral de aprendizagem”, resultando na construção do conhecimento.

Mas, se voltarmos da lógica para a psicologia ou a epistemologia, todo sistema de conhecimentos é na realidade circular. A extensão do conhecimento consiste somente, desse ponto de vista, em alargar tanto quanto possível o domínio compreendido entre suas fronteiras. Conforme tivemos ocasião de mostrar em outra ocasião, a classificação das ciências apresenta essa estrutura e o progresso de seu desenvolvimento vem a ser transformar este círculo em espiral, por uma série indefinida de alargamentos sucessivos desse tipo. Este caráter circular é pois geral e documenta simplesmente a natureza organizadora de todo conhecimento, por oposição ao caráter exclusivamente aditivo ou linear que lhe é atribuído pelo bom senso falsamente pedagógico. (PIAGET, 1973, p. 183-184)

Nos estudos de Valente a interação está na relação entre aprendiz e computador, como demonstrado na Figura 21



Sobre os conceitos de “reflexão” e “depuração” Valente (2005) esclarece:

O processo de refletir sobre o resultado de um programa de computador pode acarretar uma das seguintes ações alternativas: ou o aluno não modifica o seu procedimento porque as suas ideias iniciais sobre a resolução daquele problema correspondem aos resultados apresentados pelo computador, e, então, o problema está resolvido; ou depura o procedimento quando o resultado é diferente da sua intenção original. A **depuração** pode ser em termos de alguma convenção da linguagem Logo, sobre um conceito envolvido no problema em questão (o aluno não sabe sobre ângulo), ou ainda sobre estratégias (o aluno não sabe como usar técnicas de resolução de problemas) [...] O processo de achar e corrigir o erro constitui uma oportunidade única para o aluno aprender sobre um determinado conceito envolvido na solução do problema ou sobre estratégias de resolução de problemas. O aluno pode também usar seu programa para relacionar com seu pensamento em um nível metacognitivo. Ele pode analisar seu programa em termos de efetividade das ideias, estratégias e estilo de resolução de problema. Nesse caso, o aluno começa a pensar suas principais ideias (abstração reflexiva) (VALENTE, 2005, p.53)

Valente diz que a “reflexão” aparece como comparação entre o resultado obtido na execução e a intenção original do aprendiz. A figura do mediador pode ser fundamental. Conforme o autor, o mediador é aquele:

[...] que tenha conhecimento do significado do processo de aprender por intermédio da construção de conhecimento. Esse profissional, que pode ser o professor, tem que entender as ideias do aprendiz e sobre como atuar no processo de construção de conhecimento para intervir apropriadamente na situação, de modo a auxiliá-lo nesse processo (VALENTE, 2005, p.59).

Além do mediador, o contexto social é outro aspecto fundamental na construção do conhecimento pelos aprendizes. A comunidade onde se insere a identidade cultural, a relação com a família, outros colegas são alguns dos principais elementos influenciadores.

Para Freire (1980), as soluções e os conhecimentos adquiridos pelo aprendiz devem retornar à comunidade como melhoria coletiva. O conceito de contextualizado vem da elaboração do produto construído com a realidade ao aprendiz.

Valente (2005) apresenta a expressão “construcionismo contextualizado”.

A expressão “construcionismo contextualizado” pode ser compreendida por meio da seguinte definição para cada um de seus termos: construcionismo – o aprendiz engajado na construção de um produto significativo, usando a informática; e contextualizado – o produto construído relacionado com a realidade do aprendiz. Com essa concepção procurava-se então integrar aspectos de uma abordagem teórica proposta por Papert e a questão da contextualização do conhecimento proposto por Freire. (VALENTE 2005, p.55)

Na perspectiva das questões da pesquisa, o “construcionismo contextualizado” foi expresso no engajamento dos aprendizes, de forma colaborativa, na produção do curta metragem. A contextualização do conhecimento, proposta por Freire, verificou-se ao longo de todo o curso, como já foi descrito anteriormente, quando os conteúdos teóricos e as tecnologias digitais necessárias para a elaboração do audiovisual foram apresentadas de forma concomitante com as práticas, seguindo o modelo adotado de metodologias ativas. E o produto final refletiu, também, as diferentes realidades dos aprendizes, uma vez que a contribuição de cada um trouxe os repertórios individuais, habilidades, competências e posturas pessoais que foram sendo mediadas para “o fazer” coletivo.

A inovação apresentada nesta tese reside no fato de fazer com que o protagonismo de cada um fosse consequência, de forma simultânea, da aprendizagem individual de como usar as tecnologias digitais, desde entender a concepção de um roteiro e escrever no computador aquilo que era manuscrito, até os procedimentos de documentação em foto e vídeo para produção de cenários, gravação de imagens e edição e, ao mesmo tempo, compartilhar estes novos conhecimentos com o grupo, numa troca permanente de saberes e trabalho colaborativo. Processo que resultou na elaboração de uma proposta metodológica para a implantação de projetos como o descrito no trabalho.

Desta forma, ressalta-se o papel da mediação em transformar as potencialidades de produção e distribuição de informações digitais de qualquer natureza: texto, fotos, vídeos, dados, publicados em sites, redes sociais e outras plataformas midiáticas, em apropriação de conhecimentos, possibilitando o protagonismo do sujeito, autônomo, na construção de seus saberes e na geração de conteúdo individual e coletivo. Ressalta-se ainda, o “aprender a trabalhar junto” como parte essencial deste sujeito protagonista, refletindo assim, o objetivo desse trabalho.

No próximo capítulo serão apresentados os objetivos e o método que permitiu atingi-los e as ações propostas.

## **2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

Neste capítulo são apresentados os objetivos, geral e específicos, bem como os principais referenciais teóricos que embasam o método de pesquisa escolhido. São descritos os procedimentos da pesquisa adotados no trabalho junto aos integrantes dos cursos que permitiram o desenvolvimento do modelo metodológico de apropriação para a produção audiovisual.

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Desenvolver metodologia ativa para que atores sociais se apropriem dos conceitos e tecnologias de produção audiovisual e desenvolvam conteúdos audiovisuais digitais de forma participativa e colaborativa.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Elaborar diagnóstico dos atores sociais envolvidos quanto ao interesse e conhecimento de suas habilidades na produção de textos, falar, captar imagens e sons em tecnologias diversas.
- ✓ Criar o projeto do curso e estimular o desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem para a produção dos conteúdos audiovisuais.
- ✓ Verificar se o digital contribui para o processo transformador de aprendizagem e de qualidade de vida do sujeito ator, protagonista de sua própria história.

### **2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Neste momento do trabalho serão nominadas as principais referências metodológicas, o local e sujeitos da pesquisa.

### 2.3.1 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa busca integrar o trabalho teórico e prático, num processo contínuo de subsídios e (re)direcionamentos. Para tanto, as referências metodológicas estão baseadas no método bibliográfico (GIL, 1999), na pesquisa-ação integral e sistêmica (MORIN, 2004) e especialmente na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996; 1997).

Para as reflexões teóricas, as pesquisas de fontes de informação sobre os conhecimentos já elaborados por outros autores referentes ao tema estudado, a seleção e organização destes dados, como descreve o método bibliográfico, permitiram travar contato com conceitos de estudos específicos, adequar citações bibliográficas e mesmo constatar a originalidade do tema, desencadeando a elaboração de novas abordagens e ideais (CHIZZOTTI, 2006).

Na busca pelos conhecimentos já sistematizados, destacam-se, entre muitos outros, os estudos sobre digitalização, TV Digital e interatividade: Fundação CPqD, Montez e Becker (2005), Brittos e Simões (2011); fluxos informacionais: Le Coadic (1996), Paschoal Neto (2008); conteúdos interativos e novas mídias, Castro (2011), Barbosa Filho e Castro (2005), Motta e Thomé (2005); interação, Vygostki (1998; 1988; 1995), modelos de interatividade: Ruy Ferreira (2008); cultura da convergência: Jenkins (2009); letramentos: Maia(2011); educação transformadora: Paulo Freire (1980; 1978); apropriação: Borges (2009) Ciclo de Ações e Espiral de Aprendizagem: Valente (2003; 2004; 2005), entre outros

A pesquisa sob a ótica do trabalho prático desenvolvido com os alunos dos cursos de Produção Audiovisual do Ponto de Cultura Maluco Beleza e usuários do Serviço de Saúde Cândido Ferreira, teve com um dos seus principais embasamentos conceituais a Teoria Sócio Histórica de Lev Vygotsky (1998; 1995), que aponta a interação mediada pelos relacionamentos sociais como a base sobre a qual se faz a construção do conhecimento.

Para ele, o conhecimento não é visto como uma ação do sujeito sobre o objeto, mas ocorre através da mediação feita por outros sujeitos que o rodeiam a quem ele denomina de aprendiz.

Aprendiz é a terminologia também utilizada em outra pesquisa referencial do presente estudo que adota o conceito de aprendizagem continuada ao longo da vida que ocorre em processo de formação constante, onde todos os envolvidos têm a oportunidade de aprender em conjunto, colaborativamente, refletindo sobre a própria experiência e ampliando-a com novas informações (VALENTE, 2004).

Com o intuito de identificar e analisar as transformações reflexivas e perceptivas promovidas pelas interações em diferentes formas e graus de intensidade dos sujeitos da pesquisa e dos pesquisadores, optou-se pela pesquisa-ação integral e sistêmica, que, segundo Morin é uma metodologia de investigação que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno ativo e complexo que ocorre num ambiente de evolução, onde as mudanças e soluções dos problemas ocorrem através de ações estratégicas e reflexivas pensadas no coletivo dos atores, vinculadas ao “questionamento inovador em um processo em espiral, ao mesmo tempo indutivo e dedutivo, reflexivo e funcional, exploratório e criativo” (MORIN, 2004, p. 96).

Como citado no capítulo introdutório, o Ciclo de Ações e a Espiral de Aprendizagem (VALENTE, 2003; 2004; 2005) formam a base teórica principal para o desenvolvimento da metodologia proposta como objeto desta pesquisa.

O paradigma socioconstrutivista que, ainda segundo Morin (2004), é indissociável dos acontecimentos, da história dos atores e do ambiente é descrito pelo autor em seis proposições principais que ocorrem no campo objeto/projeto da pesquisa ação:

1. O objeto social está em constante evolução, e por isso é importante atentar tanto para o processo quanto para o produto.
2. A finalidade é a mudança reflexiva mediante a combinação de ações práticas, reflexivas e das oficinas.

3. A ampliação dos conceitos deve englobar as interconexões dos componentes em consequência das trocas entre os atores.
4. Os valores subjetivos são centrados no diálogo destinado à modelagem coletiva.
5. É necessário manter a flexibilidade e a negociação entre os atores para garantir a indução de fenômenos novos e suas inter-relações.
6. É fundamental a cooperação, tendo em vista à globalidade, a complexidade e a coerência do real.

O trabalho cooperativo e a construção colaborativa/participativa, ações observadas nas produções audiovisuais feitas pelos sujeitos da pesquisa, revelam que o processo da pesquisa-ação integral e sistêmica, mais do que resultados, amplia conceitos, promove tomadas de consciência transformadoras individuais e coletivas.

O diálogo, apontado por Morin, como uma das premissas para o trabalho colaborativo, reflete-se, na prática, pela argumentatividade entre os sujeitos, como destaca a professora Ingedore Koch, “a interação social por intermédio da língua, caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade, ou seja, a argumentação é a essência da interação social estabelecida por meio da linguagem” (KOCH,1999, p.19).

O diálogo se estabelece além dos pares, também com o pesquisador, um participante ativo do processo e que deverá estar envolvido com os participantes também de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1996).

As propostas temáticas para o desenvolvimento dos conteúdos serão definidas entre comunidade (sujeitos da pesquisa) e pesquisadores. Isto feito, para que reflitam o “olhar” criativo, cultural e artístico de apropriação desta comunidade, evidenciando um processo de ação-reflexão participativa e inclusiva, que considere a voz dos sujeitos, naquilo que o autor chama de “noção de instrumentalidade”, uma forma de articulação entre teoria e prática para criar espaços para o debate.

A sustentação de novas formas de instrumentalidade pressupõe uma teorização das modalidades do conhecimento (conhecer, acreditar, contrapor, etc.) a serem articuladas com modalidades de ação (querer, fazer, agir, mudar, lutar, etc.), o que deixa em aberto o espaço da crítica e da relativização dos pontos de vista (THIOLLENT, 1997, p.26).

Neste contexto, Morin descreve as etapas de um plano de pesquisa que acompanham as preposições já citadas.

1. Identificar as principais necessidades do grupo;
2. Compreender as finalidades do projeto;
3. Estabelecer as etapas essenciais do projeto;
4. Determinar a duração total do projeto;
5. Definir os papéis dos participantes;
6. Distribuir as tarefas;
7. Concluir o projeto ou o entendimento. (MORIN, 2004, p.125)

Entendendo estas sugestões como flexíveis, moldadas de acordo com as particularidades de cada projeto, foram estabelecidos alguns procedimentos no desenvolvimento da presente pesquisa, já objetivando a construção de uma metodologia no processo de apropriação da produção audiovisual.

### **2.3.2 LOCAL DA PESQUISA**

#### **SERVIÇO DE SAÚDE DR. CÂNDIDO FERREIRA**

Fundado em 1924 como primeiro sanatório psiquiátrico filantrópico do Estado de São Paulo, o então Hospício de Dementes de Campinas, hoje, Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira, está localizado no Distrito de Sousas, em Campinas, interior de São Paulo, há 93 quilômetros da capital.

Desde 1991, o Cândido Ferreira passa por transformações advindas do movimento da reforma psiquiátrica e do movimento da luta antimanicomial, que inclui, entre outras ações, projetos de comunicação inclusiva, como os desenvolvidos pelo Ponto de Cultura Maluco Beleza.



Ao longo da história da humanidade, a loucura recebeu diversas abordagens e tratamentos, de acordo com cada época e cada contexto, o que a caracteriza como fenômeno social interpretado das formas mais diversas.

No Brasil, por ocasião da proclamação da República Federativa, em 1889, os insanos e desocupados foram recolhidos das ruas e colocados no porão da Cadeia Pública da cidade, numa prática higienista e positivista do novo regime que se instaurava no país. Ali, muitos morriam à espera de uma vaga no único hospital público do Estado – o Juqueri, fundado em 1898, localizado na cidade de Franco da Rocha.

Num contexto conturbado por negros libertos do regime de escravidão, imigrantes europeus que chegavam para substituir sua mão-de-obra nas lavouras e por outras populações marginais como os miseráveis, os órfãos, as prostitutas, os homossexuais, entre eles, os portadores de sofrimento mental. Essa população, considerada desviante, ia contra os princípios do capitalismo, que entendia cada ser humano como um contribuinte ao movimento de produção e consumo. Ainda: com o processo de urbanização das cidades, a população marginalizada passa a comprometer a imagem ideal da sociedade burguesa, como descreve Moreira (2007).

Segundo o mesmo autor, os jornalistas Leopoldo Amaral e José Vilagelin Junior, do jornal “O Estado de São Paulo”, denunciam por meio de uma notícia, publicada no dia 9 de maio de 1917, os maus tratos cometidos pela população recolhida no porão da Cadeia Pública de Campinas.

A partir daí um grupo de filantropos mobiliza-se para a criação do que inicialmente se chamou Hospício de Dementes de Campinas.

Como se percebe, a relação entre a mídia, os jornalistas e os cuidados em saúde mental é intrínseco à fundação do Cândido Ferreira.

O caráter filantrópico e humanitário da fundação desse serviço não eliminava a exclusão da população, pois o hospital foi construído numa área rural, cercada por mato, bastante afastada da sociedade da época.

No contexto da psiquiatria, sob o domínio da medicina, que se deu a partir do século XIX, o então denominado Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira utilizou-se de diversas técnicas para o tratamento da loucura, acompanhando a própria evolução da psiquiatria, empregando as técnicas de cada época para o tratamento da saúde mental, como eletrochoque, impregnação medicamentosa, camisa de força, quartos forte etc. O único recurso não empregado na instituição foi a lobotomia por falta de equipamentos cirúrgicos adequados para sua realização.

A utilização dessas técnicas, hoje consideradas agressivas e inadequadas, consistiu, em outros tempos, em descobertas da medicina para o cuidado da loucura. Apesar das técnicas empregadas no tratamento psiquiátrico estarem adequadas aos avanços da medicina de cada época, diversos abusos, enganos e desrespeito foram cometidos contra os portadores de sofrimento mental, levando à discriminação social, à negação de direitos fundamentais ao homem e à reclusão nos pátios dos manicômios.

Moreira (2007) complementa, afirmando que somente no ano 1990, é que se firma um convênio de cogestão entre o Cândido Ferreira e a Prefeitura Municipal de Campinas, o que possibilita a implementação da Reforma Psiquiátrica, substituindo métodos agressivos de tratamento por uma nova forma de cuidar, processo que perdura até a atualidade.

Segundo o autor, grades foram retiradas, portas foram abertas, foi abolido o uso da camisa de força, do eletrochoque, das punições, dos quartos forte e o uso indevido de medicamentos.

A forma mais humanizada de tratar deu início ao processo de desospitalização dos internos e a capacitação deles e da sociedade para um possível convívio social. Muitos internos descobriram o paradeiro de seus familiares e alguns voltaram a viver com eles, em sua terra natal. Os que não localizaram suas famílias passaram a viver em moradias terapêuticas assistidas pelo Serviço, localizadas em diversos bairros da cidade de Campinas.

Tal abertura exige uma mudança de postura no modo de cuidar da saúde mental, pois desencadeia uma relação de corresponsabilidade dos usuários no seu tratamento. O que antes eram regras determinadas pelos médicos e funcionários, com a maior liberdade após as mudanças implementadas, espera-se que o usuário desenvolva uma maior responsabilidade com sua saúde e com a dos colegas.

Além disso, a rede das relações e o próprio capital social das pessoas necessitam ser (re)construídos; o aprendizado se dar-se-á aos poucos, na medida de cada um, respeitando o desejo, a capacidade e os limites singulares, a partir dos afazeres do dia-a-dia, seja no cuidar da própria higiene pessoal, cuidar da limpeza da casa, pegar um ônibus, ir à igreja, ir ao banco, utilizar seu dinheiro, ou no suprir suas necessidades com compras no comércio local. A ressocialização dos usuários tornou-se e torna-se possível a partir do momento em que estão entranhados no meio da sociedade.

Como a sociedade tem suas tramas e diversos conflitos, dos quais até então esses usuários estavam afastados, “protegidos”, eles passam a ter contato e a participar efetivamente, na medida dos seus interesses, capacidades, tomando pé de uma sociedade caótica e violenta, com diversas nuances e loucuras pertinentes ao século XXI.

O Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira atende, atualmente, em torno de 2.500 usuários por mês, para os quais disponibiliza quatro Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), localizados em distintas regiões da cidade; residências terapêuticas, um Núcleo de Oficinas e Trabalho (NOT), que oferece vagas em 13 oficinas profissionalizantes e geração de renda na área de vitral artesanal, vitral plano, velas, mosaico, construção civil e ladrilho hidráulico, parceria, papel reciclado, gráfica, marcenaria, culinária e eventos, nutrição, serralheria e agrícola, atendendo em torno de 290 pessoas, contando com uma fila de espera para abertura de vagas de 80 a 100 pessoas.

É administrado por uma associação própria de usuários e familiares – a Associação Cornélia Vlieg; um Serviço Residencial Terapêutico, que conta com 34 casas, atendendo uma população de 250 usuários; dois Centros de

Convivência e Arte, que contam com diversas oficinas de arte; um Centro Cultural, que oferece alfabetização, convivência social e cultura, não só aos usuários de saúde mental, como também a comunidades do Distrito de Sousas; um Núcleo de Retaguarda para internações de curta permanência para os casos que necessitam de um atendimento mais intensivo nos momentos de crise; e o Ponto de Cultura Maluco Beleza.

Por essa nova postura nas formas de cuidar em saúde mental, o Serviço, que oferece atendimento exclusivamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS), desde 1993, é considerado modelo pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Apesar das inúmeras mudanças e transformações vivenciadas na instituição, pode-se perceber que existe uma grande dificuldade financeira no tange aos investimentos na saúde pública.

O convênio de cogestão municipal mantém-se ao custo de uma militância constante dos gestores da instituição. A discussão sobre qual a melhor forma de desenvolver a reforma psiquiátrica está sempre em pauta, muitas vezes de forma intensa e tensa, e nem sempre se vê consenso na visão dos parceiros de cogestão, sobre qual melhor modelo de atenção.

Quanto à reforma psiquiátrica implicada na vida dos usuários em atendimento, alguns ainda têm críticas às novas formas de tratamento, às formas de participação nos espaços de representação e gestão institucional.

O protagonismo dos usuários da saúde mental na instituição, ao que se pese ter transformado a forma subjugada pela qual os usuários passaram anos de suas vidas, ainda apresenta um déficit na visão de alguns usuários mais conscientes de seu papel político, que têm demonstrado, de forma muito tímida, o desejo e a necessidade de se mobilizarem para a criação de associações que os representem e possam organizar a luta pelos seus direitos e garantir os já conquistados, ou ainda, maior espaço de representação em todas as instâncias institucionais onde há tomada de decisão sobre suas vidas e seus tratamentos.

No tocante ao convívio social, pode-se afirmar que ainda é grande o preconceito, o que exige um trabalho contínuo de educação para o convívio. Contudo, complementa Moreira (2007), todas essas novas possibilidades de cuidados em saúde mental, "têm levado os usuários a vislumbrarem novos desafios e a (re) planejarem o futuro, com o objetivo de (re) construir suas vidas e seus sentidos".

### **2.3.3 PONTO DE CULTURA MALUCO BELEZA**

O Ponto de Cultura Maluco Beleza, começa como um programa de rádio produzido por usuários do Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira e veiculado pela Rádio Educativa de Campinas (101,9 FM) há quase uma década.

Idealizado e coordenado pelo jornalista, Prof. Dr. Reginaldo Moreira, o projeto usa como técnica a comunicação comunitária, onde os "loucotores", como se autodenominam, têm a oportunidade de revelar seus pontos de vista para toda a sociedade, mostrando o quanto são possuidores de uma cultura própria que os representa, e como não são alienados. O objetivo, segundo seu criador, é diminuir o preconceito que ainda existe em parte da população com relação aos portadores de sofrimento mental e à loucura.

Desde 2008 o projeto foi reconhecido pelo Ministério da Cultura como Ponto de Cultura, com convênio realizado através da Prefeitura Municipal de Campinas. Desde então, as ações de rádio estão se ampliando. Além de várias oficinas e cursos de capacitação destinados aos usuários da saúde mental e comunidade, um estúdio e uma sala de inclusão digital foram instalados na instituição psiquiátrica.

No ano de 2009 o Ponto de Cultura Maluco Beleza foi selecionado como Ponto de Cultura Estadual, por meio do Governo do Estado de São Paulo, ampliando suas atividades de comunicação para o audiovisual, por meio da capacitação dos usuários da saúde mental para a gravação e edição de vídeo.

O programa de rádio Maluco Beleza continua a ser produzido e veiculado, sendo o projeto inspirador das outras ações que surgiram por meio dele. O projeto se encontra numa fase de abertura para a comunidade, com o objetivo de produzir e disseminar cultura na região de Sousas, distrito de Campinas/SP.

A Rádio Maluco Beleza on-line, inaugurada em 2010, serviu para ampliação da distribuição dos conteúdos, além da parceria com a Rádio Educativa, e para inclusão de outros programas produzidos pela comunidade.

Como parte desta estratégia, a partir de 2011, foram oferecidas, gratuitamente, Cursos/oficinas de Rádio e TV para inclusão audiovisual. Segundo o Relatório Técnico de Atividades do Ponto de Cultura Maluco Beleza (RPMB, 2011), "Os oficinas de capacitação audiovisual causaram um impacto positivo no Ponto de Cultura, pois despertaram o interesse de muitas pessoas da comunidade para participação no projeto".

A presença da comunidade aumentou a possibilidade de convivência com outras realidades. "O convívio com as diferenças foi vivenciado nas oficinas oferecidas, que contaram com alunos com baixo nível de escolaridade, até pós-graduados" (MOREIRA, 2011, p.21).

As oficinas/cursos de capacitação audiovisual possibilitaram uma importante parceria com o Museu da Imagem e do Som (MIS) de Campinas. Além de uma das oficinas ser oferecida no próprio MIS, o museu também abriu as portas para veiculação de filmes produzidos pelas oficinas do Ponto de Cultura, o que qualificou as produções dos participantes das oficinas.

Neste sentido, foram realizados três dias de debate da Luta Antimanicomial, com um cine-debate, e a cerimônia de formatura das oficinas das turmas do primeiro semestre de 2011, com exibição de oito curtas produzidos pelos participantes do Ponto.

Sobre os resultados, Moreira (2011) afirma que o público que tem frequentado o Ponto de Cultura, em sua maioria, é formado por pessoas

portadoras de sofrimento mental, que estão em tratamento na rede municipal de saúde.

Com a inclusão dos cursos e das oficinas de audiovisual, muitas pessoas da comunidade passaram a frequentar o Ponto. "Isso tem possibilitado a interação entre públicos, e a alteridade desejada na construção de uma sociedade que consiga conviver bem com as diferenças e com os diferentes".

O projeto tem possibilitado a convivência de pessoas que foram excluídas durante anos, permanecendo caladas nos pátios dos manicômios do Brasil, com pessoas da comunidade, o que é muito enriquecedor, pois aumenta as redes de conexão e trocas entre as pessoas.

Os frequentadores, em sua grande maioria, são de baixa renda, com baixo grau de escolaridade, advindos de ambos os sexos e de uma faixa etária bastante variada, na grande maioria adulta. Entre os aposentados frequentadores, nota-se uma maior escolaridade e uma maior renda. Além deles, os frequentadores da comunidade também apresentam um nível de escolaridade e renda mais elevados.

Em números, 180 pessoas participaram semanalmente dos cursos/oficinas, que geraram programas de rádio e produções audiovisuais, abaixo sintetizadas:

- ✓ Oficina Pedagogia da Imagem: o cinema e a construção histórica da sua linguagem, ministrada pelo facilitador Orestes Augusto Toledo, gerou dois curtas-metragem produzidos pelos alunos: 1) Gilson Santana; 2) Gilda de Michel ;
- ✓ Curso de Filmagem e Edição ministrada pelo facilitador Henrique Lukas Mendonça, gerou duas versões do mesmo curta-metragem, um produzido pelo grupo e outro produzido por um dos alunos: 1) O malandro e a mulher manequim (versão grupo); 2) O malandro e a mulher manequim (versão Olício); e o curta "Faroeste Chinês" também produzido pelos alunos da oficina;

- ✓ Curso de Edição de vídeo, ministrada pelo facilitador Diohny Correa Andrade, gerou o vídeo institucional, produzido pelos participantes da oficina;
- ✓ Curso de Produção do Programa Maluco Beleza, gerou um programa de rádio por mês, veiculado na Rádio Educativa FM de Campinas;
- ✓ Curso de Filmagem, ministrada pela facilitadora Bia Trevisan, que gerou o vídeo Oficina de Filmagem;
- ✓ Curso de Produção Audiovisual, ministrada pelo facilitador José Dias Paschoal Neto, gerou o curta-metragem “Um dia na vida Conceição: uma doméstica fofoqueira”, produzido pelos participantes da oficina e que integrou equipes das outras oficinas de Filmagem e Edição;

No segundo semestre de 2011, o curso de produção audiovisual foi realizada e uma nova sistemática implantada com a divisão de equipes por núcleos de produção que trabalharam com o conceito de uma produção multimídia interativa. O resultado foi a produção de três curtas sobre sustentabilidade: "Consciência da Água", "Por um dia a dia mais saudável" e um *videoclip*, mas que não foram editados na forma de opções interativas (DVD), como explicado no primeiro capítulo.

## **2.4. SUJEITOS DA PESQUISA**

Os sujeitos da pesquisa do primeiro curso foram 13 indivíduos, sendo 11 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. No segundo curso, de um total de 12 indivíduos, 4 eram do sexo masculino e oito do feminino.

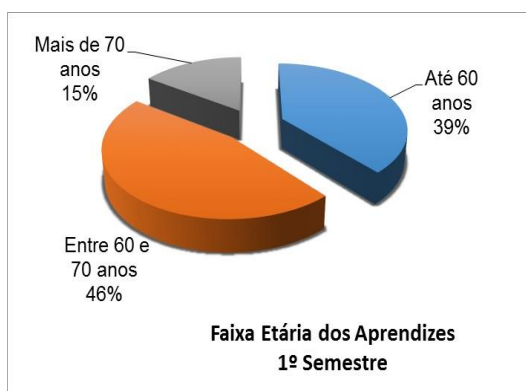
Importante ressaltar que com a abertura das inscrições para o curso do primeiro semestre de 2011, além dos usuários do Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira, houve grande interesse de senhoras que já participavam dos Grupos de Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e



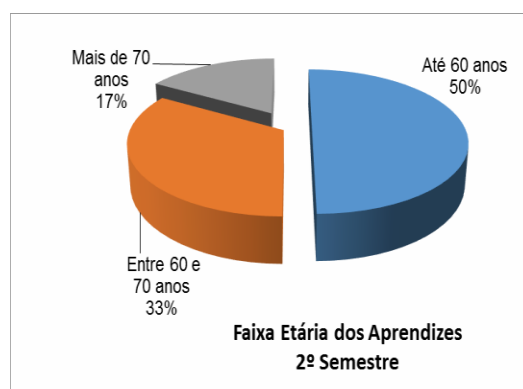
que tinham produzido os programas “Vivacidade” exibidos pela TV PUC-Campinas, que eu dirigia na época.

Estes programas foram resultados de um Projeto de Extensão criado pelo Prof. Dr. Reginaldo Moreira, idealizador e coordenador do Ponto de Cultura Maluco Beleza e estudioso na área da comunicação participativa e Terceira Idade.

Sobre a faixa etária dos aprendizes, pode-se observar, nos Gráficos 1 e 2, que a maioria dos aprendizes pertence à Terceira Idade, seguidos de outros participantes, grupo formado por profissionais liberais como jornalistas, fotógrafos e estudantes e o grupo dos usuários.

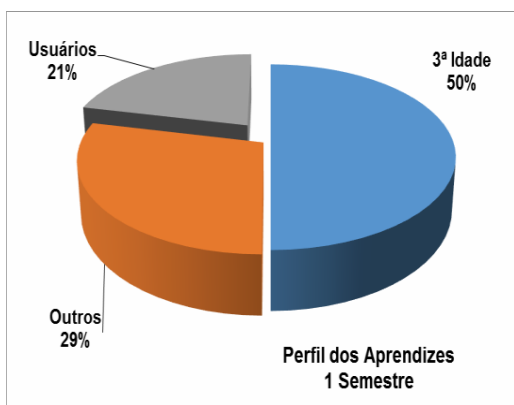


**Gráfico 1:** Faixa Etária Aprendizes - 1º Sem.

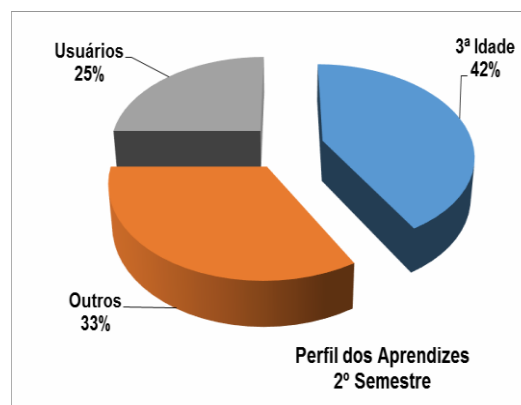


**Gráfico 2:** Faixa Etária Aprendizes – 2º Sem.

Os Gráficos 3 e 4 mostram a divisão dos aprendizes considerando o perfil dos grupos. Do ponto de vista estatístico, os dados servem para um “raio x” dos integrantes dos cursos, mas esta divisão não foi observada na dinâmica dos trabalhos, uma vez que não serviu de parâmetro para as atividades que sempre foram desenvolvidas em conjunto e de forma participativa.



**Gráfico 3:** Perfil Aprendizes – 1ºSem.



**Gráfico 4:** Perfil Aprendizes – 2ºSem.

Esta participação ativa permite categorizar os aprendizes em atores pesquisadores, uma vez que estiverem presentes no entendimento de todo o processo das etapas da produção audiovisual, bem como na formulação da problemática da ação, gerando reflexões e buscando soluções, intervindo, assim, diretamente na pesquisa-ação integral e sistêmica, base metodológica deste estudo.

Baseado em Morin (2004), identifica-se três graus de participação da equipe de pesquisadores: representação, cooperação e co-gestão. O primeiro não cabe no escopo da pesquisa-ação, uma vez que é marcado pela objetividade como, por exemplo, na aplicação de um questionário para um elemento considerado representante de classe, que é o respondente.

Na cooperação, as ações de mediação do coordenador como a estratégia de promover e estimular o diálogo e as contribuições de cada participante levando-se em consideração seu contexto sócio-histórico, levaram às discussões de maneira coletiva e respeitando as diversas opiniões.

Ainda de acordo com Morin, quanto mais a participação se direcionar para a co-gestão, mais será integral a pesquisa-ação. Foi a liberdade de expressão e de ação dos atores pesquisadores que resultou num fazer democrático e participativo, sem o peso das hierarquias e da predominância de opiniões.

Como será descrito, mais detalhadamente, no Capítulo 4 deste trabalho, as experiências diversificadas e próprias dos usuários do Cândido Ferreira,

somadas às vivências do integrantes do grupo da Terceira Idade e às visões dos outros participantes, resultaram numa somatória de saberes que fortaleceram a unidade e a construção colaborativa de todas as etapas até os produtos finais, o curta metragem, “Um dia na vida de Conceição: uma doméstica fofqueira” e os vídeos com a temática da sustentabilidade.

## **2.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

Aqui são apresentados os principais procedimentos adotados na pesquisa.

### **2.5.1 TEMPO DE INVESTIGAÇÃO**

Os cursos de Produção Audiovisual foram realizadas de março a junho e de agosto a novembro de 2011, com encontros sempre às terças-feiras, das 15:00 às 18:00 horas, no espaço próprio do Ponto de Cultura Maluco Beleza, instalado nas dependências do Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira.

### **2.5.2 O CURSO**

Nos encontros semanais eram apresentados os conceitos teóricos, reflexões sobre o conteúdo, sempre estimulando e promovendo a participação dos aprendizes na elaboração de cada etapa do processo. Havia sempre uma aplicação prática do aprendizado (Metodologia Ativa).

Por exemplo, a construção do roteiro foi iniciada com o aceite da ideia original e desenvolvida por meio das sugestões dos sujeitos de pesquisa, com o texto sendo compartilhado por meio de projeção em *datashow*, via computador, recebendo sugestões, críticas e alterações compactuadas pelo grupo.

No caso das filmagens, bem como, de edição, houve uma integração com os outros cursos que estavam sendo realizadas em paralelo e

trabalhavam, especificamente, estas práticas. Os aprendizes destes cursos, bem como, seus professores orientadores, se integram ao projeto de produção do audiovisual.

### **2.5.3 - ELABORAÇÃO DO DIAGNÓSTICO**

No primeiro encontro, utilizando a metodologia exploratória, foi perguntado aos participantes além dos dados de identificação (nome, faixa etária, escolaridade), qual a principal razão de participarem do curso? Se tinham conhecimento e ou habilidades em produção de fotos, vídeos, escrito roteiros, participado de filmagens? Se já haviam participado de ações similares ao projeto? Os questionários foram repetidos por mais duas semanas em função da entrada de novos alunos e serviram de base para a estruturação, desenvolvimento e adequação dos cursos.

### **2.5.4 - OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM**

O auditório do Ponto de Cultura Maluco Beleza foi o espaço mais utilizado para os encontros com os grupos. As aulas teóricas foram ali concentradas utilizando recurso de *datashow*, computadores, *flip chart*, retroprojetores e painéis, bem como o quadro branco. Para as gravações, os espaços da cozinha, da sala de reuniões e da praça externa do Cândido Ferreira serviram de cenário e foram adequados de acordo com as produções previstas nos roteiros.

No segundo curso, locais externos como o supermercado e ruas do distrito de Sousas, bem como, a casa de um dos aprendizes, também foram cenários e ambientes de aprendizagem.

### **2.5.5 - DOCUMENTAÇÃO**

Do ponto de vista técnico, os instrumentos de registro das informações são os mesmos das pesquisas convencionais, mas na pesquisa-ação sistêmica, o processo de observação do grupo vai além da análise de apenas uma ação. Ela busca a visão integral.

Para o registro das informações foram utilizadas como ferramentas:

- ✓ **Conteúdos das aulas** – Material didático preparado em *slides* ou através de vídeos apresentados em *datashow*, seguido de material impresso para anotações.
- ✓ **Diário de bordo** - Anotações diversas, feitas em papel, no transcorrer das dinâmicas recolhendo comentários, sugestões e percepções do coordenador pesquisador. O instrumento servia também para o planejamento e organização dos próximos encontros.
- ✓ **Atas dos encontros** - Todas as aulas eram acompanhadas de uma folha de presença que permitia à coordenação geral do Ponto de Cultura controlar a frequência dos participantes para efeito de validação do curso. Nesta planilha eram anotados também os conteúdos dados.
- ✓ **Rascunhos** - Muitas das atividades desenvolvidas pelos atores pesquisadores consistiam em colocar no papel as ideias, rabiscar os roteiros com personagens, locais de gravação, suas opiniões e sugestões de como desenvolver a trama dramática. Os textos principais destes rascunhos foram recolhidos para a pesquisa. Os textos comuns de construção do roteiro, por exemplo, eram digitados e depois entregues em cada encontro para continuidades das discussões e elaboração colaborativa.
- ✓ **Meios digitais – fotos e vídeos** – Quase em sua totalidade as atividades foram documentadas em foto e vídeo. O aprendiz Marcus Souza que também era apoiador do curso, fez todo o processo de registro das aulas, bem como as preparativos dos cenários e o

*making off* das produções. Ele foi também responsável pela edição dos vídeos. A documentação foi feita ainda pelos participantes dos oficinas que depois compartilharam o material.

- ✓ **Entrevistas e questionários** – Estes foram ações essenciais na aplicação da metodologia da pesquisa-ação. Aconteceram em diversos momentos do trabalho e permitiram registrar como e em que nível estava se dando o processo de apropriação das técnicas de produção audiovisual; constatar as transformações individuais e coletivas desencadeadas; estimular a auto-avaliação permitindo uma reflexão sobre ações, desempenho e participação, entre outros tópicos.

Todos estes registros foram organizados, analisados seguindo a divisão das três principais fases apresentadas por Morin (2004), que são: as observações, classificação e conclusões.

## **2.5.6 ANÁLISE DOS DADOS**

A documentação citada anteriormente, também foi feita através das anotações e modificações sugeridas pelos aprendizes nos roteiros impressos que a cada semana evoluíam. Além dessas informações outros dados foram analisados a partir dos conceitos do Ciclo de Ações (descrição-execução-reflexão- depuração) apresentados por Valente (1993 apud VALENTE,2005) inicialmente na interação aprendiz-computador e depois ampliado para a expansão das TDIC, como também, no conceito de Espiral de Aprendizagem (VALENTE, 2003; 2004; 2005) que acontece no processo de construção do conhecimento.

## **2.5.7 EXPLICITAR A METODOLOGIA**

Com base no conceitual teórico citado, fez-se a descrição detalhada, do planejamento a execução, das várias ações e atividades, em cada uma das etapas da elaboração de um conteúdo audiovisual: pré-produção, produção e finalização. Para cada tópico, exemplo, a elaboração do roteiro mostra-se o passo a passo por meio da dinâmica do trabalho colaborativo, premissa desta pesquisa.

## **2.5.8 A DINÂMICA DAS AÇÕES**

A dinâmica metodológica incluiu a divisão de ações e a realização de tarefas individuais e em grupos de acordo com os procedimentos previstos para cada encontro, buscando, sempre, fazer com que cada um e todos se apropriassem das fases da produção audiovisual, gerando transformações reflexivas e de percepção dos atores envolvidos. Ou seja, promovendo a construção de letramentos.

De maneira sintética é possível dividir as ações em dois grandes blocos:

### **2.5.8.1 AÇÕES SOB RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR COORDENADOR**

As principais atividades envolviam fases teóricas e práticas.

- ✓ Encontros com a Coordenação dos Cursos do Ponto de Cultura Maluco Beleza para planejamento e definição das estratégias do trabalho a ser desenvolvido.
- ✓ Encontros de orientação para dimensionar o universo dos usuários do Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira e discussão de procedimentos pedagógicos.
- ✓ Revisão da literatura sobre técnicas de produção audiovisual para planejamento e preparação dos encontros.

- ✓ Seleção e busca de novos conhecimentos teóricos na área do projeto.
- ✓ Elaboração prévia de um Plano de Ensino e das dinâmicas, com flexibilidade para mudanças de acordo com a evolução do curso.
- ✓ Organização de produções audiovisuais como recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem.
- ✓ Apresentação dos conceitos e mediação das atividades em classe.
- ✓ Preparação e gerenciamento das ações de campo como pré-produção, captação e edição.
- ✓ Monitoramento e retorno permanente aos aprendizes em cada etapa do trabalho, com resumo dos procedimentos anteriores
- ✓ Articulação com as coordenações dos outros cursos para a integração das equipes na etapa de captação das imagens.
- ✓ Direção das equipes na fase de captação.
- ✓ Acompanhamento dos processos de edição e finalização.
- ✓ Participação nos eventos de formatura, premiação e apresentação dos produtos finais.
- ✓ Elaboração de relatórios.
- ✓ Coleta e sistematização de dados.

#### **2.5.8.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS COM OS ATORES PESQUISADORES (APRENDIZES)**

- ✓ Apresentação oral individual detalhada com razões, motivação e expectativas em relação aos oficinas.



- ✓ Relato de experiências, gostos e afinidades com os conteúdos audiovisuais, incluindo foto, vídeo, internet.
- ✓ Discussão sobre os objetivos e metodologia do trabalho.
- ✓ Apresentação para discussão e contribuições do plano preliminar de atividades.
- ✓ Divisão dos grupos no curso do segundo semestre.
- ✓ Aulas conceituais acompanhadas de dinâmicas de grupo.
- ✓ Apresentação individual e escolha coletiva da ideia temática a ser desenvolvida pelo grupo.
- ✓ Discussão e construção colaborativa das pesquisas, argumentos e sinopses do projetos.
- ✓ Desenvolvimento e aprimoramento participativo dos roteiros com definição de personagens e locações.
- ✓ Elaboração dos roteiros finais.
- ✓ Preparação dos cenários internos e e aprovação dos ambientes externos de gravação das cenas.
- ✓ Atividades de maquiagem, figurinos e outras ações de pré-produção.
- ✓ Divisão de papéis e responsabilidades nas gravações das cenas.
- ✓ Acompanhamento dos processos de edição e finalização
- ✓ Encontros de avaliação periódicos com coleta de depoimentos sobre como todo o processo estava impactando na vida pessoal e a percepções enquanto grupo.
- ✓ Descritivo dos elementos que possibilitaram a construção dos novos letramentos.

No próximo capítulo, são descritos o processo de criação e desenvolvimento dos procedimentos para a apropriação pelos aprendizes das etapas da produção audiovisual e os letramentos decorrentes deste processo, sempre buscando a interface com os conceitos do “Ciclo de Ações e a Espiral de Aprendizagem” que embasam esta tese.

### 3. “QUADRO A QUADRO”: A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados práticos do trabalho de campo que permitiu a criação e desenvolvimento da metodologia para a apropriação, pelos aprendizes, das etapas da produção audiovisual e da construção, colaborativa, do curta metragem “Um dia na vida de Conceição. Uma empregada fofoqueira”.

Como mencionado, anteriormente, foram realizados dois cursos, o primeiro de março a julho de 2011 e o segundo de agosto a novembro do mesmo ano. Como o primeiro foi a base de desenvolvimento da metodologia e sua validação, ele será o foco do detalhamento apresentado neste capítulo. O segundo curso possibilitou a revisão e aprimoramento de alguns procedimentos, como o trabalho em equipes divididas de produção e o entendimento das opções interativas na montagem dos produtos finais.

Para a apresentação das atividades recorre-se à analogia da cena, que por sua vez remete à imagem da sequência de *frames* (quadro, moldura) onde as cenas ocupam “quadrinhos” e que montados sequencialmente (quadro a quadro), resultam no produto audiovisual.



### **3.1. CENA 1 – CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA**

No período de fevereiro a março 2011, a Coordenação do Ponto de Encontro Maluco Beleza abriu inscrições presenciais e pela Internet para os cursos e oficinas que seriam oferecidos gratuitamente, destinando, no caso do Curso de Produção Audiovisual, 20 vagas.

Um cadastro com nome, idade, endereço, contatos e a pergunta de como ficou sabendo dos cursos, possibilitou um primeiro levantamento do público interessado, que já podia ser dividido nos grupos de usuários do Serviço de Saúde Cândido Ferreira, nos integrantes da Terceira Idade e em estudantes, profissionais liberais e pessoas da comunidade. O questionário não permitiu, entretanto, avanços em outras informações, gerando a necessidade de novos dados. (Apêndice 1)

Assim, no primeiro encontro, realizado no auditório do Ponto de Cultura, dentro do espaço do Serviço de Saúde, formou-se um semicírculo na forma de ferradura, com a coordenação sentada, no centro, ao lado da mesa dos equipamentos audiovisuais e os integrantes distribuindo-se pelas cadeiras numa ordem aleatória, mas que já revelava algumas afinidades que posteriormente foram se consolidando nos encontros seguintes e que se mostraram importantes na construção individual dos significados e no trabalho colaborativo (Figura 22) .

Fotos que registraram os diversos momentos do curso feitas pelo aprendiz e apoiador Marcus Souza, vão ilustrar os textos que descrevem as ações realizadas no trabalho colaborativo de montagem do curta metragem.



**Figura 22.** Construção do trabalho colaborativo

Uma constatação importante neste primeiro encontro foi que os integrantes tinham máquinas fotográficas e celulares que também eram usados para fazer fotos, mas ninguém tinha qualquer tipo de computador. Os registros foram escritos à mão, característica que perdurou durante todo o tempo.

Na minha fala de boas vindas, como coordenador do curso, foi apresentado o conteúdo a ser trabalhado e a proposta de como seriam desenvolvidas as ações, ressaltando a importância do protagonismo de cada um e do esforço conjunto no encaminhamento das atividades.

Passou-se então às apresentações individuais que seguiram uma ordem da esquerda para a direita e que deveriam constar dos seguintes itens: nome, um breve histórico da vida, o que fazia atualmente e seus principais gostos. A ideia do questionário era travar um primeiro contato com as personalidades envolvidas.

Dos 17 depoimentos pode-se fazer um pré-diagnóstico das experiências sócio históricas dos integrantes:

### **3.1.1 SOBRE OS USUÁRIOS DO SERVIÇO DE SAÚDE DO DR. CÂNDIDO FERREIRA**

Pessoas simples, de baixa renda e escolaridade, diagnosticadas com algum tipo de sofrimento mental, vítimas de muito preconceito e que por algum período da vida passaram por tratamentos agressivos como camisas de força, eletrochoques, dopagem medicamentosa, isolamento e abandono do convívio

familiar. Vivências que deixaram sequelas físicas e principalmente emocionais, profundas.

O resgate da dignidade e novas possibilidades surgiram a partir dos anos 90 com a reforma psiquiátrica e o movimento da luta Antimanicomial. A comunicação inclusiva foi determinante neste resgate. Todos os usuários participam do Programa de Rádio Maluco Beleza, já tratado no capítulo 2, e se matricularam também nos outros cursos/oficinas.

### **3.1.2 SOBRE O PESSOAL DA TERCEIRA IDADE**

Público predominantemente feminino, a maioria aposentada, com poder aquisitivo de classe média, que já vivenciaram experiências em figuração de filmes, participação em peças de teatro, modelos de comerciais e, em sua maioria, integrantes do Curso de Extensão de Rádio e TV que resultou na produção de programas sobre a Terceira Idade como relatado no Capítulo 2 deste trabalho.

Este grupo participou ativamente em todas fases do projeto, contribuindo com o coletivo de maneira significativa por meio dos seus repertórios pessoais e de suas vivências “profissionais” em participações diversas de produção audiovisual.

### **3.1.3 SOBRE OS OUTROS PARTICIPANTES**

Estudantes, profissionais liberais que atuam na área da comunicação, como fotógrafos, e pessoas interessadas em vídeo. Diversificado perfil socioeconômico.

Uma segunda rodada de depoimentos buscou aprofundar dois tipos de informação. A primeira de caráter mais técnico: quem tinha alguma habilidade ou alguma experiência em vídeo, foto, roteiro, produção ou outro item ligado ao

audiovisual? A segunda, mais subjetiva, por que estava fazendo o curso? Desejos e expectativas?

Da primeira pergunta, deduziu-se que mais do que habilidades e competências havia a vontade de fazer. Exceção a uma das participantes que fotografava profissionalmente, sendo sócia, com a irmã, de um pequeno jornal de bairro. Entretanto, pode-se constatar que as vivências dos usuários nos programas de comunicação participativa e da Terceira Idade nas produções televisivas devem ser entendidas como conhecimentos preliminares básicos, podendo ser considerados como pré-letramentos em produção audiovisual.

Adquirir novos conhecimentos, aprender mais, trabalhar em equipe, estar junto com outras pessoas são algumas das respostas mais frequentes à segunda pergunta. Entre as muitas vontades, desejos e expectativas uma, em especial, chamou a atenção.

Maria Augusta Zeferino, 66 anos, aposentada na UNICAMP depois de trabalhar durante 25 anos como cozinheira do restaurante universitário, revela que seu maior desejo, “um sonho mesmo”, era fazer o papel de uma empregada, mas com um detalhe, “fofoqueira”, numa produção, podendo ser um filme, novela, um vídeo.

O inusitado desejo foi o ponto de partida para a elaboração definitiva da proposta de trabalho, apresentada no encontro da semana seguinte. O curso acontecia sempre às terças-feiras, entre 15 e 17 horas.



### 3.2. CENA 2 – DA IDEIA ORIGINAL À CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

Como a proposta do trabalho colaborativo requer percepção das oportunidades criadas individualmente ou pelo grupo, a ideia original de Dona Augusta poderia funcionar como catalisadora da motivação da equipe para o desenvolvimento do trabalho. Minha experiência em produção televisiva indicava que era uma boa história para ser contada, sabendo que a narrativa é uma sequência de ação, que pode se relatada após o fato ou pode surgir de forma criativa a partir da escolha de um argumento que, em síntese, é a definição do tema e a focalização e que pode ser contada por palavras, imagens, sons e outras representações.

Kieling (2012), ao citar a obra *Twenty Master Plots (and how to build them)* de Ronald B. Tobias (1993) aponta 20 enredos(temas),ou *plots*, explorados pela literatura, que são os caminhos para desenvolver qualquer narrativa cativante. São eles:

[...] busca, desafio, aventura, perseguição, resgate, fuga, vingança, enigma, rivalidade, injustiça, tentação, metamorfose, transformação, amadurecimento, amor, amor proibido, sacrifício, descoberta, vilania extrema, ascensão e decadência/queda. Todas estão relacionadas aos sentimentos humanos se à relação dos homens com o meio social.[...] (TOBIAS, 1993, apud KIERLING, 2012, p.744)

A vontade de Dona Augusta apresentava os elementos de aventura e desafio. A proposta foi sendo elaborada durante a semana, analisando prós e contras, bem como a criação de uma opção B, caso a sugestão não fosse bem acolhida e aceita.

Antes de continuar descrevendo os próximos passos, cabe destacar que elaborar a proposta a partir da vontade de Dona Augusta também foi determinada pelos comentários de alguns participantes, como “nossa, que vontade mais bacana” (Mary) “Augusta, isto dá um filme e divertido” (“Dona Zefá”), entre outros.



Mas como processo metodológico, a experiência vivenciada no segundo curso de deixar livre aos participantes a escolha do tema e da abordagem, a partir de um conceito geral, se apresenta como mais apropriada para a construção colaborativa.

Entretanto, a coordenação tem papel fundamental de balizar e orientar os caminhos, ajustando as ideias e otimizando os procedimentos, em todas as situações.

Feita esta observação para a contextualização das possibilidades da fase inicial da metodologia, retoma-se o descritivo do passo seguinte: a apresentação da proposta a partir da vontade de Dona Augusta.

No segundo encontro, a coordenação fez uso da lousa e dos equipamentos audiovisuais disponíveis (Figura 23a), e os aprendizes se distribuíram pela sala de maneira convencional, em fileiras (Figura 23b).



**Figura 23.** Aula convencional (a) e apoio de recursos audiovisuais.(b)

Logo na abertura das atividades do dia, foi feita a proposta de “realizarmos o sonho de Dona Augusta” com a produção de um audiovisual, cujo gênero e formato seriam definidos na sequência dos trabalhos, mas com a característica principal de ter suas etapas criadas e executadas com a participação de todos.

Como é foco deste trabalho relacionar a construção da metodologia com os conceitos do Ciclo de Ações e a Espiral de Aprendizagem, Valente (2005), afirma que:

Como toda espiral, ela tem como um ponto inicial, focal, e um ponto final indefinido, que vai ser expresso aqui como um sonho – este provavelmente impossível de ser atingido, mas que mantém a espiral em ação produzindo crescentes níveis de compreensão e aprendizagem (VALENTE, 2005, p.12)

O “sonho de Dona Augusta” é, portanto, o ponto inicial. E numa adequação ao conceito apresentado por Valente, o final é o filme editado e pronto, mas sem que isto represente o término do processo de aprendizagem, porque a publicação na Internet e o compartilhamento nas mídias sociais representou o início do novo ciclo de ações (depuração), ou seja, o refletir sobre este novo conhecimento: a distribuição de conteúdos no mundo digital.

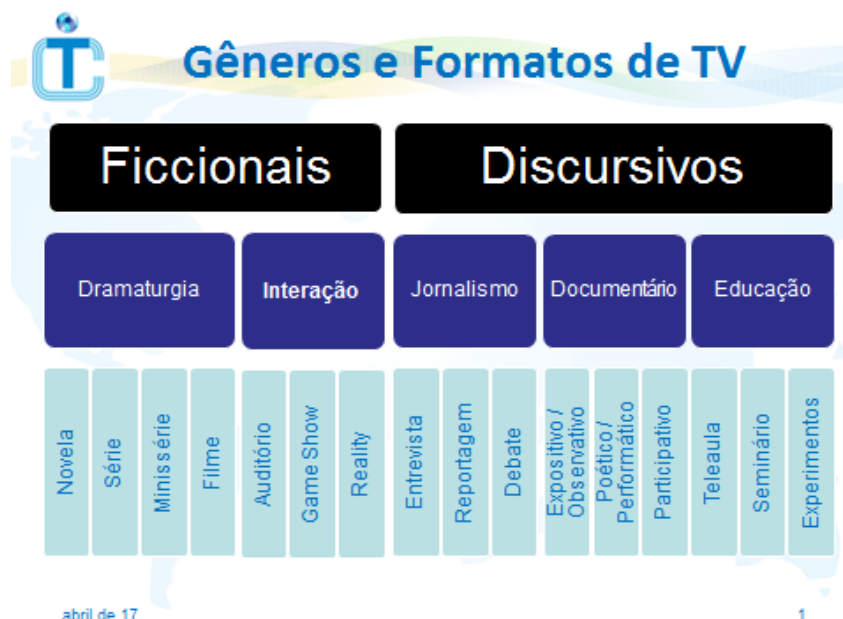
No Capítulo 4, da Discussão, serão apresentadas e analisadas as interfaces dos resultados com os conceituais teóricos em especial o Ciclo de Ações e a Espiral de Aprendizagem.

A proposta foi acrescida de um comentário da coordenação de que na sua carreira profissional de quase quarenta anos, nunca um trabalho havia deixado de ser feito. A provocação tinha o objetivo de estimular o grupo.

Funcionou. Não só a aceitação foi unânime, como já começaram os comentários e sugestões de como fazer.

A partir deste momento do processo metodológico, começaram a ser apresentados os conhecimentos teóricos básicos, já sistematizados, sobre a produção audiovisual.

Com recursos diversos, slides, textos, vídeos, mostrou-se que os gêneros e formatos de produtos audiovisuais de TV, de maior compreensão por parte dos aprendizes, subdividem-se entre ficcionais e discursivos, como mostra a Figura 24.



**Figura 24. Gênero e formatos de TV**

Fonte: (TV USP, 2017, com adaptações)

O primeiro dos gêneros, os ficcionais, são formados pela dramaturgia, que inclui novelas, séries, minisséries, filmes, de curta e longa metragem e o segundo pelo formato de interação com o público, como programas de auditório, *reality* e *game show*.

No grupo dos discursivos, entram os conteúdos jornalísticos, documentários e os voltados à educação, que por sua vez ainda se subdividem no caso dos jornalísticos em entrevistas, reportagens, debates.

Os documentários são classificados por Nichols (2005) em modos, de acordo com a alteridade, ou seja, de quem é a “voz”, como expositivo, observativo, poético, performático, participativo. As produções educativas incorporam as teleaulas, palestras, experimentos e ensino a distância.

Concluída a explicação sobre gêneros e formatos estéticos de conteúdos audiovisuais e programas de TV, abriu-se a discussão sobre em qual tipo de produção se enquadraria a proposta do projeto.

Com a aceitação da proposta de desenvolver a “vontade” de Dona Augusta, interessante observar que a discussão entre os participantes foi sendo elaborada na direção do gênero ficcional. Fato que permitiu uma

constatação do processo de aprendizagem sobre os gêneros, uma vez que a história a ser contada teria que ter elementos, personagens e situações, a serem criados e não relatos descritivos com base em informações, como no caso dos conteúdos jornalísticos.

A esta compreensão, soma-se, outro fator determinante na escolha da ficção: a vontade de todos em participar de um “filme” e a experiência de alguns, em gravações de comerciais, “pontas” em novelas e filmes, entre outras situações.

Feita a escolha, foi preciso diferenciar os filmes de curta e longa metragem e para isso passou-se à apresentação do segundo grupo de conceitos preliminares que embasam uma realização audiovisual e que determinam a dimensão do trabalho: as etapas de pré-produção, produção, edição, finalização, exibição e distribuição.

Neste momento foi apresentada a síntese das etapas que compõem a elaboração de um roteiro (Figura 25). Detalhando a figura: partindo-se da ideia original da construção do argumento que, por sua vez, vai gerar a sinopse que consiste no fio condutor para o desenvolvimento do roteiro. Como metodologia ativa os conceitos teóricos e tecnológicos foram sendo oferecidos na medida em que a prática do trabalho exigia. Foi assim que se apresentou a necessidade da definição dos personagens a partir das manifestações feitas anteriormente como a de Dona Augusta.

Na sequência da definição dos personagens foi apresentado aos aprendizes de que forma (como?) deveriam ser contadas as histórias, ou seja, a ação dramática de cada cena. E, também, o tempo para cada uma dessas cenas. Por fim, a conceituação de que o resultado de todas essas etapas seria a unidade dramática – o roteiro final.

O envolvimento dos sujeitos da pesquisa foi fundamental. Como estratégia de modelagem da metodologia e considerando que o prazo curto de execução do projeto (um encontro semanal, em quatro meses), o foco foi centrado nas três primeiras etapas, em especial pré-produção e produção, que envolveu toda a equipe e mais a turma que participava do curso de gravação

de imagens. As etapas de edição e finalização foram realizadas com parte dos aprendizes.



**Figura 25.** Síntese das etapas de elaboração de um roteiro.  
Fonte: autor

Puccini (2009) e Comparato (2009, 2000, 1995) foram os principais referenciais teóricos usados para explicar as etapas, começando pela pré-produção, que consiste nas atividades necessárias à transformação da ideia básica em conceito/roteiro prático.

Ao conceituar roteiro como a forma escrita de qualquer projeto audiovisual como vídeo, cinema, teatro, televisão, Internet, celular, novas

mídias, buscou-se ampliar os conceitos dos aprendizes, uma vez que a elaboração do roteiro seria, a partir deste segundo encontro, a espinha dorsal das próximas atividades.

Como “lição de casa” para o próximo encontro foi pedido para cada um elaborar uma proposta de história a partir da ideia original de Dona Augusta.



### **3.3 CENA 3 – MONTANDO O ROTEIRO**

Conforme pode ser visto no item anterior as etapas de elaboração de um roteiro seguem uma disciplina e uma estrutura lógica composta por partes, conforme demonstrado na Figura 25 e, reafirmado aqui: ideia (argumento) – sinopse – personagens- ação dramática – tempo dramático – unidade dramática (roteiro final). A seguir é detalhada como foi a elaboração de cada uma das etapas do roteiro.

#### **3.3.1 UM QUEBRA-CABEÇA CRIATIVO - A PRÁTICA**

No terceiro encontro, retomou-se a dinâmica do trabalho em semicírculo para as apresentações do que havia sido produzido pelos aprendizes em termos de argumento a partir da ideia original da “empregada fofqueira”.

A primeira constatação foi de que as propostas tinham sido escritas à mão, nenhuma digitalizada. Entre as leituras, o grupo se interessou em especial pelo trabalho de Luciano Marques Lira, usuário do Cândido Ferreira e integrante dos programas de comunicação desenvolvidos no Ponto de Cultura “Maluco Beleza”.

Com o título “sonho”, ele criou a “história de Dona Conceição”. Na realidade, como contado pelo próprio autor aos colegas, ele se confundiu e entendeu o nome de Dona Augusta como Conceição.

Na hora das apresentações, entendi o nome de Conceição, como sendo o da Dona Augusta. E logo me veio na cabeça a música “Conceição” de Cauby Peixoto. A história é por aqui. Dona Conceição, uma empregada, trabalhava com o patrão da família, “seo” Agenor. Ele é um microempresário, casado com a esposa Fátima e tem três filhos. Os nomes dos filhos são Alan, Ana e Mariana. Tudo o que se passa na casa de “seo” Agenor, Conceição sabia. Fofqueira, ela entregava tudo que acontecia com a mulher e as crianças durante o dia para “seo” Agenor, quando ele voltava do trabalho. Alan andava em más companhias. Ana era namoradeira e Mariana fugia da escola. Ela falava também das “saídas” de Dona Fátima. Um dia a casa caiu e ela foi mandada embora. (Luciano Marques Lira)

Para a coordenação, cuja vivência profissional e acadêmica é marcada pela leitura e produção de centenas de argumentos e roteiros, impressionou a capacidade de construção da cena dramática, cenários, personagens, situações de conflito.

Depois de apresentar oralmente sua ideia, Luciano leu sua proposta de roteiro. Apesar da caligrafia de difícil leitura como pode se constatar na imagem do texto (Figura 26), na parte de cima do texto, ele escreve o título “Sonho”, a data 19/04/2011, e já apresenta os conceitos dos quais se apropriou nos encontros anteriores. Escreve: Argumento – roteiro (escrever). Produção –





insinuação de fofoca de Dona Conceição em relação à Dona Fátima, apresentando-a como fofqueira, mas boazinha.

Tudo acontece na cozinha. A empregada Conceição sabia de mais sobre a família do seu Agenor. Fofqueira, falava tudo que acontecia. A Dona Fátima reprendia as crianças. Seu Agenor vendo a situação conversava com a empregada Conceição.

Pergunta: Conceição, o que está acontecendo com as crianças, pois minha esposa (Fátima) está chamando as crianças (reprendendo). Todos os dias que chego do trabalho, as crianças me viam e me beijavam na minha chegada. Estes dias as crianças não estão mais me beijando.

Resposta da Conceição. Eu não sei de nada. Pergunta Agenor: O que está acontecendo, então. [...] Resposta Conceição: não vou fofocar, mas a vida das crianças está difícil, mas dê uma chance para esta família. Desculpe a dona Fátima e as crianças. (Luciano Marques Lira)

Depois da fala do Luciano, que ficou extremamente contente com a aceitação da sua proposta, os comentários foram surgindo no sentido de enriquecer a história. O papel da coordenação neste momento foi o de mediar o processo usando o quadro para organizar as ideias a partir da proposta aceita. O papel da mediação também está discutido no Capítulo 2, sob a ótica de alguns estudiosos.

Foi solicitado, então, que para o próximo encontro, os aprendizes desenvolvessem as ideias preliminares do Luciano e fizessem novas sugestões e abordagens para a continuidade da construção da história.

### **3.3.2 – COMPARTILHANDO IDEIAS E ESCREVENDO AS HISTÓRIAS**

A construção do roteiro ocupou vários encontros e como opção descritiva para o presente trabalho não serão mais citados encontro a encontro, mas apresentada a montagem das peças do grande quebra-cabeça até o roteiro final.

Retomando princípios do trabalho colaborativo, é fundamental que todos os envolvidos acompanhem a evolução das ideias. Assim, o quadro branco foi o “espaço” do compartilhamento das sugestões em todos os encontros. Serviu também como “memória” do processo. Ao final de cada encontro, a lousa era fotografada e o conteúdo da discussão anterior sintetizado na abertura do encontro seguinte.

Além deste instrumento de documentação e registro da pesquisa, à medida que o roteiro ia sendo acrescido de novas contribuições e incorporadas com aprovação de todos, o aprendiz apoiador, Marcus Souza, digitava e distribuía a todos os alunos, como forma de instrumentar as discussões seguintes.

O ponto de retomada das discussões foi colocado na lousa com as sugestões apresentadas por Luciano. A ideia original: a história de Dona Conceição, uma empregada fofoqueira. Personagens: Dona Conceição, Sr. Agenor (microempresário/ marido), Dona Fátima (Dona de casa/esposa) e os três filhos, Ana, Alan e Mariana (sem identificação de idade, mas estudando).

Shirlei Sabbag, que integra o grupo classificado como da Terceira Idade e já com certa vivência em produções audiovisuais, deu continuidade à ideia do diálogo proposto por Luciano entre Dona Conceição e o Sr. Agenor, detalhando como se caracteriza a “fofoca” e mantendo o perfil psicológico de “boazinha” de Dona Conceição.

É possível observar estes elementos na leitura do roteiro de Shirlei, também manuscrito, mas com melhor visualização em função da letra, mas cabe destacar uma parte do diálogo que caracteriza bem o perfil de “boazinha”, quando Dona Conceição vai ao encontro do patrão para lhe oferecer um cafezinho logo após o almoço e insinua os gastos excessivos de Dona Fátima.

[...] Conceição – Senhor, peço desculpas pelo atrevimento, mas o senhor não acha que a patroa gasta demais? Tem coisas que ela compra e nem usa, aí passa pessoas pedindo, e ele pega e dá. Desculpa, tá, é que eu não tenho papas na língua, não consigo ficar quieta.

Sr. Agenor – De qualquer jeito, muito obrigado por se preocupar com meu dinheiro [...] (Shirlei Sabbag )

Shirlei propôs como ambiente do diálogo entre patrão e empregada a varanda de uma casa. Na discussão coletiva, houve ainda a sugestão de fazer a encenação com caracterização de época, aproveitando-se a possibilidade das gravações ocorrerem no próprio prédio do Cândido Ferreira, que tinha características das antigas construções da época do café, incluindo varandas, comuns nas fazendas da região.

Esta sugestão propiciou a inserção e explicação de mais um conceito teórico importante na produção audiovisual: a pesquisa, que Puccini (2009) citando Rosenthal afirma que é parte estratégica da pré-produção e tem como fontes: materiais impressos, materiais de arquivo (filmes, fotos, sons), entrevistas e pesquisas de campo nas locações de imagens.

Ficou decidido então que seria necessária uma pesquisa para saber se o prédio que abrigava o hospital era ou não de época. Tarefa assumida pela aluna e fotógrafa Luciane Nohama que fez um amplo estudo sobre o tema durante a semana e apresentou, no encontro seguinte, um material fotográfico com sedes de fazendas e fases de reformas do prédio do Cândido Ferreira, comprovando que ele não era característico do período do café.

Na apresentação, Luciane faz um trabalho comparativo de características arquitetônicas e técnicas de construção das sedes das propriedades cafeeiras com outros imóveis da época, construídos também na zona rural do município de Campinas, como a sede do hospital.

Ela direcionou o foco da pesquisa de imagens e dados históricos para os tipos de varandas das casas, uma vez que era proposta do grupo, selecionar este ambiente para caracterização de época, considerando que já havia surgido a ideia mesmo de figurinos.

Após a explicação, muito bem argumentada de Luciane, o grupo então descartou a ideia original e passou a discutir outros cenários. Aqui também se observa, mais uma vez, o Ciclo de Ações com as fases de reflexão e

depuração. Neste caso, com o descarte de uma ideia e sendo substituída pela busca de novas alternativas (novas ideias). Optou-se então que o diálogo acontecesse numa sala da casa da família Borges.

Como comentado, a participação de Luciane Nohama merece uma análise particularizada, que será feita no Capítulo 4, pela ótica da tomada de consciência, analisando o processo de transformação pessoal que passou ao longo do curso, seu crescente envolvimento com o grupo decorrente destas transformações e que resultou em ações efetivas de participação e colaboração em todas as etapas.

Como o objeto desta tese é o desenvolvimento de metodologia, é essencial a percepção do mediador (coordenador, líder, professor ou outra denominação) para as características dos aprendizes. Há um trabalho psicológico de observação individual que acompanha as ações coletivas, como forma de superar barreiras pessoais e potencializar habilidades e competências dos alunos em benefício do grupo.

Luciane se apresentou sempre muito tímida desde o início do curso. Silenciosa, de voz baixa quando solicitada a falar, escreveu no relatório preliminar seu gosto pela fotografia e contou que fazia um jornal de bairro, junto com sua irmã, jornalista. Sempre presente nas aulas, Luciane, aos poucos foi interagindo com o grupo e se “soltando” como ela mesma descreve no depoimento gravado, em vídeo, com todos os participantes, próximo da metade do curso. (trechos do depoimento são descrito na Discussão – Capítulo 4)

Estas gravações, que também podem ser feitas só com áudio, se for o caso, fazem parte da metodologia para uma avaliação pessoal dos aprendizes no sentido de mapear seus avanços pessoais, o nível de satisfação de suas expectativas iniciais e a percepção que tinham do trabalho que estava sendo desenvolvido, em grupo, de forma colaborativa. E servem, também, para a Coordenação avaliar o processo de aprendizagem, a motivação dos aprendizes e fazer as correções necessárias, em tempo, uma vez que o projeto se encontra, mais ou menos na metade de sua implantação.

O questionário para a gravação dos depoimentos consiste basicamente de três perguntas: como você está se sentindo até este momento no curso? O quê já aprendeu? E como avalia suas relações com o grupo? O número limitado de perguntas facilita a análise dos resultados e ajuda também as respostas dos aprendizes, que, muitas vezes, ficam tímidos, “sem jeito” de gravar.

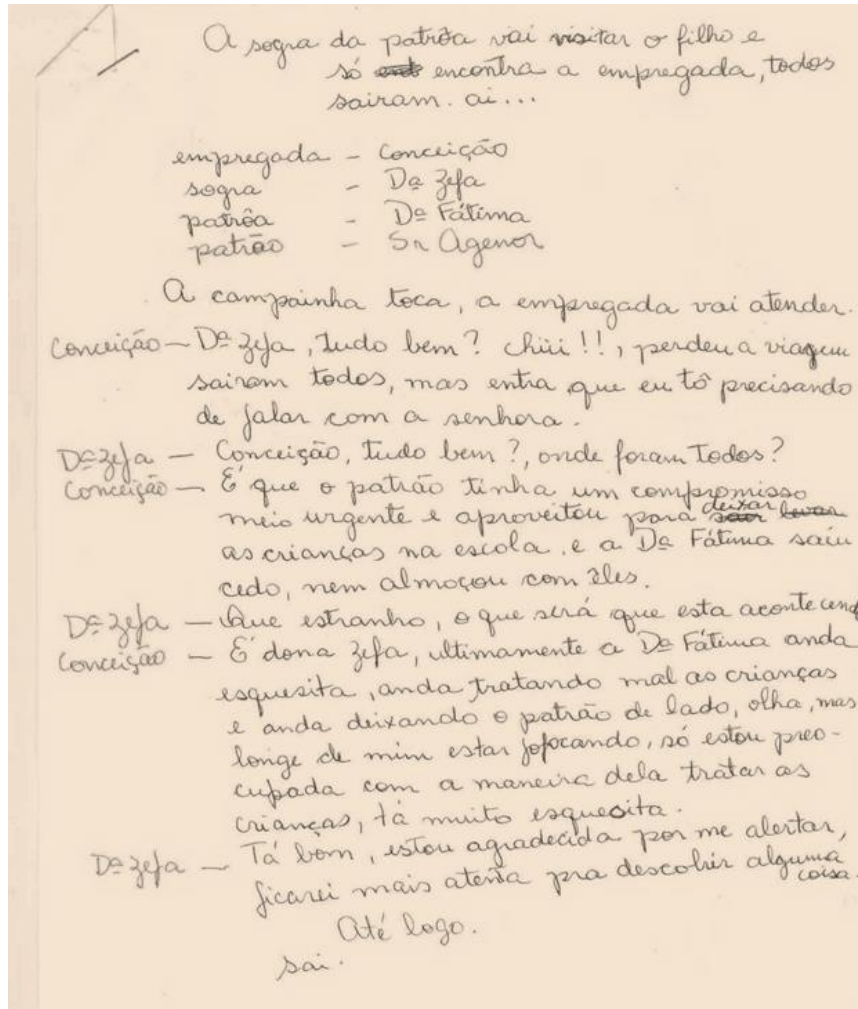
Não é recomendável que o questionário seja feito por escrito. Isto porque um dos indicadores importantes neste estágio do projeto é como os aprendizes se expressam coletivamente (mesmo com as limitações pessoais), falando de si e, também, das relações com os outros.

Neste contexto, estimular o trabalho colaborativo com a troca de vivências pessoais, experiências profissionais e o acolhimento coletivo, são vitais para que o desafio comum apresentado como objetivo do curso, no caso da produção do curta metragem contando a história de Dona Conceição, a fofqueira, seja superado.

Entendo que será assim para qualquer outra proposta e, por isso, reafirmo que, do ponto de vista metodológico, a percepção sobre o aprendizado dos alunos vai muito além da apropriação dos saberes técnicos. É essencial observar o crescimento pessoal e o coletivo.

Quando Luciane terminou sua apresentação e foi descartada a figuração de época e o uso de uma varanda como cenário, foram retomadas as discussões sobre o roteiro e Shirlei Sabag acrescentou um novo personagem à trama: D. Zefa, a sogra.

Como descrito por Comparato (2000) a cena dramática é que estabelece o clima da ação. E o diálogo escrito por Shirlei reflete este conceito, ao descrever como Dona Conceição, ao receber a visita de Dona Zefa, que foi à casa do filho, mas não encontrou ninguém, aproveita a situação para “comentar” sobre o descuido de Dona Fátima em relação às crianças. (Figura 27).



**Figura 27** Roteiro de cena, manuscrito por Shirley Sabbag

Mesmo mais legível, vale a transcrição da parte do diálogo sugerido.

[...] Conceição - é Dona Zefa, ultimamente a Dona Fátima anda esquisita, anda tratando mal as crianças e ainda deixando o patrão de lado, olha, mas longe de mim estar fofocando, só estou preocupada com a maneira dela tratar as crianças, tá muito esquisito.  
 D. Zefa- Tá bom,estou agradecida por me alertar, ficarei mais atenta para descobrir alguma coisa. Até logo. (Shirlei Sabag)

Silvana Borges, do grupo de usuários do Hospital Cândido e que se apresentou como “loucotora” do programa de rádio Maluco Beleza, Mary Inês, do Grupo da Terceira Idade, e Marcus Souza, aluno e apoiador do curso, fizeram outras sugestões. Surgiu mais um personagem e novo diálogo, entre Dona Conceição e uma vizinha, Dona Agripina.

O encontro casual entre as duas acontece, numa “praça” e na conversa, Dona Conceição “sugere” um caso entre Dona Fátima e um jardineiro, personagem criado apenas para “justificar o caso amoroso” A Figura 28 mostra o recorte deste diálogo, que foi apresentado já digitalizado<sup>2</sup>.

**CENA 3- Externa. Praça do Cãndido.**

**Acrescentar o descritivo da cena**

Praça típica de cidade do interior. Gente conversando nos bancos, passeando. Conceição foi fazer compras e na volta encontra Agripina. No trajeto de volta, enquanto caminha calmamente, ela encontra Agripina, a empregada da vizinha que mora ao lado da família Borges. Ambas se cuprimentam e logo começam a fofocar sobre as famílias para as quais trabalham. No final da cena, Fátima e o jardineiro fazem uma ligeira aparição.

**Agripina** - Oi Conceição, já foi comprar mistura. Hoje vamos ter coisas boas no almoço, heim?

**Conceição** - Oi Agripina, foi bom encontrar você aqui. Sabe o que descobri? Que a Dona Fátima está tendo um caso com o jardineiro.

**Agripina** - Nossa!!! Isso é muito grave, você tem certeza?

**Conceição** - Ontem, fui dar um jeito no quarto dela e encontrei um documento dele caído no chão perto do tapete, do lado onde o patrão dorme. Há uns tempos que eu tô achando ela muito esquisita, diferente. Ela dá presente pra ele. Eu não ganho tanto presente assim, mas ele.

**Agripina** - Que coisa!!!

**Conceição** - Mas eu só comentei com a senhora, não diz nada para ninguém. Mas começa a prestar atenção. Depois você me fala.

**Agripina** - **(olhando para a cena com a Fátima e o Jardineiro. Precisamos definir este quadro)-** Nossa! Olha só!, acho que você tem razão mesmo.

**Conceição** - **Viu só! Bom deixa eu ir se não atraso o almoço. Até logo.**

**Agripina com cara assustada continua olhando para a cena dos dois enquanto Conceição vai saindo com seu sorriso maroto de doméstica fofoqueira.**

**Fechamento do vídeo: definir encerramento e créditos,**

**Figura 28.** Recorte do diálogo entre D<sup>a</sup> Conceição e D<sup>a</sup> Fátima

Neste ponto é interessante destacar que o foco das fofocas tinha sido definido pelos participantes em Dona Fátima que, entretanto, não tinha recebido nenhuma fala. A ideia deste encontro indicava um relacionamento afetivo entre Dona Fátima e o jardineiro, que também não recebeu nenhuma fala, além de não ter recebido nome também.

Na sequência proposta do roteiro, a cena é assim descrita.

<sup>2</sup> O texto apresentado é original e o que está escrito em vermelho representa a mudança de cena. Durante o percurso do trabalho esta notificação foi abolida e o texto passou a ser apresentado na cor preta.

[...] Conceição – Olha lá

Agripina e Conceição olham para o fundo da alameda da praça, que fica em frente à casa, Fátima encosta o carro e entrega uma caixa de mudas para o jardineiro ( sequências das cenas do encontro)

Conceição – Viu só

Agripina – Nossa!!! Olha só. Acho mesmo que você tem razão.

Conceição – Viu só! Bom, deixa eu ir se não atraso o almoço. Até logo.

Agripina – Tchau, Conceição.[...] ( Roteiro digitalizado)

A opção de não dar “voz” nem para Dona Fátima, nem para o jardineiro gerou discussões interessantes no grupo. Como mostrar o “caso” entre eles?

No processo da construção da metodologia, estes momentos de dúvida coletiva podem ser oportunidades para apresentação de novos conceitos teóricos.

Ficou demonstrado ao longo de todo o curso, que as informações teóricas se transformam, de fato, em conhecimento apreendido pelos aprendizes, quando das situações práticas para seu entendimento. É a Teoria baseada na prática. Assim, o conteúdo técnico deve ser apresentado quando demandado. Não deve ser apresentado sem a devida contextualização e aplicação.

Voltando à questão de como mostrar o caso entre os dois, sem falas, foram apresentados aos aprendizes, novamente usando a lousa e vídeos, os conceitos de Som, que Puccini (2009) classifica como:

1. som direto
2. som de arquivo
3. voz over (narração em off)
4. efeitos sonoros
5. trilha musical

O autor apresenta como síntese dos conceitos

[...] O som direto é o som obtido em sincronismo com as imagens, que se origina da situação de filmagem. Neste grupo encontramos os sons que se originam de entrevistas, depoimentos, dramatizações, e os obtidos sem tomadas em locação.

O som de arquivo possui origens diversas como filmes, programas de rádio e televisão, discursos, entrevistas, etc (não incluímos aqui as compilações musicais utilizadas para composição da trilha musical).



A voz over é o som da voz que não nasce da situação de filmagem, não está ligado à imagem que acompanha, mas é sobreposto à imagem durante a montagem do filme. Normalmente a voz over se ocupa da narração do documentário, é conhecida também por voz de Deus, mas pode também ter origem em uma entrevista ou depoimento.

Os efeitos sonoros são os sons criados na fase de edição que ajudam a criar uma ambientação para as imagens.

A trilha musical tanto pode ser obtida em material de arquivo, trilha musical compilada, como ser composta exclusivamente para o documentário, trilha musical original.[...] (PUCCINI, 2009, p.188)

A partir dos vídeos demonstrativos das diversas formas de áudio e também do conhecimento já incorporado pelos aprendizes na construção dos diálogos, com a “voz” dada aos personagens, as sugestões foram direcionadas para unir imagens que caracterizassem o “relacionamento amoroso” entre Dona Fátima e o jardineiro com uma trilha sonora que refletisse bem a situação.

A escolha da trilha, depois de muitas opiniões, foi “Você não vale nada”, do Grupo Calcinha Preta, mais especificamente o refrão: “Você não vale nada, mas eu gosto de você! Você não vale nada, mas eu gosto de você! Tudo que eu queria era saber porquê?! Tudo que eu queria era saber porquê?!” (LETRAS, 2017).

Tendo esta trilha como fundo musical, foi editada a sequência das cenas (Figura 29). Pode-se observar, analisando as cenas da esquerda para a direita e de cima para baixo, Dona Conceição comentando com a vizinha a suposta traição. Na sequência o suposto caso passa a ser exibido quando Dona Fátima ao entregar mudas para o jardineiro, o casal “troca olhares”, “e tocam com as mãos”, “piscadelas”, manifestações características de um caso amoroso. Na construção destas cenas foi dada ênfase à necessidade de sensualidade por parte da “atriz” que faz o papel de Dona Fátima e a “cara” de apaixonado pelo “ator” que faz o papel de seu amante.



Figura 29 Sequência de cenas do “caso amoroso”

### 3.3.3 – FINALIZANDO O ROTEIRO E DEFININDO OS CENÁRIOS

Com a definição das três histórias, era preciso finalizar o roteiro, com a apresentação da Família Borges, a estruturação final dos diálogos, a definição de como as histórias seriam apresentadas, aprofundar as características das personagens e saber quem iria representá-las, escolher os cenários e outros itens para que a finalização e aprovação do roteiro definitivo.

Como já afirmado, anteriormente, os novos conceituais teóricos devem ser apresentados sob demanda. Assim, foi feita a explicação de que os roteiros podem ser escritos de diversas formas, sendo as mais usadas a que descreve as cenas e os diálogos na sequência, como eles já vinham fazendo ou a segunda opção, que monta colunas de vídeo de um lado e áudio de outro, como mostra o Quadro 4, com um fragmento do trecho da história de Dona Conceição, com Sr. Agenor no café da manhã.

**Quadro 4** – Fragmento do Roteiro “Um dia na vida de Conceição. Uma empregada fofoqueira” (preliminar)

Vídeo	Áudio
<p>Imagens de Dona Conceição preparando o café da manhã na cozinha da família Borges. Sr. Agenor está falando ao telefone com um amigo e Conceição fica atenta e logo se adianta para ouvir a conversa. Animada com as informações que ouve, se aproxima mais. Sr. Agenor desliga o telefone. A empregada aproveitar para oferece o café e fofocar.</p> <p>Cenas dos diálogos entre eles. Imagens abertas e fechadas</p>	<p>Som ambiente da preparação do café de Sr. Agenor falando ao telefone celular.</p> <p>Conceição – Olha o cafezinho</p> <p>Agenor – Obrigado, Conceição</p> <p>Conceição – Senhor, peço desculpas pelo atrevimento, mas o senhor não acha que a patroa gasta demais?</p> <p>(segue o diálogo)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Foi colocado aos aprendizes que só a partir do roteiro pronto, é possível seguir para as outras etapas da pré-produção como a montagem dos cenários, os ensaios, a preparação dos atores.

O grupo optou por continuar escrevendo no formato que foi apresentado pela equipe responsável pelas adequações do roteiro: Luciano Lira, Marcus Souza, Silvana Borges e Shirlei Sabag, que corrigia, digitalizava a nova versão e encaminhava para todos para nova discussão. (Figura 30)

### Projeto - Um dia na vida de Conceição

**Argumento base - LUCIANO LIRA, MARCUS SOUSA E SILVANA BORGES**

**Roteiro - CONSTRUÇÃO COLABORATIVA-TURMA DO CURSO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL - PONTO DE CULTURA CÂNDIDO FERREIRA**

**NARRADOR EM OFF** - Conceição Moreira é uma das milhares de empregadas domésticas no Brasil. Ela trabalha na família Borges há muito tempo. Solteira, ela conhece cada canto da casa. Cada membro da família. E todos os segredos de cada um deles. Esta é a família Borges. Agenor, o patriarca, é um bancário de renome. Sua esposa, Fátima, uma peruca muito requintada. E esses são os filhos do casal, Ana, Marina e Alan. Começa um novo dia na casa da família Borges.

Sobe som da trilha sonora com a música da fofoqueira

Sobe som de uma fala curta, Fechada na Conceição

**Conceição** - Sinto, que hoje vai ser um dia muito produtivo para mim (risadinha irônica)

Sobe som da trilha sonora

**Vinheta para o primeiro caso - Definir o título**

**CENA 1: Interna. Cozinha, Café da manhã**

Produção do caso

**Figura 30** Roteiro digitalizado para acompanhamento e discussão

A partir do modelo escolhido, foi explicado aos aprendizes que este era um tipo de roteiro mais simples, sem as definições técnicas que acompanham o modelo complexo, onde o roteirista detalha os enquadramentos, as tomadas de cena, a iluminação e outros elementos que são usados para o trabalho dos diretores da produção audiovisual. Que no caso do estudo, era o papel que eu estava desempenhando como coordenador do projeto.

Do ponto de vista metodológico, faz-se necessária uma explicação neste momento do processo. Como apresentado no Capítulo 2, ficou definido com a coordenação geral do Ponto de Cultura Maluco Beleza, que haveria uma integração entre os cursos de Produção Audiovisual, Filmagem, quer foram dois e Edição de vídeo, para as gravações e edição do produto a ser desenvolvido no curso que coordenava.

A justificativa para esta integração residia no fato que havia aprendizes comuns nos três cursos e pelo tempo previsto para o curso de Produção Audiovisual não seria possível o detalhamento das técnicas de uso de equipamentos de gravação, iluminação e de manuseio dos equipamentos.

Mas no caso de um planejamento de um curso desta natureza é preciso organizar o calendário para que todas as fases da produção audiovisual sejam contempladas e que aconteça o envolvimento de todos os aprendizes, ou daqueles que optarem por participação em duas ou mais fases.

Retomando os trabalhos de conclusão do roteiro, depois de várias discussões analisando viabilidades, prós e contras e fazendo visitas aos locais, ficou decidido pelo grupo que seriam três cenários:

- 1- **Cozinha** – onde aconteceria a cena entre Dona Conceição e seu Agenor durante um café da manhã. A locação seria na própria cozinha do Ponto de Cultura devidamente produzida.
- 2- **Sala da casa** – onde aconteceria a visita de Dona Zefa, a sogra. Uma sala de reuniões que antecede o estúdio de gravação do Programa Maluco Beleza foi escolhida como o local, sendo necessária a transformação para um ambiente de uma sala de estar ou de visita.
- 3- **Praça** – Além dos dois cenários internos decidiu-se por uma gravação externa. O jardim de entrada do Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira foi o local escolhido, simulando uma praça onde Dona Conceição e a vizinha Dona Agripina, se encontrariam para comentar sobre o envolvimento de Dona Fátima com o jardineiro. Ali

também, num dos cantos da praça, foi definido o local para a cena do encontro entre Dona Fátima e o jardineiro,

Definidos os cenários, personagens e esboçados os diálogos, foi colocado aos aprendizes que era necessário apresentar as histórias. Do ponto de vista teórico, as principais possibilidades sugeridas foram apresentadas no estilo de telejornais ou de documentário e narrativas em off com inserção (cobertura) de imagens sobre o texto narrado.

Eles optaram pela segunda alternativa. O texto apresenta Dona Conceição e a Família Borges. Já havia sido estabelecido que Dona Fátima não teria voz, só imagem. Mesma solução encontrada para mostrar os três filhos do casal. Só que no caso deles, seria uma foto. Uma das senhoras sugere as fotos dos netos para ilustrar a história.

Na montagem do cenário da sala de estar da casa, onde aconteceria a gravação do diálogo entre Dona Zefa, a sogra e Dona Conceição, o grupo monta o ambiente com uma mesinha e coloca o quadro das crianças, como mostra a Figura 31



**Figura 31.** Detalhe da mesinha com a foto das crianças

Mais uma vez repetindo o procedimento do Ciclo de Ações, as etapas de reflexão e depuração levaram às sugestões e fechamento das ideias em torno de nomes:

Cena 1 – Café da Manhã (Dona Conceição e sr. Agenor)

Cena 2 - A visita (Dona Conceição e a sogra, Dona Zefa)

Cena 3 – Encontro no Parque (Dona Conceição e Dona Agripina)

Também neste momento era necessário escolher entre os aprendizes quem iria representar os personagens. Como cabe à coordenação mediar o processo e considerando o elevado nível de envolvimento com o trabalho colaborativo e as tomadas de decisão conjuntas, foi deixada em aberta a participação e quem se interessasse, de forma espontânea.

Apesar desta posição, não foi tão surpreendente a reação do grupo em considerar como “natural” que Maria Augusta Zeferino, Dona Augusta, fosse “Dona Conceição” e Luciano Lira, Agenor. Entre os que se apresentaram para outros personagens, foram escolhidos: Maria Izolina Borges, “Dona Zefa”, Mary Ines Fernandes Rosa, “Dona Agripina”, Shirlei Sabbag, como “Fátima” e Fernando Aranha, como o jardineiro.

O passo seguinte foi a “construção” dos personagens e neste sentido, quem ganhou mais atenção foi Augusta. A questão era: como transformar a imagem de uma vovó, de cabelos brancos, fala doce, olhar sereno, numa empregada que adorava fazer uma fofoca?

Esta discussão caracteriza-se como uma das mais “divertidas” de todas e, de repente, a saída: ela precisava dizer alguma coisa que indicasse suas “más intenções”. E mais do que isso: Augusta tinha que fazer uma expressão de “malvadeza” ao falar a frase “Sinto que hoje vai ser um dia produtivo para mim”, seguida de um sorriso sarcástico.

O termo “produtivo” foi entendido pelo grupo como um dia em que ela iria fazer muita fofoca. Uma nova conceituação teórica se fazia necessária. A ideia da força dramática do personagem e a continuidade de seu papel. Assim, em todo o final de cena das partes 1 e 2, “Dona Conceição” fazia um gesto característico de sua felicidade depois de ter conseguido “fofocar” e no final da última história, ela encerra o vídeo, caminhando na praça, sorrindo, gesticulando de alegria e dizendo “não disse que hoje ia ser um dia muito

produtivo para mim!”. O roteiro completo, aprovado e gravado pode ser conhecido no Apêndice 2.

### 3.3.4 – PRODUÇÃO DAS CENAS, GRAVAÇÕES E EDIÇÃO.

Roteiro finalizado com personagens e “atores” definidos, a próxima etapa, ainda no contexto da produção, era a discussão para a montagem das cenas para as gravações.

Como práxis metodológica, retoma-se o quadro geral onde são descritos os ambientes previstos e os aprendizes sugerem os elementos de cena. Há também uma divisão em equipes e tarefas, bem como a apresentação dos figurinos dos personagens, como se observa na Figura 32, que consiste num relatório encaminhado à coordenação pelo apoiador Marcus Souza.

Paschoal,  
Seguem as anotações feitas na última aula.

Personagens:

Conceição (Augusta)  
Dona Zefa (Izolina)  
Dona Agripina (Melty)  
Agenor (Luclano)  
Shiriel (Fátima)

Figurantes:

~~Benedicta~~  
Eva  
~~Orália~~  
Zuleika  
Silvana  
Luclane

Produção:

Direção - Paschoal  
Assistente de direção - Marcus

**Figura 32.** Relatório parcial de produção

As Figuras 33, 34, 35 revelam o trabalho de preparação das cenas que aconteceram um dia antes das gravações.



Na Figura 33 – Na produção da cena do café da manhã são demonstradas as características da cozinha onde se passam as cenas iniciais do vídeo; onde foi realizada a conversa inicial entre Dona Conceição e o Sr Agenor. As aprendizes, no papel de produtoras, que já haviam relacionado os itens da cena, dividiram e trouxeram os produtos de casa. A sequência mostra a montagem do cenário, cuidando de cada detalhe, incluindo os locais onde ficariam os personagens. Na foto final, elas “testam” o cenário.



**Figura 33.** Produção da cena do café da manhã.

Na Figura 34 – Para a gravação da cena de Dona Conceição e de Dona Zefa, a produção transformou uma sala de reuniões do Ponto de Cultura Maluco Beleza em sala visita e pode-se observar: a elaboração da claquete, que identifica o quadro da cena a ser gravado; o set de gravação, a maquiagem em Dona Conceição, o making off ,a equipe técnica em ação, e por fim o grupo todo no cenário no da cena de visita.



Na Figura 35 – Produção e gravação da cena do encontro na praça é demonstrada a postura dos membros do grupo de gravação quando discutiam sobre dos melhores ângulos, posturas e localização dos coadjuvantes bem como da equipe de suporte para a gravação.



**Figura 35** Produção e gravação da cena do encontro na praça

As datas de gravações foram determinadas em função dos cronogramas dos outros dois cursos de filmagem. No dia 02 de julho, sábado, foram gravadas as cenas do “Café da Manhã” (Figura 36). No sábado seguinte, dia 09 de julho, as cenas da “A Visita”. (Figura 37). Na Figura 36 é demonstrado o envolvimento da equipe no tocante à produção dos detalhes da cena, localização dos atores.



**Figura 36** Gravação da cena do café da manhã

A figura 37 apresenta a sequência de gravação da visita recebida por Dona Conceição dando início a “fofoca”



**Figura 37** Gravação da cena “A visita”

Retomando à imagem do estágio do roteiro representado na Figura 30, chama atenção o texto destacado em vermelho “Vinheta para o primeiro título- Definir nome”, como demonstrado na Figura 38.

**Conceição** - Sinto, que hoje vai ser um dia muito produtivo para min(risadinha irônica)

Sobe som da trilha sonora

**Vinheta para o primeiro caso - Definir o título**

**CENA 1:** Interna. Cozinha, Café da manhã

**Figura 38.** Destaque para a frase sarcástica de Dona Conceição

Com um novo referencial teórico, a vinheta foi classificada como uma ferramenta de “respiro” para o vídeo, que quebra o áudio, seja gravado em off, ou a fala de algum personagem e, ao mesmo tempo, que pontua e cria a expectativa do que virá a seguir, em especial se vier acompanhada de um título e uma trilha sonora que apresenta o próximo quadro, como no caso do curta metragem em estudo.

Em ambas, trabalhou a equipe coordenada por Beatriz Previsan e composta por Fernando Aranha, Marcelo Santa Rosa e Marcos Pio, este último, usuário do Hospital Cândido Ferreira, ficou responsável pela documentação do trabalho (*making off*) utilizando uma câmera portátil. Outras três câmeras profissionais operadas por Beatriz, Marcelo e Fernando produziram as imagens e as cenas de corte. A direção geral ficou sob minha coordenação. Eva Campos e Zuleika Bernardo, ficaram responsáveis pelas claquetes usadas na marcação das cenas. Em média, as gravações levaram em torno de quatro horas, cada.

Nas fotos, pode-se observar o clima de seriedade, envolvimento, companheirismo, trabalho colaborativo e até descontração (Figuras 34, 35 e 36).

A última gravação, a cena do Encontro na Praça, ocorreu na terça, dia 15 de julho, com a equipe do outro curso de filmagem coordenada por Carlos Tavares, com a participação de Rita Cândido de Magalhães, Silvana Borges e Silvio Burza. Além das atrizes principais, Augusta e Mary Inês, participaram da cenas, como figurantes, as aprendizes Benedicta Rita da Silva, Eva Campos, Zuleika Bernardo e Matheus Rosa Paschoal, meu filho, que foi acompanhar as gravações (Figura 35).

Uma curiosidade desta última gravação foi o atraso no início das tomadas de cena. Prevista para começar às 14 horas, uma série de fatores, como barulho de carros, uma vez era um dia normal de semana no Hospital Cândido Ferreira, ajustes de equipamentos, entre outros, retardou e as gravações começaram mais de duas horas depois. Resultado: correria para as tomadas antes do fim da luz natural do sol, encoberto pelas árvores da praça.

A “tensão” foi também oportunidade para novos aprendizados sobre as diferenças entre gravar em ambientes controlados, como no caso da cozinha, sala e estúdios e ao ar livre, nos ambientes externas. Razão pela qual o tipo de gravação da cena da praça, é denominado como externa.

Como processo metodológico, entretanto, é preciso planejar muito bem o tempo das gravações externas em função das muitas variáveis que implicam na realização do trabalho.

Outra curiosidade decorrente da questão do tempo foi que Augusta e Mary Inês fugiram do roteiro e improvisaram um diálogo sobre a beleza do final da tarde, antes de começarem suas falas previamente marcadas.

Em relação à preparação das falas, registra-se o empenho da equipe em ensaiar com os colegas atores, além de preparar os figurinos, fazer as maquiagens e cuidar de detalhes dos cenários para ver se estava tudo certo.

Cabe ressaltar que considerando o fato de que os aprendizes personagens não terem histórico de apresentações dramáticas, em alguns casos apenas “pontas” em comerciais e filmes. Não terem recebido nenhum tipo de curso de “direção de atores”, ou algo similar, o desempenho de todos foi muito acima do esperado.

Luciano Lira superou suas limitações e incorporou o empresário Agenor. Maria Izolina foi a mãe preocupada em saber o quanto o filho sofria nas mãos da “nora”. Mary Inês foi a companheira de banco de jardim, bisbilhoteira típica que gosta de uma boa fofoca. Shirlei como Fátima e Fernando como o jardineiro, retrataram, com muito empenho, em gestos e olhares, o “caso amoroso” que viviam. Não havia necessidade mesmo de falas. E Augusta, viveu intensamente seu “sonho” e desempenhou, com perfeição, a “empregada fofoqueira” que criou.

Além dos elevados desempenhos individuais, ressalta-se a integração entre as equipes dos cursos durante todos os processos de gravação das cenas.

Foram momentos focados no trabalho, com as cenas sendo gravadas e repetidas, quando necessário, cuidando dos detalhes, mas sempre num clima de muita alegria e descontração. Ao final das gravações, todos queriam as fotos das equipes, juntas.

Estas demonstrações, somadas aos depoimentos tomados no final dos cursos (outra parte da metodologia para avaliação e contribuições para novos cursos) dão a certeza de que os resultados deste estudo mostraram que a apropriação dos conhecimentos eleva os patamares de vida das pessoas e que o trabalho colaborativo é elemento de agregação de valores coletivos. Aprofundo estas afirmações no capítulo da Discussão.

Sobre a etapa de edição e finalização do curta metragem, o calendário impossibilitou que todo o grupo participasse dos trabalhos de decupagem (seleção das cenas e das falas).

O aprendiz e apoiador Marcus Souza, que também participou do curso de edição e tinha alguma experiência, assumiu o compromisso de fazer o trabalho sob a minha supervisão.

Como era no meio de julho, não havia mais aulas programadas e o encerramento de todas as oficinas e cursos estava marcada para o final do mês num evento que foi realizado no Museu da Imagem do Som de Campinas, os aprendizes que se dispuseram a participar desta etapa foram em dias alternados acompanhar a edição.

Na Figura 39, Silvana Borges acompanha o trabalho de Marcus Souza e meu. A edição final, com trilhas e caracteres ficou sob responsabilidade de Marcus Souza.





**Figura 39** Trabalho de edição de vídeo com Marcus Souza e Silvana Borges

Depois de apresentado oficialmente (um momento muito emocionante, quando Dona Augusta agradece a todos por terem realizado seu sonho), o vídeo foi disponibilizado na internet e compartilhado pelos usuários em suas redes sociais. Completava-se assim, a última etapa dos conceitos apresentados no início do curso sobre produção audiovisual: a distribuição.

Como disse na cerimônia de apresentação dos resultados de todas as oficinas e da entrega dos certificados aos participantes, em toda a minha longa carreira profissional, nunca participei de um projeto que me enriqueceu tanto quanto pessoa, ser humano em sua essência. Aprendi muito, com todos e cada um. Foi gratificante. “Um dia na vida de Conceição: uma empregada fofqueira” será sempre uma recordação inesquecível entre milhares de trabalhos feitos.



### 3.4 – “PASSO A PASSO” DA METODOLOGIA

Com o propósito de organizar de forma didática a metodologia desenvolvida para apropriação dos aprendizes no processo de construção de um conteúdo audiovisual, de forma colaborativa, apresenta-se um resumo síntese dos passos sugeridos para sua aplicação.

Considerando a complexidade do conceito de produção audiovisual e suas mais diversas formas de manifestação de conteúdo e estética, o recorte proposto nesta metodologia tem como objetivo a produção do conteúdo audiovisual no formato apresentado na pesquisa, ou similar, mas criado e desenvolvido de forma colaborativa com base nos princípios das metodologias ativas. Neste sentido, a metodologia considera as potencialidades de aplicação em projetos e ações desta natureza, mas que pode ser adequada para outras demandas.

Ressalta-se ainda, do ponto de vista da metodologia, as referências estão nos conceitos de pesquisa-ação integral e sistema de Morin (2004) e principalmente na pesquisa-ação de Thiollent (1996; 1997), onde são definidas as ações do pesquisador coordenador, descritas no Capítulo 2 deste trabalho.

No resumo síntese, quando necessário, o detalhamento do “passo” fará analogia com a situação vivenciada no Curso de Produção Audiovisual que resultou no filme curta metragem “Um dia na vida de Conceição: uma empregada fofoqueira”. O termo aprendiz será usado sempre como significado de aluno, participante.

1. **Entender o contexto** – O primeiro passo é analisar as condições e/ ou as demandas apresentadas pelo projeto ou ação. O referido curso fez parte de um conjunto com outros cursos e oficinas organizados pelo Ponto de Cultura Maluco Beleza num projeto com recursos captados junto ao Ministério da Cultura.

2. **Planejar é essencial** – Prever e descrever o projeto/ação, com definição clara de objetivos, público, etapas, prazos de aplicação, pessoal envolvido, custos, aferição e monitoramento de resultados. No caso do Curso de Produção Audiovisual, o Projeto maior com custos, prazos e equipe já estava pronto, mas seguiu os procedimentos descritos para a obtenção dos recursos. A partir destes dados, foi elaborado o Curso de Produção Audiovisual. O planejamento geral incluiu os espaços onde serão desenvolvidas as ações ou projeto, uma vez que criar os ambientes de aprendizagem é uma das premissas das metodologias ativas, mesmo que seja uma sala de aula convencional, como ocorreu no curso em questão.
  
3. **Organizar o conteúdo** – A partir da definição do(s) público(s) dos aprendizes, deve-se criar, pesquisar, reunir material didático pedagógico que será usado e consultado, bem como estruturar e prover instrumentos necessários para a aplicação de dinâmicas de trabalho. Ressalta-se que a essência da metodologia ativa é “colocar a mão na massa”, o “ fazer, aprendendo”, o que implica em promover sempre a participação e a interatividade para o desenvolvimento do conhecer do aprendiz a partir destas situações de aprendizagem. Isto implica também em convidar o aprendiz a colaborar com conteúdos e experiências pessoais e compartilhar com o coletivo. Como parte da organização, deve-se montar o cronograma com datas/ períodos, conteúdos e dinâmicas propostos, mas com a flexibilidade necessária decorrente da interação e das respostas do grupo no desenvolvimento do projeto/ação. Envolvendo planejamento de tempo e organização de conteúdos e material, deve-se dimensionar, com o máximo possível de exatidão, a parte prática dos períodos de execução das etapas de pré-produção, gravação, edição e finalização. No curso, o foco ficou na montagem do roteiro e produção, uma vez que as gravações foram feitas por aprendizes de outros cursos e a edição e finalização aconteceram com parte da equipe.

4. **Acolher bem** – Os três primeiros passos da metodologia consistem na criação, planejamento e organização do projeto/ação. Com a definição do público, começam as etapas de execução da proposta. E o passo seguinte é conhecer com quem vai se trabalhar. Como nas metodologias ativas, é fundamental buscar conhecer os sujeitos na sua essência, “a pessoa”, ou seja, como se definem, gostos, valores, é necessário quebrar barreiras e promover a comunicação interpessoal. Para isso, contribui muito o acolhimento do coordenador aos aprendizes. A receptividade não se limita apenas ao formalismo das boas vindas, é preciso que o aprendiz perceba sua intenção de estar junto com ele neste processo e entenda, logo no primeiro momento, que o coletivo será a base do trabalho. Percepção que pode ser vivenciada quando a disposição do espaço de aprendizagem promove o olhar de todos para todos. A formação do círculo coloca lado a lado pessoas que vão trabalhar em conjunto. A disposição tradicional das salas com cadeiras perfiladas, já está tão incorporada em nossa cultura educacional que categorias como a “turma da frente” é sinônimo de bons estudantes e a “turma do fundo” dos bagunceiros. A experiência de muitos anos como professor permite afirmar que a posição na sala de aula reflete outros elementos da personalidade do aprendiz. No primeiro encontro, a disposição das pessoas na escolha de onde sentar será determinada por algumas variáveis, como já conhecer alguém do grupo, ter uma identificação com o colega, entre tantas outras. Nos encontros seguintes, com o maior conhecimento entre todos, a disposição dos lugares tende a mudar. E é bom que mude porque promove ainda mais a integração, quando se trata de turmas maiores, por exemplo. O coordenador pode promover estas mudanças, de tempos em tempos.
  
5. **Preparar o ambiente de aprendizagem** – O ambiente de aprendizagem, pode ser mais de um, é elemento essencial para a sensação de bem estar no receptivo dos aprendizes e também para o

clima que possibilite o aprender e as dinâmicas de ações. Não podem faltar os elementos de suporte previstos para as aulas, como equipamentos de informática, vídeo, áudio, quadros, lousas, outros, no caso das aulas mais teóricas. E mais os equipamentos técnicos de gravação e edição para os conteúdos práticos. Óbvio, mas importante ressaltar, é que sejam testados, antes. Esta preparação reforça a importância do cronograma das aulas, que no caso de previsão de ações externas aos ambientes previamente definidos, devem ser precedidas de visitas de reconhecimento, avaliação e planejamento específico para se evitar problemas. No caso do curso, a situação descrita ocorreu nas gravações da cena 3, que foram realizadas na praça que fica em frente ao Hospital Cândido Ferreira. Como apresentado no trabalho, excesso de movimento por ser um dia normal de funcionamento do hospital, o comprometimento da luz em decorrência da demora nas gravações e do sombreamento das árvores, foram problemas enfrentados em consequência da falta de um planejamento mais rigoroso.

6. **Conhecer os aprendizes** – Mesmo que já exista um cadastro preliminar dos participantes com informações básicas para prévio conhecimento do coordenador, deve-se proceder a uma apresentação individual. Organizada a turma em círculo ou semicírculo dependendo das condições do ambiente, cada aprendiz diz o nome, origem, breve histórico de vida, o que faz atualmente, do que gosta e não gosta, para que time torce. Estas e outras perguntas do tipo que possibilitem ao coordenador começar a traçar um perfil dos aprendizes. O coordenador também deve apresentar-se nas mesmas condições. O clima mais descontraído deve ser buscado nestas apresentações para reforçar a percepção de acolhimento neste primeiro momento. Havendo tempo, ou programado para o próximo encontro, aplica-se o questionário escrito mais detalhado (modelo, Apêndice 1) que busca conhecer as razões que levam a fazer o curso e/ou participar do projeto/ação, bem como as

habilidades técnicas e competências, desejos e expectativas dos aprendizes em relação ao projeto/curso/ ação. As respostas e análise delas vão subsidiar, corroborando ou redirecionando, o planejamento elaborado, assim como serão usadas para a evolução individual, acompanhamento e monitoramento do conjunto. Foi por meio das apresentações individuais e do questionário, que o “sonho” apresentado por Maria Augusta Zeferino de fazer o papel de uma empregada fofqueira deu origem à proposta do filme.

7. **Construir a proposta** – Cabe ao coordenador, a partir da análise dos questionários, perceber a potencialidade de algum tema ser adequado a uma ideia que já havia sido pensada previamente ou estruturar uma nova proposta. Importante que uma proposta A e um plano B sejam levados para o encontro seguinte à entrega dos questionários para apresentação e discussão junto aos aprendizes. Este ponto do processo metodológico é crucial para o envolvimento individual e coletivo. No trabalho colaborativo é imperativo “fazer junto”. O coordenador deve saber ouvir a todos e estimular a participação. É papel dele, orientar, propor, analisar, apontar caminhos e alternativas, mas evitar o “fazer”. Isto deve acontecer em todas as fases e expressa o grande desafio desta metodologia: mediar com o mínimo de intervenção direta. Este trabalho exige ouvir as propostas, expor e discutir com o grupo fazendo as observações necessárias sobre a pertinência ou não do ponto de viabilidade, refletir, em conjunto, fazer novas formulações e avançar na construção do conhecimento. Repete-se sempre este modelo, que é o Ciclo de Ações e a Espiral de Aprendizagem, bases teóricas desta pesquisa. Observa-se o exposto, com maiores detalhes, no Capítulo 4, “Quadro a quadro”, a construção do processo, e no Capítulo 4, das discussões.
8. **Disponibilizar conteúdos sob demanda** – Retomando a questão da intervenção direta do coordenador enquanto provedor dos conteúdos

teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do trabalho, recomenda-se que tais conteúdos, que já foram planejados e estão prontos, devem ser aplicados quando a demanda acontecer. Desta forma, integrando teoria baseada na prática, no momento oportuno, aumenta-se a capacidade de apropriação daquele conhecimento pelo aprendiz. São muitos os exemplos citados na presente pesquisa. Apenas como ilustração, no início das discussões quando o grupo discutia o formato do produto, foram apresentados os diversos formatos e conteúdos de uma produção audiovisual.

9. **Documentar a compartilhar** – Como a metodologia requer um processo permanente de descrever, executar, refletir, depurar para novamente descrever e seguir, repetidamente este ciclo, é necessário a documentação e registro em foto, vídeo, textos, e/ ou outros meios. Mais do que o objetivo de memória do projeto, esta atividade de registro é necessária para o compartilhamento das etapas. Em todos os encontros, deve-se apresentar o estágio do trabalho até o encontro anterior para retomada do processo e alavancar as ações posteriores. Sugere-se, também, que o coordenador escolha pelo menos um apoiador entre os aprendizes. No caso do curso, os avanços na elaboração do roteiro foram digitalizados pelo apoiador Marcus Souza e distribuídos antes de cada encontro. Além deste recurso, no início das aulas, uma síntese do estágio do trabalho era colocada no quadro branco.
10. **Avaliar e redirecionar** – O trabalho colaborativo nas metodologias ativas permite dimensionar os avanços coletivamente e observar as transformações individuais. Para isso, são necessários procedimentos de avaliação. O primeiro deles, como descrito no item 6 deste passo a passo, consiste no questionário escrito que apresenta razões de estar participando, desejos e expectativas. Outra avaliação, esta aberta, com os aprendizes compartilhando suas opiniões com o grupo, deve ocorrer no meio do processo e gravada em vídeo. Estes depoimentos possibilitam à coordenação corrigir eventuais problemas e programar a

reta final de execução. No fim dos trabalhos, pode-se aplicar uma avaliação mista, com depoimentos abertos e apresentados ao grupo e também na forma de relatório escrito, onde além de itens de perguntas fechadas, deve conter espaços para sugestões. São elementos essenciais para avaliação final e para subsidiar novos projetos. Sugere-se uma apresentação oficial dos resultados práticos, produtos, num evento de confraternização, que pode ser público ou reservado dependendo dos contextos dos projetos. A Figura 40 simboliza a síntese do processo de construção do curta metragem “Um dia na vida de Conceição: uma doméstica fofoqueira”, ou seja, a comprovação da teoria baseada na prática demonstrada por meio da visualização da espiral do conhecimento dos atores sociais desta ação.



**Figura 40.** Representação simbólica da metodologia com base na Espiral de Aprendizagem

No próximo capítulo, apresento a discussão dos resultados.



## 4 DISCUSSÃO

No presente capítulo será realizada a discussão dos resultados buscando articular os fatos relatados com o quadro teórico. Conceitos de alguns autores foram destacados no presente estudo os quais, ainda que com pressupostos epistemológicos diferentes, permitiram pensar sobre o processo de aprendizagem e no contexto da metodologia ativa.

### 4.1 EDUCAÇÃO

Iniciando a discussão pela metodologia ativa, lembrando que o processo foi de mediar e oferecer ambientes de aprendizagem para possibilitar a apropriação de técnicas e tecnologias digitais que resultassem na produção de um conteúdo audiovisual, de forma colaborativa, destacam-se as ideias de Piaget sobre os objetivos da Educação. Ainda que a teoria piagetiana faça parte do cenário educacional, o autor não foi um educador em seu sentido lato, mas balizou processos de construção de conhecimento do ser humano os quais foram fundamentais para compreender como se desenvolve as estruturas mentais responsáveis pela aprendizagem.

Piaget (2000) poucas vezes em que escreveu diretamente à educação defendeu a ideia de que ela não cumpre apenas seu papel na formação, mas antes é uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural e nesse sentido o direito a ela ultrapassa o de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais. Sem a educação, desde os níveis mais elementares até os mais altos, o homem não poderia construir suas estruturas mentais mais essenciais, sendo, portanto, uma condição do desenvolvimento.

O autor discute ainda as consequências desse princípio, ou seja, de que a educação não é simplesmente uma contribuição que se acrescenta à evolução interna indivíduo, às aptidões de cada um. A evolução interna

consiste apenas num esboço que as interações sociais e educativas transformarão em condutas eficazes ou poderão destruí-las. O direito à educação se restringe ao direito do indivíduo de desenvolver-se normalmente, segundo suas possibilidades e a sociedade por sua vez, teria a obrigação de fazer com que essas possibilidades se tornem realizações efetivas e úteis.

Foi possível observar justamente este aspecto no curso. A metodologia utilizada permitiu, por meio das interações sociais e educação, desencadear o processo de desenvolvimento de cada um e as evoluções foram significativas e úteis tendo em vista o resultado final de todo o processo. Vale dizer que desenvolvimento neste contexto adulto não tem o sentido de elaboração de novas estruturas, ainda que isto possa ter ocorrido nos participantes, mas tem o sentido de mudanças qualitativas nas já existentes, possibilitada pelas interações e desequilíbrios delas decorrentes.

Continuando com o objetivo da educação, Piaget (2000) menciona, embasado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, que ela consiste no pleno desenvolvimento da personalidade humana. Sobre o conceito de personalidade entende que ela vem acompanhada pelos direitos e liberdades relativas às outras personalidades que pode ser compreendida como uma relação de reciprocidade. Ao explicar sua afirmação faz uma distinção entre o indivíduo e a personalidade, tanto do ponto de vista psicológico, como sociológico. Sobre o indivíduo, define-o como o eu centrado sobre si mesmo e esse egocentrismo, moral e intelectual, impõe obstáculos às relações de reciprocidade existentes em toda vida social evoluída. A pessoa (personalidade), por sua vez, consiste no indivíduo que, espontaneamente, aceita uma disciplina, ou contribui para que a mesma se estabeleça e sendo assim se submete voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito pelo outro. A personalidade pode ser entendida como uma forma de consciência intelectual e moral porque permite adaptar a sua autonomia à reciprocidade. Além disso, considera a personalidade como contrária à anarquia e à coação, porque é autônoma. Duas personalidades autônomas só podem nutrir entre si relações de reciprocidade.

No grupo, as relações de reciprocidade ficaram evidenciadas a todo momento, pelas trocas, pela construção em conjunto das cenas, de tal forma que os participantes puderam exercer a sua autonomia no grupo, sem a dimensão da coação vinda do coordenador que teve seu papel de organizador das ideias e dos pontos de vista dos participantes. A mediação de Vygotsky e neste contexto, meu papel como mediador, será discutida no Tópico 4.4. Os momentos dedicados à aula propriamente dita foi necessária e fundamentou as ações posteriores. Portanto, foi uma aprendizagem teórico-prática, tão necessária à tomada de consciência das ações. O conteúdo apresentado foi aplicado em situações práticas e com isso é possível dizer não foi em vão como ocorre com a quase totalidade dos conteúdos ministrados pelas escolas atualmente. Os participantes, aceitaram as “regras” e contribuíram para que o trabalho fosse desenvolvido, livre de qualquer tipo de coação.

Por fim, Piaget (2000) diz que para atingir tais objetivos é preciso que a educação utiliza-se dos métodos ativos e faz críticas contundentes a respeito do ensino tradicional que muitas vezes humilha e não permite as trocas de pontos de vista na profundidade que devem ser realizadas. Os métodos ativos, por sua vez, permitem ao sujeito agir sobre o objeto, pensar sobre ele e se adaptar no sentido do desenvolvimento pleno.

Ao refletir sobre esta dimensão, é necessário estimular as muitas ações e projetos que estão revendo os métodos tradicionais e buscando novas formas de aprendizagem. Pela dinâmica vivenciada no grupo, percebemos o envolvimento, o engajamento dos participantes e a construção do conhecimento, que permite romper o que ainda ocorre na uma sala de aula tradicional onde os alunos olham fixo no professor com o intuito de absorver as explicações, mas não conseguem aplicar o conhecimento porque não houve aprendizagem e desenvolvimento real. A escola ainda enfrenta o desafio de usar horas, dias e anos em favor de uma aprendizagem que não é útil ao aluno e conseqüentemente à sociedade. A educação precisa pensar em seus princípios, mesmo porque no mundo contemporâneo suas bases não se sustentam mais, impondo ao professor mudanças urgentes para as quais ele precisa ser capacitado e estimulado à qualificação.. As TIDC, por exemplo, como exposto no quadro teórico, mudam o modo de ser e agir neste mundo e a escola precisa

acompanhar tais mudanças se quisermos de fato uma educação que ultrapasse o direito de frequentar escolas, mas que cumpra o seu papel essencial, que segundo Piaget (2000) é construir personalidades autônomas, intelectual e moral.

Na mesma direção sobre os objetivos da educação, trazemos as ideias de Morin (2001) que diz que nosso pensamento é complexo e nesse sentido não pode deixar os conteúdos armazenados em “caixas” separadas sem articulação. Isso é justamente o que ocorre nos métodos tradicionais. Nos métodos ativos, é possível que esta dimensão complexa se efetive fazendo o homem se sentir parte do todo, tal como defende o autor.

Os métodos ativos, também preconizam o trabalho colaborativo o qual foi observado durante todo o curso. Piaget (1994) utiliza a palavra cooperação que é operar com e no nosso caso operar com o outro com objetivo comum que foi montar um conteúdo audiovisual num formato de curta metragem. Só por meio da cooperação é possível conquistar uma personalidade livre e autônoma porque implica em outros conceitos importantes como a capacidade de descentração e coordenação de pontos de vista. No nosso grupo, inclusive a disposição dos participantes nos encontros em semicírculo, favorecia este aspecto, apesar de serem conceitos de ordem cognitiva, porque permitia olhar para o outro, escutá-lo, conhecê-lo. Além disso, esta troca era fomentada pelo coordenador. Não desejamos dizer com isso, que o curso conduziu à autonomia, porque este é um aspecto muito mais amplo e complexo, mas certamente podemos afirmar que o curso foi um modelo de que a educação pode trabalhar neste sentido. Em um mundo em constante mudanças e alterações, a autonomia intelectual é fundamental porque não sabemos os desafios do futuro.

Gostaríamos de ressaltar o quão este método foi capaz de proporcionar mudanças pessoais nos participantes. Luciana fez relatos que demonstram isso. De uma pessoa tímida que não conseguia se colocar, expressar seus pontos de vista, o fato de olhar, aproximar do outro permitiu criar vínculos de confiança levando-a a se sentir muito mais à vontade para colaborar, para cooperar. Um ambiente livre de tensão é fundamental para isso, porque ali não

estava se cobrando respostas certas ou erradas dos participantes, mas a criação, a construção e para tanto, o erro faz parte de todo o processo construtivo.

Sobre as características das pessoas que compunham o grupo foi interessante notar que as trocas se deram entre os diferentes em termos de nível socioeconômico, idade, escolaridade e equilíbrio mental. No momento atual em que a educação discute sobre a inclusão, verificamos em nossa pesquisa que a metodologia ativa é capaz de incluir todos porque permite que cada um colabore com suas capacidades e habilidades do momento. Na escola tradicional por sua vez, estes aspectos são muitas vezes negligenciados porque as trocas são restritas e porque há a exigência do acerto e, o erro é compreendido como ausência de aprendizagem e, portanto, de incompetência e humilhação.

Paulo Freire revolucionou a educação de jovens e adultos. Sua concepção é de que a educação tem como objetivo central a libertação das consciências diante das opressões impostas pelos opressores e para tanto sugere uma postura dialógica (FREIRE, 1980).

Na nossa pesquisa, quando se observa a relação dialógica dos aprendizes, em sua maioria, sujeitos que carregam considerável carga de opressão social (pelas doenças mentais ou pela idade) e seus processos de trocas no desenvolvimento das atividades colaborativas de elaboração do roteiro, definição e perfil dos personagens, montagem dos cenários, captação das imagens e edição, entre outros, fica evidenciada a afirmação de Freire de que estes sujeitos passam a fazer parte do mundo, com uma percepção consciente, crítica e participativa.

Esta postura dialógica que leva à conscientização e humanização é restrita nos métodos tradicionais uma vez que o diálogo é reservado a pequenas iniciativas do professor, mas não se constitui a essência do seu trabalho. Nos métodos ativos por sua vez, esta é uma prática inerente.

O presente estudo permitiu desenvolver um tipo de método ativo como modelo a ser utilizado em contextos semelhantes ou ser inspirador para outros.

Nos dois cursos foi possível identificar seus benefícios os quais são coerentes com as propostas dos autores apresentados.

Com isso passaremos a outras análises mais específicas: as etapas do trabalho e o Ciclo de Ações.

## 4.2 AS ETAPAS DO TRABALHO E O CICLO DE AÇÕES

A prática de montagem do roteiro segue o Ciclo de Ações: descrição-execução-reflexão-depuração (VALENTE, 2002). As sugestões apresentadas (descrição) eram colocadas em prática (execução), entendendo a execução como o aceite da proposta e sua incorporação ao texto para posterior realização das gravações.

O “problema” apresentado aos aprendizes do curso de produção audiovisual era elaborar um argumento e construir um roteiro para transformar em realidade o sonho de Dona Augusta, que queria fazer o papel de uma “Doméstica Fofqueira” num filme. A fase “execução” foi realizada individualmente por cada participante que elaborou sua proposta de argumento para contar a história. As sugestões foram então apresentadas ao grupo, no encontro seguinte. A leitura de cada uma das ideias de argumento, personagens foi feita coletivamente provocando a “reflexão” de cada integrante sobre as informações apresentadas.

O resultado, roteiro modificado, era usado como objeto de discussão (reflexão) do grupo. A nova proposta era a depuração da anterior. Ou seja, o roteiro avançava ao mesmo tempo em que possibilitava novas apropriações aos usuários, naquilo que já foi citado neste trabalho, como a “equilíbrio *majorante* do conhecimento”, descrito por Piaget. Um patamar do saber acima do anterior, que é observado por Valente (2003), como a “Espiral de Aprendizagem”.

A partir da reflexão, que decorre da comparação entre o resultado obtido na execução (nova fase do roteiro) e a intenção original do aprendiz (sua ideias

e sugestões), cada aluno se apropriou dos novos conhecimentos em diferentes níveis.

Além da construção do roteiro, o Ciclo de Ações fica evidenciado em todo os procedimentos seguintes, como a definição de quem representaria os papéis, a escolha dos cenários e a preparação dos “set”, as produções para as cenas, maquiagem, os ensaios das falas, as gravações propriamente ditas das imagens e dos diálogos, até a edição e finalização e distribuição.

A reflexão tem outras abordagens, como para Piaget (1977), para quem, o processo de reflexão pode produzir diversos níveis de abstração que provocará alterações na estrutura mental do aluno. Segundo o autor, a mais simples é a abstração empírica, em que o aluno extrai informações do objeto ou das ações sobre o objeto. E complementou: como os mais elementares, os reflexos ou projeções que dizem respeito à representação das ações sucessivas (no caso, o roteiro como objeto e a construção colaborativa dele como ações sucessivas).

Ainda de acordo com Piaget (1977), por meio da reflexão pseudo-empírica, o aprendiz pode deduzir algum conhecimento da sua ação ou do objeto. Além de definir os tipos de abstrações, Piaget destacou os graus e a natureza dos reflexos ou projeções, elementos que compõem com as reflexões, os dois aspectos indissociáveis da abstração reflexiva. Mantoan (1994, p.2), detalha o conceito ao afirmar:

A abstração reflexiva é constituída por dois processos solidários: o **reflexo** - projeção no plano superior do que é extraído de um nível inferior de cognição - e a **reflexão**, ou seja, a reorganização, visando à coordenar as operações extraídas no nível precedente numa nova totalidade. O **reflexo** constitui uma correspondência (o que por si só já é uma novidade) entre uma ação e sua interiorização numa representação conceitualizada. Esse processo, por sua vez, abre-se para novas correspondências (novos possíveis). Os elementos transferidos para o novo patamar compõem-se com aqueles que já aí se encontram, o que passa a ser, então, obra de reflexão e não mais do reflexo, embora suscitado por ele. Daí é que resultam as novas combinações, que podem conduzir à construção de novas operações. Pode-se, dessa forma, conceituar as abstrações refletidas como o resultado de uma abstração reflexiva, quando esta se torna consciente.

Além da reflexão, foi interessante observar como o “repertório” pessoal, entendido como o conhecimento tácito, foi elemento constituinte essencial na aceitação e desenvolvimento do trabalho, uma vez que alguns participantes já vivenciaram situações de produção artística. O conhecimento tácito é definido por Fleury (2002, p.139), como:

[...] é possível distinguir dois tipos de conhecimento: o explícito e o tácito. O conhecimento explícito, ou codificado, refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal, sistemática, enquanto o conhecimento tácito possui uma qualidade pessoal, tornando-se mais difícil de ser formalizado e comunicado.

Para Carbone (2009, p. 82) o conhecimento tácito é “produzido pela experiência da vida, incluindo elementos cognitivos e práticos”. É, portanto, um conhecimento que é adquirido através de experiências individuais considerando-se fatores intangíveis, como por exemplo: crenças pessoais, ideias, valores, julgamentos pessoais, perspectivas, intuições.

Como parte das vivências individuais também tinham, em algum momento, construções coletivas como no Projeto Maluco Beleza e no Projeto do programa na TV Universitária. Nestes casos, os repertórios individuais foram compartilhados e agregaram valor ao coletivo.

Voltemos às descrições de Valente (2005) para aprofundarmos os conceitos de “reflexão” e “depuração”. Valente diz que a “reflexão” aparece como comparação entre o resultado obtido na execução e a intenção original do aprendiz.

A “reflexão” sobre as propostas apresentadas para contar a história de “Dona Conceição” foi ao mesmo tempo coletiva e individual. As explicações e argumentações eram discutidas, aceitas ou descartadas, acrescidas, complementadas no que se pode definir como “depuração” dos elementos constitutivos das ideias.

Assim, um novo texto emergia deste aprimoramento para ser novamente analisado e reiniciar o ciclo. Foi assim até a finalização do roteiro que foi serviu



de guia para a produção das imagens. Consideramos que este processo pode ser analisado por meio da *equilíbrio majorante* de Piaget (1976) uma vez que a cada etapa construída pelos participantes era um ponto de equilíbrio provisório, mas a partir de questionamentos, novos elementos, portanto, perturbações (no sentido positivo), levava a desequilíbrios e estes por sua vez a um novo ponto de equilíbrio melhor e superior culminando com a finalização da tarefa. Assim, houve uma forma de melhoramento, aprimoramento da forma precedente, inicial.

A ideia de aprimoramentos constantes que refletem a construção contínua do conhecimento deu origem ao termo de espiral, que é mais abrangente do que os ciclos. Os depoimentos coletados junto aos aprendizes ao longo dos encontros indicam que os conhecimentos foram sendo progressivamente construídos, como descrito na espiral de aprendizagem. Ao processo dos avanços da própria espiral de aprendizagem, Valente acrescentou o conceito “espiral da espiral de aprendizagem”.

Para que esta espiral ocorra é fundamental a interação e mediação, preconizada por Vygotsky, a qual será vista no Tópico 4.4. Nos estudos de Valente a interação está na relação entre aprendiz e computador. No caso desta tese, as primeiras interações com os aprendizes ocorreram na forma de textos escritos em papel quando da produção dos roteiros e dos contatos iniciais com equipamentos de captação e edição. ]

O computador entra no curso de produção audiovisual apenas como suporte para as correções e criação das novas etapas da elaboração do roteiro e apresentação nas aulas e encontros. Não houve contato direto dos aprendizes com computadores. Entretanto, mesmo sem esta interface com o computador, é possível identificar os elementos descritos no ciclo, formulando as adequações necessárias.

Finalizamos a análise do Ciclo das Ações e passaremos a trabalhar com o conceito de tomada de consciência e transformações.

### 4.3 TOMADA DE CONSCIÊNCIA E TRANSFORMAÇÕES

O melhor exemplo de como os repertórios individuais, ao mesmo tempo que contribuem para o “fazer coletivo”, promovem crescimento pessoal, é o caso da participação da aprendiz Luciane Nohama, fotógrafa que com seu trabalho de pesquisa sobre as fazendas históricas da região, influenciou o grupo a descartar o tratamento de época no filme, bem como procurar alternativas de cenário para o casarão que abriga o Hospital Cândido Ferreira.

A transcrição dos depoimentos de Luciane revela, num primeiro momento, que mesmo sendo uma profissional da fotografia, a pesquisa realizada por ela agregou novos conhecimentos, com a apropriação de novos olhares sobre seu trabalho.

Pra mim está significando aprendizado. Quando você falou para fazer pesquisa histórica, sabe? A respeito da montagem do roteiro, tal, eu fiz pesquisa e então eu vi que tem algo diferente, sabe, algo assim que não vai ficar só no papel que vai passar para a ação né? Poder mostrar aos colegas o resultado do meu trabalho, foi muito bom. (Luciane Nohama)

Na segunda parte da transcrição, fica evidenciada como a relação com os colegas impactou tanto na sua qualificação profissional, como no fortalecimento de seu crescimento pessoal ao dizer o trabalho tem sido para ela gratificante participar do grupo porque aprendeu a expandir a sua criatividade e a convivência com diferentes tipos de pessoas.

Estou me sentindo bem à vontade, eu já fiz outros cursos, mas não senti este acolhimento. As pessoas fazendo amizade, os colegas né, e isto têm sido muito gratificantes. Aprendi a expandir minha criatividade com as pessoas. Eu acho que elas dão de 10 a 0 em muitos jovens (risos), e eu já estudei e foi demais assim, ver a criatividade das meninas, esta vontade, esta disposição, de querer atuar, de participar. Eu nunca tinha participado de um curso com pessoas com tanto fôlego, eu achei muito bacana. Estou muito contente de estar participando. (Luciane Nohama).

O emblemático caso de Luciana promove a discussão sobre a tomada de consciência pelos aprendizes como consequência das interações mútuas entre eles, “onde cada ação retorna por sobre a relação, movendo e transformando tanto o próprio relacionamento quanto aos integrantes impactos por ela” (PRIMO, 2007, p.107)

Freire (2005) considera que a tomada de consciência faz os sujeitos tornarem-se protagonistas, ativos e presentes e é um processo em construção e inacabado, de permanente transformação de tudo e de todos. É isso que se deduz da fala de Luciane: como a conscientização é a habilidade de desenvolver seu conhecimento diante de novas informações em situações inusitadas de aprendizado, como o curso de produção audiovisual.

Ainda para Freire (2003), a conscientização acontece pela interação social com o mundo e o diálogo é o instrumento que permite ao sujeito despertar para a conscientização e perceber as particularidades do todo.

O depoimento de Fernando Aranha, que se enquadra no grupo de profissionais com alguma experiência de mercado, reflete o conceituado por Piaget.

A minha experiência na TV sempre foi o lado técnico então praticamente eu recebia o roteiro pronto de determinada produção. Ah, agora participar de todo o processo de criação, projeto, execução foi realmente a primeira vez que estou fazendo isto está sendo muito gratificante, o pessoal aqui, os colegas, tem participado muito. Tô gostando. Tô gostando porque sinceramente é uma coisa que eu não conhecia. Eu achava que era mais simples do que na realidade é. Não que seja complicado, mas eu não imaginava que tinha tanta coisa para criação, não imaginava. Eu achava que a parte técnica era a mais complexa e até que não é. É um desafio, uma coisa nova, que eu nunca tinha feito antes. Tô aprendendo muito. (Fernando Aranha)

Resta-nos tratar sobre o conceito de mediação o qual fizemos uso e nos apropriamos da teoria de Vygotsky.

#### **4.4 MEDIAÇÃO E O “FAZER, JUNTOS”**

Como apresentado no Capítulo 2, Procedimentos da Pesquisa, quando relato o papel de coordenador/ mediador e de pesquisador da ação, vale lembrar que toda minha história profissional foi o de fazer ou comandar equipes que executavam orientações e ordens.

A partir da opção por uma metodologia ativa no desenvolvimento do curso, refiz minha posição como protagonista e fui, progressivamente, modelando minha participação como mediador do trabalho colaborativo. “O fazer, juntos” foi um desafio permanente que resultou na construção da própria metodologia apresentada nesta tese.

A presença do mediador e o contexto social, além das ações dos aprendizes, são apontadas por Valente como partes do Ciclo de Ações, destacando que o “aluno como ser social, está inserido em um ambiente social que é constituído, localmente pelos seus colegas e, globalmente pelos pais, amigos e mesmo a comunidade” (VALENTE, 2005, p. 54).

Para Vygotsky, o mediador é efetivo quando ele age dentro da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)<sup>1</sup>, definida por Vygotsky como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela resolução de problema independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução do problema ou em colaboração com colegas mais capazes”. (VYGOTSKY, 1978, p.86; 1998, p.202).

A interação social é fundamental para a formação da consciência e Vygotsky considera que a consciência é construída nas relações do sujeito com o outro e o mundo. Por isso, tem a característica de dualidade, determinada pela relação entre o “eu” e o “outro”.

Verificamos que este papel de mediador esteve presente em todos os momentos do curso, tanto na mediação direta como deixando os participantes dialogarem entre si. Mais especificamente, podemos destacar o papel do mediador quando faz questionamentos a partir de sua própria experiência televisiva o qual lhe permite uma intervenção que fosse possível e benéfica naquele momento. Além disso, a mediação aconteceu na condução aos locais (onde seria realizada a filmagem) sem, contudo apresentar as respostas

---

<sup>1</sup> Chamado por Bezerra de Zona de Desenvolvimento Imediato.

definitivas, mas a partir da mediação levou os participantes a buscarem, a pesquisarem.

Em um processo de aprendizagem, a mediação é fundamental. Valente (2005) inspirado na teoria de Vygotsky renomeou como agente de aprendizagem.

[...] que tenha conhecimento do significado do processo de aprender por intermédio da construção de conhecimento. Esse profissional, que pode ser o professor, tem que entender as ideias do aprendiz e sobre como atuar no processo de construção de conhecimento para intervir apropriadamente na situação, de modo a auxiliá-lo nesse processo (VALENTE, 2005, p.59)

Nesse sentido, pensar no papel do mediador/professor no contexto da educação e redimensionar seu papel neste mundo em que os cursos a distância ganha destaque. Esta é uma questão ainda provisória que deve ser pensada e analisada porque somos conscientes dos benefícios da tecnologia e também de que mediação pode ser realizada por meio dela. O que ainda não é possível é a percepção do momento para que possa justamente atuar na ZDP.

Com isso, encerramos a discussão do nosso trabalho e passaremos às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central do presente estudo foi desenvolver uma metodologia ativa visando a apropriação de conceitos e tecnologias de produção audiovisual dos atores sociais de uma comunidade para que possam produzir conteúdos audiovisuais digitais de forma participativa e colaborativa. Podemos dizer que o presente permitiu o desenvolvimento desta metodologia tanto na construção como a replicação dela.

Constatamos que a metodologia ativa é indicada para a construção e desenvolvimento de personalidades autônomas, porque conseguem trabalhar com outras personalidades de forma recíproca. Podemos verificar que esta metodologia auxiliou na transformação dos atores envolvidos pela tomada de consciência favorecida pelos desequilíbrios ocorridos durante todo o curso. Em salas de aulas desta natureza, os desequilíbrios tendem a ser maiores porque existem trocas de ponto de vista e atuações recíprocas.

Verificamos também que a metodologia utilizada permite a libertação das consciências e do pensamento complexo tal como apresentado ao longo do trabalho.

Podemos dizer que o digital, é uma possibilidade tecnológica que permite registrar/ documentar textos, fotos, vídeos e dados na linguagem universal dos computadores e compartilhar estas informações. É o que se assiste hoje com as mídias sociais e outras plataformas digitais interativas que permitem a proliferação de conteúdos produzidos e compartilhados por quem produz e ao mesmo tempo consome informação. Entretanto, para que esta potencialidade seja uma ferramenta de aprendizagem, é necessária uma metodologia baseada no protagonismo do usuário e não apenas acessibilidade à tecnologia. Depende também da mediação, tão preconizada por Vygotsky, que estimule a apropriação individual e o trabalho colaborativo.

Assim, o digital enquanto ferramenta foi eficaz para as transformações ocorridas, mas estas devem ser relacionadas à postura do coordenador,

professor ou mediador que compreende, sobretudo, o processo de construção do conhecimento.

A construção do meu próprio conhecimento ao longo de todo este processo foi como a Espiral. A partir do ponto que me desloquei da posição de “dizer como fazer”, característica de minha vida profissional, para a de “construir junto”; foi um crescente de agregar valores e olhares, resultantes da interação com cada um e com todos os aprendizes. E como a Espiral, o “aprender junto” não tem fim, porque a partir desta experiência, levo para o cotidiano de minha carreira acadêmica, como professor e coordenador de cursos, a certeza de que são muitos os desafios, mas que as metodologias ativas são o passaporte para uma educação, de fato, transformadora.

Outra certeza advinda desta pesquisa é que a tecnologia digital, como qualquer tecnologia existente ou a ser inventada, deveria ser por excelência, social. Capaz de transformar, para melhor, a vida dos indivíduos e da coletividade. Existem muitas ações e projetos neste sentido, mas o valor comercial do domínio da tecnologia segue a lógica do mercado, que faz da inovação e da tecnologia, elementos de ampliação do fosso social que separa mais do que classes sociais, distancia oportunidades para os mais pobres e subdesenvolvidos.

A possibilidade do usuário gerador de conteúdo, que com acesso e usabilidade das tecnologias digitais de informação da comunicação, ganha seu espaço como protagonista midiático, deve se somar a outras tantas possibilidades que permitam a equilibração majorante de indivíduos e da sociedade.

Concluo, a partir do meu repertório profissional, de anos de trabalho na grande mídia, seja impressa e, principalmente, televisiva; de minha vivência acadêmica como educador, pesquisador no entendimento dos fluxos de informação, digitalização, interatividade, TDIC, entre outros temas, que a “educação pelas mídias” e o “*media civic*” necessitam de Políticas Públicas comprometidas com o interesse público em todas as áreas.

Focando na Educação, só por meio de Política de Estado e não de governos, que não promovem continuidade de princípios de interesse coletivo, mas partidários, será possível ter uma educação que possibilite mais do que acesso à escola, obrigação constitucional, mas a implantação de metodologias ativas em todos os níveis. Para isso, será necessário, também, valorizar e qualificar o papel do mediador, elemento fundamental para atingir os objetivos preconizados neste processo pedagógico inovador.

Utopia? Sim, por esta razão concluo citando o texto de Eduardo Galeano que coloquei na epígrafe de minha dissertação de mestrado. “A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos, Por mais que eu caminhe jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso, para caminhar”.

Vivenciei uma utopia relatada nesta tese. Portanto, continuemos caminhando...



## REFERÊNCIAS

A VERDADE. **A verdade que a mídia não mostra**. 2015. Disponível em: <http://averdadequeamidianaomostra.blogspot.com.br/2013/06/sera-que-o-gigante-acordou-mesmo.html>. Acesso em 20 de jan de 2016

ADORYAN, A.; MAGALHÃES, C. M.; PASCHOAL NETO, J. D. Produção colaborativa e convergência de mídia na TV: uma proposta de inovação e tecnologia social para as TVs universitárias. **Avaliação**: Revista de Avaliação da Educação Superior. v.18, nº2, julho 2013. Campinas: RAIES; Sorocaba: Uniso. p. 417-434.

ALMEIDA, D. P. dos R. et al. Paradigmas Contemporâneas da Ciência da Informação: a recuperação da informação como ponto focal. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v.6, n.1, p.16-27, 2007. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/reic>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, p.57 - 82, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998

BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C. A inclusão digital como forma de inclusão social. In: BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C.; TAKASHI, T. (Orgs). **Mídias Digitais**. Convergência Tecnológica e Inclusão Digital. São Paulo: Paulinas, 2005. p.173-293

\_\_\_\_\_ **Comunicação digital: educação, tecnologia e novos comportamentos**. São Paulo: Paulinas, 2008.

BORGES, M. A. F. **Apropriação as tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. 2009. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo.

BRITTOS, V. C.; SIMÕES, D. G. **Para entender a TV digital: tecnologia, economia e sociedade no século XXI**. São Paulo: Intercom, 2011.

CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da Informação. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: Informação, conhecimento e transdisciplinaridade – ENANCIB, 5., 2003, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, ENANCIB, 2003. Disponível em: <[www.capurro.de/enancib\\_p.htm](http://www.capurro.de/enancib_p.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2007.

CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CASTRO, C. **A produção de conteúdos digitais interativos como estratégia para o desenvolvimento-um breve estudo sobre experiências latino-americanas em TV Digital**. Cátedra da Unesco em Comunicação. Universidade Metodista de São Bernardo (UMESP), Programa de Pós-Doutorado. 2011.

CECAV. **Centro de Comunicação Audiovisual: Banco de dados**, 1994. Disponível em: < <http://iflorestal.sp.gov.br/colecoes-e-acervos/midiатеca/#>> Acesso em 24 mar 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COMPARATO, D, **Da criação ao roteiro**. Ed. Ver. E atualizada, com exercícios práticos. Rio de Janeiro: Rocco, 3ª ed. 1995.

\_\_\_\_\_ **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

\_\_\_\_\_ **Da Criação ao Roteiro**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

COSTA, M.C.O. **Integrando e capacitando a juventude rural no Brasil : estudo de caso dos jovens do Movimento dos Pequenos Agricultores no Espírito Santo (MPA-ES)**. 2011. 231p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

CROCOMO, F. **TV digital e produção interativa: a comunidade recebe e manda notícias** 2004. 198f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004.

DEWEY, J. **Democracy and education**: An introduction to the philosophy of education. New York: New York: Free Press, 1944.

DICIONÁRIO. **Senhoras de Santana**. Disponível em: <<http://dicionario.sensagent.com/senhoras%20de%20santana/pt-pt/>> Acesso em 12 de maio de 2015

ENEM. **Campanha inscrições ENEM 2017**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BgKMa51-dA>> Acesso em 10 maio 2017.

FANTÁSTICO. **Quadro Bola cheia, Bola murcha**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/bola-cheia-bola-murcha/>> Acesso em 14 mai 2017

FERREIRA, R. **Interatividade educativa em meios digitais**: uma visão pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). 2008, 199p. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5ªed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ed. São Paulo : Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_ **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. 5ªed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2005.

FLEURY, M. T. L.. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLOBONEWS. **Na Rua GloboNews**. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2016/09/envie-videos-fotos-e-textos-atraves-do-aplicativo-na-rua-globonews.html>. Acesso em 13 mai 2017.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese dos indicadores sociais**. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 12 maio 2014.

INTERNET na escola. Disponível em > [www.internetnaescola.org.br](http://www.internetnaescola.org.br) Acesso em: 23 ago 2015

JENKINS, H. **Convergence culture: where old and new media collide**. New York, London: New York University Press, 2006

\_\_\_\_\_**Cultura da convergência**. (trad. Suzana Alexandria). São Paulo: Aleph, 2008.

\_\_\_\_\_**Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009

JOLY, A. **Programação educativa destinada à televisão interativa**. 2003. Disponível em : <<http://bocc.ubi.pt/pag/joly-vitoria-programacao-educativa-televisao-interactiva.pdf>> Acesso em: 24 de mai. 2014.

JORNAL NACIONAL. **Cena do desabamento do palco do Teatro Municipal de Americana em 1988** - Vídeo retirado do especial de 30 anos do Jornal Nacional. 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sTjKuLhFbVg>> Acesso em: 10 abr 2012.

KIELING, A. S. **Televisão: a presença do telespectador na configuração discursiva da interatividade no programa “Fantástico”**. 2009. 288p. Tese (Doutorado) - Unisinos, São Leopoldo, 2009.

\_\_\_\_\_**Efeitos da digitalização nas indústrias criativas e de conteúdos digitais**. In: MELO, J. M. de et al. (Coord.). **Panorama das telecomunicações e comunicações no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. p.173-230.

\_\_\_\_\_**Narrativas digitais interativas e o uso da tecnologia como narrador implícito**. **Revista FAMECOS mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre, v.19, nº3, pp. 739-758, setembro/dezembro 2012

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Cortez, 1999.

LE COADIC, Y.F. **A Ciência da Informação**. Brasília: Brique de Lemos, 1996.

\_\_\_\_\_ Princípios científicos que direcionam a ciência e a tecnologia da informação digital. **Transinformação**. Campinas, v.16, n.3, p.210, set./dez. 2004

LETRAS. **Você não vale nada mas eu gosto de você**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/roberto-carlos/1605978/>. Acesso: 12 fev. 2017.

MACEDO, L. **Ensaaios Construtivistas**. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAGALHÃES, C. M. Não há Segunda Tela sem a Primeira: 10 razões porque a TV não vai desaparecer. **Estudos em Comunicação**, nº 17, dez 2014, p249-276. 2014

\_\_\_\_\_ Não há segunda tela sem a primeira: 10 razões porque a TV não vai desaparecer. **Comunicação, Educação, Televisão, Tecnologia e Cia**. Disponível em: <http://claudiovisual.blogspot.com.br/2015/06/nao-ha-segunda-tela-sem-primeira-10.html> Acesso em: 20 jun. 2015.

MAGALHÃES, C. M.; MILL, D. Elementos para reflexões sobre educação, comunicação e tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem.

**Educação Temática Digital**. v.15, nº2, maio/ago.2013. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/4133/pdf>. Acesso em 15 / set 2013

MAGALHÃES, C. M, ARAÚJO, V. Os professores e o medo da mídia. **Revista Inter Ação**, v.39, n.3 ed., p. 575-592, 2014.

MAIA, I. F. **Eu, tu, ele... nós? Relação de cooperação**: para além do virtual. Campinas, SP: Unicamp , 2004.

\_\_\_\_\_ **No jardim dos letramentos**: tomadas de consciência e poéticas em rede na cultura da convergência. 2011. 355p. Tese (doutorado). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2011

MAIMONE, G. D.; SILVEIRA, N. C. Cognição humana e os Paradigmas da Ciência da Informação. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v.6, n.1, p.55-67, 2007. Disponível em: < <http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/reic>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

MANOVICH, L. The Database. In: MANOVICH, L **The Language of New Media**. Massachusetts: MIT Press, 2001.

**MATA Atlântica**: uma viagem de descoberta. Direção: José Dias Paschoal Neto. CECAV/SMA/SP, 1994. 1DVD (54 min), NTSC, color.

MANTOAN, M. T. E Processo de Conhecimento: tipos de abstração e tomada de consciência. NIED/UNICAMP. **Memo nº 27**, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001. p. 133-173.

MERMELSTEIN, A. Opção pelo passado. **Revista Tela Viva**, v. 258, junho de 2015. Disponível em: [https://issuu.com/telaviva/docs/tv\\_258\\_tablet](https://issuu.com/telaviva/docs/tv_258_tablet). Acesso em 24 jan 2017.

MONTEIRO, M. S. M. **TV Interativa e seus caminhos**. 2002. 72f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Computação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Computação. Campinas, 2002.

MONTEZ, C.; BECKER, V. **TV Digital Interativa**: conceitos, desafios e perspectivas para o Brasil. 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: UFSC, 2005.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2004 (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Universidade Estadual de Campinas. 2004. 274 p.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008

MORAES, R.. **Educação Contemporânea**: Olhares e Cenários. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

MOREIRA, R. Vivacidade: uma experiência de produção em rádio e TV com idosos de Campinas. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – CBCC, 30., 2007, Santos, SP, **Anais...** Santos, CBCC, 2007.

\_\_\_\_\_ **Projeto Maluco Beleza:** a comunicação como dispositivo terapeutizante de (re)significação do sentido de vida, no contexto da reforma psiquiátrica. 2011. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-203323/> Acesso em: 26 fev 2013

MORIN, E. **O problema epistemológico da Complexidade.** Sintra/Portugal: Publicações Europa-América, 1998.

\_\_\_\_\_ **Ciência com consciência.** Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

\_\_\_\_\_ **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo. Ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária.** Tradução: Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

.MOTA, R. E; TOME, T. Uma nova onda no ar. In: BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C.; TAKASHI, T. (Orgs). **Mídias Digitais.** Convergência Tecnológica e Inclusão Digital. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 51-84.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck:** o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NICHOLS, B. **Introdução ao Documentário.** Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NOVOLHAR. **Novolhar comunica.** 2012. Disponível em: <<http://novolhar.org.br/produtora-social-novolhar-comunica/>> Acesso em: 08 mar 2012.

OLIVEIRA, A. F. M.de. **Televisão digital e conteúdos informacionais:** contribuições na construção da cidadania e inclusão social. Campinas, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, 2007.

PADILHA, J. **Tropa de Elite 2**. Rio de Janeiro, RJ, 2010. Zazen. Produções; Globo Filmes e Feijão Filmes. PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0913410/CA

PANELA de pressão. **Nossas cidades**. Disponível em: <paneladepressaonossascidades.org.br> Acesso em: 23 ago 2015.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PASCHOAL NETO, J. D. **Análise dos reflexos da interatividade na produção, disseminação e recuperação da informação na tv digital**. 2008. 225f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_ As TVs universitárias como espaços de experimentação da interatividade na tv digital. In: NUNES, P. (Org.) **Mídias digitais & interatividade**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009. p.31-51

\_\_\_\_\_ **Produção colaborativa e convergência de mídia na TV**: uma proposta de inovação e tecnologia social para as TVs Universitárias. Panam, 2010. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/panam/pdf/GT4\\_Art9\\_Ador.pdf](http://www.ipea.gov.br/panam/pdf/GT4_Art9_Ador.pdf)>. Acesso em: 13 de junho de 2012.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora / Unesco, 1973.

\_\_\_\_\_ **The Grasp of Consciousness**: Action and Concept in the Young Child. Cambridge, Mass: Harvard University, 1976.

\_\_\_\_\_ **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

\_\_\_\_\_ **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_ **Para onde vai a educação?** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

\_\_\_\_\_ **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.



POTONE, R. N.; MAGALHÃES, C. M. O webdocumentário combina TV e cinema. **Observatório da imprensa**. São Paulo, v. 01, p. 01, 2015.

POVOS do mar. **Inclusão de jovens em situação de risco**. 2012. Disponível em: < <http://www.povosdomar.com.br/>>. Acesso em: 12 mar 2012.

PRIMAVERA ÁRABE. **Como as redes sociais provocaram a Primavera Árabe**. 2014. Disponível em:<<http://www.estrategiadigital.pt/category/primavera-arabe/>> Acesso em 18 ago 2014.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: computador, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PUCCINI, S. **Roteiro de Documentário: da pré-produção à pós-produção**. São Paulo: Papirus, 2009.

RAMOS, A. P. **Construção, Uso e Disseminação da Informação em Grupos de Pesquisa por meio de Ambientes Virtuais de Colaboração**. 2006. 161p Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

RODRIGUEZ, C. L. **O movimento de apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por adultos escolarizados em exercício de sua profissão: um estudo com Agentes Comunitários da Saúde**. 2006. Dissertação (Mestrado em Multimeios). Instituto de Artes. Unicamp.

RODRIGUEZ, C.L.; VALENTE, J.A. Apropriação de recursos hipermidáticos em rede social inclusiva: elementos favoráveis à aprendizagem e à inclusão digital. **Revista Digital La educ@cion**. OEA, nº 145. Mayo, 2011. Disponível em: [http://www.educoas.org/portal/La\\_Educacion\\_Digital/laeducacion\\_145/studies/EyEP\\_josevalente\\_ES.pdf](http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/studies/EyEP_josevalente_ES.pdf) Acesso em 13 de mai de 2012

RPMB – Relatório Projeto Maluco Beleza. **3º Relatório de Atividades: 1º Semestre de 2011**. Campinas: Associação Cornélia M E V H Vlieg, 2011. 14p. (impresso).

TVUSP. **Gêneros e formatos de T**. Disponível em: <http://www5.usp.br/tag/tv-usp/> Acesso em: 10 mai. 2017.

TÁLAMO, M. F. G. M. A Pesquisa: recepção da informação e produção do conhecimento. **Datagramazero**, v.5, n.2, artigo 01, abr. 2004. Disponível em: <[http://www.dgzero.org/abr04/Art\\_01.htm](http://www.dgzero.org/abr04/Art_01.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2006

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa – ação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo, Atlas, 1997.

TV/USP. Jornalismo audiovisual: gêneros e formatos na televisão e internet.  
**ALTEJOR**

UNICAMP. **Banco de imagens ambientais**. Unicamp 2013. Disponível em: <[http://www.rtv.unicamp.br/?page\\_id=254](http://www.rtv.unicamp.br/?page_id=254)>. Acesso em: 24 mar. 2013.

VALENTE, J. A. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o novo exemplo da terceira idade. In: KACHAR, V. (Org.) **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_ A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. In: JOLY, M.C.R.A. (Org.). **A Tecnologia no Ensino: Implicações para a Aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 15-37.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003.

\_\_\_\_\_ Educação em uma comunidade saudável. In: MARTINS, J.P.S; RANGEL, H.A. (Orgs). **Campinas: no rumo das comunidades saudáveis**. (p. 209–218) Campinas - SP: IPES Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_ As Tecnologias Digitais e os Diferentes Letramentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano XI, n. 44, p. 12-15, 2007.

\_\_\_\_\_ **A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre Docência) Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes (IA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&opt=4>.  
ACESSO em: setembro de 2015.

VALENTE, J. A.; SCHIAVINATTO, I. L.; HILDEBRAND, H. R. **Relatório de Visitas** - II Edital SANTANDER/FUNCAMP/UNICAMP. Visitas a Cursos de Graduação de Excelência Internacional. Unicamp. Documento não publicado. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_ Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. (Problemas del desarrollo de la psique, v.3).

\_\_\_\_\_ The problem of age (M. Hall, Trans.). In R. W. Rieber (Ed.), **The collected works of L. S. Vygotsky**: (Vol. 5. Child psychology) (pp. 187-205). New York: Plenum Press. (Original publicado em 1933-1934). 1998

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. New York, Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. **Ivey Business Journal**, London, p. 1, jan.-feb. 2004

CURSO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL  
PONTO DE CULTURA “MALUCO BELEZA”

**APÊNDICE 1 - Questionário de Apresentação**

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

ENDEREÇO:

CONTATOS:

- 1) Relacione suas experiências pessoais na área audiovisual (figuração, participação em filmes e publicidade, fotografia, outros)
  
- 2) Com qual parte da produção audiovisual você mais se identifica e por quê? (roteiro, fotografia, produção, encenação, edição, outros.)
  
- 3) Você tem conhecimento sobre esta área que gosta? Que tipo de conhecimento?
  
- 4) Por que está fazendo este curso e o que espera dele?

CURSO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL  
PONTO DE CULTURA “MALUCO BELEZA”

**APÊNDICE 2 - Roteiro Final - Projeto – Um dia na vida de Conceição**

**Argumento base - LUCIANO LIRA, MARCUS SOUSA E SILVANA BORGES**

**Roteiro – CONSTRUÇÃO COLABORATIVA-TURMA DO CURSO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL – PONTO DE CULTURA MALUCO BELEZA (CÂNDIDO FERREIRA0**

**Tempo – 9’03”**

**NARRADOR EM OFF** - Conceição Moreira é uma das milhares de empregadas domésticas no Brasil. Ela trabalha para a família Borges há muito tempo. Solteira, ela conhece cada canto da casa. Cada membro da família. E todos os segredos de cada um deles. A família Borges é composta pelo sr. Agenor, o patriarca, é um bancário de renome. Sua esposa, Fátima, uma peruca muito requintada. E seus três filhos: Ana, Marina e Alan. Hoje, o dia deveria ser como um outro qualquer na vida de Conceição e da Família Borges.

Sobe som da trilha sonora com a música da fofqueira-

Sobe som de uma fala curta, Fechada na Conceição

**Conceição** – Hoje, eu tô sentido que vai ser um dia muito produtivo para mim (risadinha irônica)

Sobe som da trilha sonora

**Vinheta do primeiro caso – Café da Manhã**

**CENA 1: Interna. Cozinha, Café da manhã**

**Produção de cena**

Fogão: Conceição "passa" o café enquanto ouve, atenta (atenada), o Agenor reclamando dos gastos excessivos da Fátima. Ele fala ao celular.

Detalhes da cena: Chaleira com água fervendo, coador/suporte, pó de café, colher, bule, leiteira com leite, açucareiro, guardanapo, pano de prato, frutas, celular.

Mesa do café: Bolo da Benê, Xícara para crianças, pão da Augusta, pão da Eva, queijo branco, margarina, achocolatado, jarra de suco.

Pia: Louça no escorredor, talheres...

### **Descritivo da cena e diálogos**

Logo pela manhã, enquanto preparava o café da manhã para a família, Conceição ouviu o patrão reclamar ao telefone que a esposa estava gastando muito. E mais, que não via os "objetos" dos gastos. Logo ela se adianta em ouvir a conversa. Animada com as informações que ouve Conceição se aproxima para ouvir mais, Agenor percebe e encerra a ligação, e antes que comece a falar, a empregada logo emenda um assunto. Trilha sonora

**Conceição** – Olha seu cafezinho.

**Agenor** – Obrigado Conceição

**Conceição** – O senhor não acha que a patroa gasta demais? O senhor desculpa o atrevimento, mas eu vejo ela comprar coisas que ela nem usa, E outro dia eu vi que ela comprou uma roupas. Pensei que era para o senhor, mas nunca vi o senhor usando. O senhor desculpa tá, é que eu não consigo ver as coisas erradas e ficá quieta.

**Agenor (preocupado)** – É... tá bom Conceição, obrigado por se preocupar comigo e com o meu dinheiro.( sobe som da trilha enquanto ele se levanta e pega o paletó) Bom dia.

**Conceição** – Pro senhor também

Agenor se levanta e vai saindo enquanto Conceição recolhe a xícara do café com um sorriso maroto. Fecha a cena com o som da trilha

## Vinheta para o segundo caso: A Visita

### CENA 2 – Interna. Sala da casa

#### Produção de Cena

- Sofá
- Mesa/ TV
- Abajour
- Arranjo de flores
- Tapete

#### Descritivo da cena e diálogos

Trilha sonora

Conceição arruma a sala, Dona Zefa chega para visitar os netos. Conceição abre a porta, recebe Dona Zefa e logo inicia uma conversa. Não encontrando seus netos em casa, Dona Zefa questiona Conceição o porque deles ainda não terem chego da escola. Dona Conceição senta-se ao lado de Dona Zefa e começa a destilar o seu veneno.

**D. Zefa** – Bom dia, Conceição

**Conceição** – Bom dia, vamos entrar

**D. Zefa** – As crianças ainda não chegaram da escola

**Conceição** – Nossa, mas não era hora delas terem chegado

**Conceição** – Tem dia que elas atrasam um poquinho

**D. Zefa** – Então eu vou esperar.

**Conceição** – Então, Dona Zefa, foi até bom. Eu precisava falar com a senhora a senhora sabe que sou uma pessoa que conheço bem o meu lugar e não gosto de ficar entrando em assuntos que não me diz respeito. Mas é que...bem, eu precisava alertar a senhora sobre algumas coisas que andam acontecendo.

D. Zefa, apreensiva e curiosa pergunta.

**D. Zefa** – Conceição, e o que está acontecendo de grave nesta casa que eu não esteja sabendo?

Conceição quase deixa escapar um leve sorriso nos lábios, mas arditamente se recompõe e continua com ar dramático na face e uma fala milimetricamente planejada.

**Conceição** – A senhora sabe quanto eu gosto das crianças. Eu vi elas crescerem... são como meus filhos para mim, por isso estou muito preocupada com o que ainda acontecendo ..

Neste instante Conceição é interrompida por Dona Zefa já com o semblante tenso.

**D. Zefa** – Fala logo Conceição, pelo amor de Deus, o que está acontecendo com as crianças.

**Conceição** – Bem, a senhora sabe... a Dona Fátima é uma ótima patroa, mas ultimamente anda preocupada demais com ela mesma. Toda hora tá indo no salão se produzir e ao shopping fazer compras. E agora mais ainda com esta mania de ir comprar plantas e flores, toda hora acompanhada do jardineiro...

Dona Zefa já saturada com os rodeios de Conceição, insiste



**Dona Zefa** - Fala logo Conceição, chega de rodeios! Fala logo o que você tem para falar.

**Conceição** –É ... que... bem outro dia, sem querer eu vi os boletins escolares das crianças e elas com as notas tão baixas, Ai na hora que eu estava olhando, a Dona Fátima viu e pediu que eu não contasse nem para o patrão, nem para ninguém, muito menos para a senhora.. Mas eu tô com muito medo delas perderem o ano.

Dona Zefa interrompe a fala,levanta rapidamente e sai dizendo.

**Dona Zefa** – Isto é demais. Vou já falar é com meu filho... tchau Conceição

**Conceição** – Até logo, dona Zefa

Conceição acompanha Dona Zefa até a saída e depois de fechar a porta solta um leve sorriso de felicidade por ter atingido seu objetivo. O estrago estava feito!.

Sobe som da trilha sonora

**Vinheta para o terceiro caso – Encontro na Praça**

**CENA 3- Externa. Praça do Cândido.**

**Produção de cena**

Na praça (Jardim) - D. Agripina

Caracterizar o jardineiro

- Sacola de compras

- Figurantes: sentados e passeando

Caixa com plantas

-

Praça típica de cidade do interior. Gente conversando nos bancos, passeando. Conceição foi fazer compras e na volta encontra Agripina, No trajeto de volta, enquanto caminha calmamente, ela encontra Agripina, a empregada da vizinha que mora ao lado da família Borges. Ambas se cumprimentam e logo começam a focar sobre as famílias para as quais trabalham. No final da cena, Fátima e o jardineiro fazem uma ligeira aparição.

**Agripina** – Oi Conceição

**Conceição** – Oi Agripina, tudo bem?

**Agripina** – Oi Conceição, já foi comprar mistura? Hoje vamos ter coisas boas no almoço, heim?

**Conceição** – Fui comprar umas coisinhas que as crianças, gostam por que ai elas comem melhor, né?

**Agripina** – Mas eu tô vendo uma ruginha de preocupação ai na sua testa, o que acontecendo?

**Conceição** - Oi Agripina, você não sabe o que descobri? Eu acho que a Dona Fátima está tendo um caso com o jardineiro.

**Agripina** – Nossa!!! Isso é muito grave, você tem certeza mesmo?

**Conceição** – Tenho, absoluta. Porque estes dias eu fui dar um jeito no quarto dela e achei um documento dele caído no chão

**Agripina** – Não me diga, verdade?

Conceição – Verdade e também eu tô notando uma diferença nela. Ela vive comprando presente pra ele. Presente prá cá, presente pra lá. Eu ganho, mas não tanto presente, assim. Olha lá como eu estou certa!

Trilha sonora

Conceição e Agripina olham para a cena, no fundo da praça, com a Fátima e o Jardineiro. Fátima encosta o carro na rua como se estivesse parando em frente à casa e entrega uma caixa com mudas de flores para o jardineiro. Enquadramentos fechados em detalhes das mãos que se tocam levemente e os sorrisos). Corte volta para as duas.

**Agripina** - Nossa! Olha só!, acho que você tem razão mesmo

**Conceição** – Tá vendo !

**Agripina** – Deixa eu ir indo, Conceição

**Conceição** – Então, tchau querida Vou se não atrasa o almoço. Tchau

Conceição vai saindo com seu sorriso maroto de doméstica fofqueira.

**Enquadramento fechado na Conceição, sorrindo, feliz. Como uma fofqueira realizada**

**Conceição** – Não falei que ia ser um dia produtivo para mim.

**Sobe som de encerramento**

**Créditos**