



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Carla Cristina de Mello Inerelli

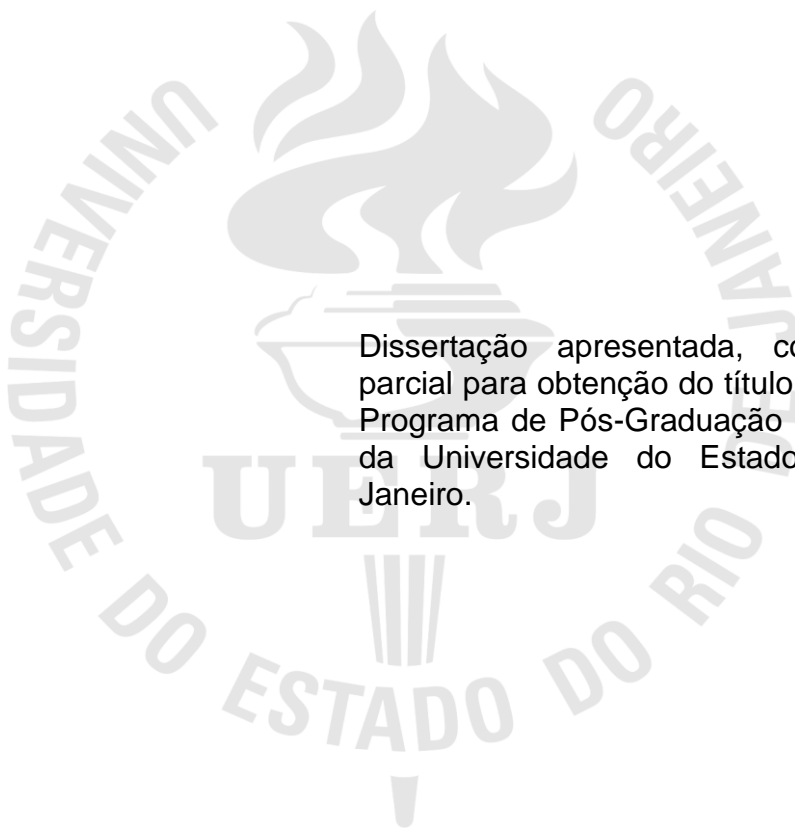
**Professores em formação à distância: uma reflexão sobre os
processos de escritura e de leitura dos textos cinematográficos
para TV**

Rio de Janeiro

2004

Carla Cristina de Mello Inerelli

**Professores em formação à distância: uma reflexão sobre os processos de
escritura e de leitura dos textos cinematográficos para TV**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Marques Villardi

Rio de Janeiro

2004

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

I42 Inerelli, Carla Cristina de Mello
Professores em formação à distância : uma reflexão sobre os processos de escritura e de leitura dos textos cinematográficos para TV / Carla Cristina de Mello Inerelli. - 2004.
163 f.

Orientadora: Raquel Marques Villardi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. I. Villardi, Raquel Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

al

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carla Cristina de Mello Inerelli

**Professores em formação à distância: uma reflexão sobre os processos de
escritura e de leitura dos textos cinematográficos para TV**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de abril de 2004.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Raquel Marques Villardi (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Pedro Benjamin Garcia

Prof.^a Dr.^a. Lílian de Aragão Bastos do Valle
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2004

AGRADECIMENTOS

À professora Raquel Villardi, pela escuta atenciosa e pela generosidade;

Aos meus pais, que estiveram sempre ao meu lado;

Ao Felipe, pelo apoio ao longo de todo o processo;

Aos professores do Mestrado, Carmem Mattos, Luiz Antônio, em especial à professora Lilian do Valle;

À Rosana Glat, pelo nosso re-encontro;

Às minhas amigas do mestrado, Flávia Góes e Arlene Lélis;

Aos profissionais do Salto para o Futuro que gentilmente concederam as entrevistas, essenciais para a reflexão que nos propusemos a fazer: Rosa Helena Mendonça, Ana Maria Miguel, Sandra Maciel, Telma Monteiro, Luciana Almeida, Beatriz Franco, Florenza Monjardin, Bárbara Pereira, Naila Oliveira, Sérgio Brandão, Marcos Aurélio Lisan e Murilo.

E também aqueles que acompanharam de perto esse trabalho: Magda Frediani, Leila Atta Abrão e Mônica Muffarej.

E finalmente aos professores cursistas que nos enviaram a sua contribuição.

RESUMO

INERELLI, Carla Cristina de Mello. *Professores em formação à distância : uma reflexão sobre os processos de escritura e de leitura dos textos cinematográficos para TV*. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre o processo de escritura e de leitura do texto cinematográfico, mais especificamente procuramos investigar o impacto desse texto em um sistema de formação continuada de professores. Para isso, tomamos como objeto de estudo o programa Salto para o Futuro. Nesse sentido o texto cinematográfico, nessa investigação, foi ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada, uma vez que, pela voz dos “escritores”, procuramos desvelar o processo de escritura e, da mesma forma, pelas palavras dos “leitores” tentamos elucidar o processo de leitura. A partir do material colhido tentamos estabelecer algumas relações entre os processos de escritura e de leitura do texto cinematográfico, buscando transcender a forma como comumente são concebidos, tendo geralmente como contorno dessa discussão a recepção do vídeo e não algo intrínseco a ele mesmo ou a definição como vídeo didático. Para cumprir esse desafio recorreremos ao referencial teórico da cultura de massa, de educação à distância e de formação de professores, mais especificamente, tentamos interrogar tanto o processo de escritura quanto o de leitura do texto cinematográficos produzido no programa Salto para o Futuro. Construímos, então um roteiro de entrevistas para os escritores, e um questionário para os professores cursistas tomando como base essas indagações. Para isso, entrevistamos a equipe de produção do Salto para o Futuro e os professores que participam desse programa (orientadores e cursistas). Preparamos um roteiro de entrevista com perguntas que pudessem levar os produtores a falar e um questionário para que os cursistas pudessem responder por escrito às questões que envolvem tanto o processo de escritura, quanto o de leitura desses vídeos que são produzidos e veiculados nesse programa. Por meio da voz dos entrevistados visualizamos algumas questões que, apesar de serem específicas desse programa, consideramos que possam contribuir na reflexão sobre a escritura e leitura dos textos cinematográficos nos programas educativos, ainda que seja o nosso primeiro passo nessa discussão. Em relação ao trabalho entre equipe de comunicação e educação essa pesquisa revelou que há uma necessidade que ocorra de fato uma interação entre pedagogos, produtores e jornalista, e uma maior permeabilização entre esses programas, no qual tais profissionais incluam nesse fazer, uma interrogação permanente do sentido de seu trabalho em um programa de formação de professores. Em relação aos processos de escritura e de leitura do texto cinematográfico, este trabalho indica que os textos cinematográficos para programas educativos deveriam incorporar em sua escritura (produção), uma “dimensão estética”, uma abertura, um convite para que o professor/leitor seja instigado, a participar da história narrada, provocando-o a fazer a sua própria, considerando para isso tanto o que está sendo dito, quanto o não dito, o visível, e o ocultado. No decorrer dessa pesquisa foi possível verificar, ainda, a importância de incorporar tanto no processo de escritura quanto no de leitura, uma dimensão reflexiva. Extrapolando assim, o modelo instrucional que ainda hoje, alicerça muitos projetos de educação à distância, e ao contrário, se fundamente em seus princípios norteadores, como o respeito pelo ritmo de aprendizagem e a construção da autonomia. Um desafio para todos que estão diretamente ou indiretamente, envolvidos nesse trabalho.

Palavra chave: Formação continuada. Texto cinematográfico. Ensino à distância.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to permit us to think about the construction process and the lecture process of the cinematographic text. We tried to investigate specifically the impact of such text in a system of teachers' continuous formation. To do that, we took the Brazilian TV program called "Salto para o Futuro" as a study object. In that sense, the cinematographic text inside this investigation was, at the same time, the starting point and the finish line, as by the "readers" words we tried to make clear the lecture process. Starting from the chosen material we tried to establish some relationships between the writing and the lecture processes in the cinematographic text. This over passes the form they - the process - are usually conceived, generally having the reception of these videos as the form of this discussion, and not something intrinsic to itself or the definition as didactic video. To accomplish that challenge we fell back upon the theoretical referential of the mass culture, of long-distance education and of teachers' formation. We tried specifically to argue about the writing process and the lecture process in the cinematographic text produced in "Salto para o Futuro". Then, we made interviews with the writers, and a questionnaire to the teachers, taking those questions as the main concern. For that, we interviewed the Production Team of "Salto para o Futuro" as well as the teachers who participate in that program. We prepared interviews with questions that would lead the producers to speak. The teachers were asked to answer questions on a sheet of paper through a questionnaire. Throughout these methods they would be involved in both: the writing process as much as the lecture process of those videos that are produced and transmitted in this program. Throughout the interviewees' opinions we visualized some subjects that, in spite of being specific of this program, we considered them important to contribute to a reflection about the writing and the lecture of the cinematographic text in educational programs, although it is our first step in this discussion. Concerning the work between the Communications Team and the Education Team, that research revealed there is a necessity for an real interaction among educators, producers and journalist, and a larger sharing of their knowledge among themselves, allowing the construction of a creation space in those programs. In such space professionals must include, during their work activities, a permanent criticism of the sense of its work in a program of teachers' formation. Concerning the writing and the lecture processes in the cinematographic text, this work indicates that the cinematographic texts for educational program should incorporate in its writing (production), a "aesthetic dimension", an opening, an invitation so that the professor/reader is instigated to participate in the narrated story, provoking him/her to do his/her own one, considering both what is being cited and what is implicit, I.E., the visible and hidden thing. During the research it was possible to verify the importance of incorporating a reflexive dimension in both processes: writing and reading. This dimension would clash against the instructional model that supports many long-distance education projects and is based in its principles, such as the respect for the learning rhythm and the construction of the autonomy. A challenge for everybody who is directly or indirectly involved in that work.

Keywords: Continuous formation. The cinematographic text. Long-distance education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O TEXTO CINEMATOGRAFICO	22
2.1	À margem da imagem	22
2.2	Palavra e imagem	32
2.3	O fazer alegórico	43
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
3.1	O professor no cenário contemporâneo	52
3.2	A formação do professor leitor	59
4	O PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO	64
4.1	Histórico	64
4.2	Apresentação do programa	68
5	A PESQUISA DE CAMPO	73
5.1	A voz dos escritores	76
5.1.1	<u>A relação entre a equipe de educação e a de educação</u>	76
5.1.2	<u>A escritura dos vídeos</u>	86
5.1.3	<u>O significado e o sentido dos vídeos</u>	104
5.1.4	<u>Filmes de ficção que retratam a escola e os vídeos do Salto</u>	109
5.2	Os ecos dos leitores	114
5.2.1	<u>O significado dos vídeos</u>	115
5.2.2	<u>Filmes de ficção que retratam a escola e os vídeos do Salto</u>	116

5.2.3	<u>A leitura dos vídeos</u>	117
5.2.4	<u>Os sentidos de educação à distância</u>	118
6	ANÁLISE DOS DADOS	120
6.1	O ponto de vista dos escritores	120
6.2	O ponto de vista dos leitores	144
7	CONCLUSÃO	148
8	BIBLIOGRAFIA	157
9	FILMOGRAFIA	161
10	ANEXOS	162
10.1	Roteiro de entrevista	162
10.2	Questionário	163

1. INTRODUÇÃO

A relação entre oralidade, escrita e poder na formação de sujeitos leitores, ao longo da minha trajetória como professora, vem se delineando como um tema de interesse e investigação, permitindo-me uma reflexão sobre a arte de ver, de ouvir e de falar na sociedade moderna. Essas inquietações surgiram tanto das experiências que foram vivenciadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quanto no programa Salto para o Futuro /TV Escola, de cuja equipe pedagógica faço parte.

No curso de Pedagogia, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa que investigava o tema *O papel da escola na formação do leitor: Limites e possibilidades*¹. Para ampliar as questões que surgiam a partir da leitura dos textos sobre as práticas e representações dos sujeitos leitores, fomos a campo buscando nos aproximar das histórias de escrita e leitura e da relação dessas histórias com as histórias de vida de alguns alunos de um curso de alfabetização de adultos. Muitos jovens e adultos, com experiências riquíssimas de vida, retornavam à escola, para aprender a ler e a escrever. Entre esses alunos, em sua maioria de origem nordestina, havia porteiros, garçons, empregadas domésticas.

No início, quando pedíamos que contassem as suas histórias, diziam não ter histórias para contar. Era como se no espaço da escola, onde os encontros eram realizados, só houvesse lugar para as histórias contidas nos livros, as que eles consideravam verdadeiras. Era como se fosse preciso negar as histórias orais, seus conhecimentos sobre a vida, para que pudessem aprender “as coisas da escola”. O que era silenciado no momento em que esses alunos não contavam as *suas* histórias? Por que não consideravam os seus conhecimentos apropriados para serem contados na escola?

¹ Pesquisa interinstitucional (UFRJ/PUC), coordenada pelos professores doutores Pedro Benjamin Garcia e Tania Dauster, no período de 1996 a 1997.

No programa Salto para o Futuro, a questão da oralidade, da palavra, da voz, também se coloca como uma questão central, e pode ser evidenciada durante o programa ao vivo, por meio das participações dos professores no debate, assim como nas entrevistas feitas para compor os vídeos dos programas. Aos poucos, fui percebendo a riqueza das perguntas dos professores/cursistas, não só pelo conteúdo que traziam, mas principalmente pelo fato de um programa de formação continuada tomar como premissa maior os questionamentos dos professores, já que a TV é um espaço em que a palavra aparece quase sempre revestida de uma forma específica de ser pronunciada.

Além da oralidade até aqui evidenciada na voz, ou mesmo no silêncio, de professores e alunos, a utilização do texto não-verbal, nos vídeos do Salto também foi tomada como um tema de reflexão. Ao longo desse trabalho, fui cultivando algumas perguntas. Como abordar um assunto sobre educação na TV, sem perder a essência do processo educativo, e, ao mesmo tempo, apropriando-se dessa mídia, com todos os seus recursos? De que forma são escolhidas as imagens que compõem os vídeos do Salto? Em que medida o direcionamento do olhar durante o programa (pelos debatedores, e mesmo pela edição do vídeo) contribui para a formação desses professores? Como eles lêem e utilizam os vídeos gravados? Na conciliação do tempo e do espaço da educação com a TV, o que se ganha e o que se perde?

Dessa forma, mesmo sem saber, já estava, “recortando” o meu objeto de pesquisa. Diferentemente de outros pesquisadores que estudam o Salto, detendo-se na “interatividade”, pela minha própria história nesse projeto, escolhi, como foco dessa pesquisa, o processo de construção e de leitura do texto cinematográfico. Mais especificamente, busquei investigar o impacto desse texto em um sistema de formação continuada de professores.

Nesse sentido, o texto cinematográfico, nessa investigação, foi ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada, uma vez que, pela voz dos “escritores”, procurei desvelar o processo de escritura e, da mesma forma, pelas palavras dos “leitores” tentamos elucidar o processo de leitura. A partir desse material colhido, busquei

estabelecer algumas relações entre os processos de escritura e de leitura do texto cinematográfico, visando reconhecer o sentido do texto cinematográfico no programa Salto para o Futuro.

Para além das questões específicas desse programa que nos mobilizaram nessa empreitada, um breve olhar para a história do texto cinematográfico, em programas de Educação à Distância, serviu-nos como um manancial, dando-nos força suficiente, para que pudéssemos enfrentar esse desafio. História essa que aqui compartilho.

No Brasil, o início da história da parceria entre cinema e educação pode ser datado em 1910, quando foi criada a Filмотeca do Museu Nacional. Os primeiros filmes, realizados nessa época, tinham como objetivo retratar a vida dos índios Nambiquara, do atual estado de Rondônia, e desde então havia uma preocupação por parte dos realizadores – dentre os quais destacamos o professor Roquette Pinto – em utilizar a produção audiovisual para finalidades educativas. Com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1936, a relação entre cinema e escola se intensifica, pois os filmes passaram a ser produzidos e distribuídos diretamente para as escolas brasileiras.

O depoimento dado por Humberto Mauro², no Festival de Veneza, publicado no *Jornal do Brasil* no período de 1 a 4 de novembro de 1938, deixa entrever o entusiasmo gerado pela possibilidade de contribuir, por meio do cinema educativo, para a formação dos alunos.

(...) Nossa filmamoteca já possui duzentos exemplares, que distribuímos pelas escolas que possuam aparelho projetor. Cada filme vale por uma aula falada, já pelo sistema Movietone, já por meio de discos. Se a escola não dispõe sequer de uma vitrola, um folheto com texto da aula acompanha o filme. Basta, pois, que o professor leia em voz alta³(...).

² No Brasil, a relação entre cinema e escola foi cunhada pelo cineasta Humberto Mauro, na década de 30. Foram mais de 230 documentários de curta-metragem, em película, exclusivamente para serem levados para a escola. Esses filmes tinham como objetivo contribuir no processo educacional. Dentre alguns filmes produzidos por Humberto Mauro podemos citar: Sabará: museu de ouro – MG, 1956; Jardim Zoológico do Rio de Janeiro, RJ, 1957; Pedra Sabão (seus usos e suas aplicações), 1958; O oxigênio e suas aplicações, 1958; O papel: história e fabricação, 1961; A velha a fiar, 1964; Carro de bois, 1974 e o longa-metragem O Descobrimento do Brasil, 1936.

³ MAURO, A. (1997), p.172.

Como podemos perceber, mesmo em se tratando de uma produção audiovisual, riquíssima em imagens, há um destaque em relação ao material impresso, que nesse caso se justificaria pela impossibilidade gerada pela falta de aparatos tecnológicos específicos para a projeção do filme na escola. Mas essa justificativa em relação à ênfase atribuída ao material impresso parece transcender à questão da garantia do acesso, pois o entendimento do assunto tratado no filme poderia ser proporcionado pelo uso de fotografias, por exemplo. O que estaria, então, subjacente a essa prática?

Uma das questões que poderiam ser suscitadas diz respeito à vinculação da escrita ao processo de “escolarização”, na história da educação. Mesmo os projetos que “incluem” o texto não-verbal – como é o caso dos diferentes cursos de educação à distância –, continuam centrados no texto escrito, não só mediando o conhecimento, mas, sobretudo, referendando-o como instrumento de ascensão social, rito de passagem para a “civilização”, entendida como expressão de uma cultura dominante, de matriz europeia e caráter excludente.

A partir de meados da década de 70, as iniciativas voltadas à produção cinematográfica para as escolas começaram a diminuir, tornando-se quase inviáveis na década de 90, com a extinção da Embrafilme. A Lei Rouanet⁴, de incentivo à cultura, permitiu retomar a produção de filmes nacionais, embora não especificamente voltada para as escolas.

Ainda assim, a produção “cinematográfica” para a educação continuou a se fazer... Na Educação a Distância, foram muitos os projetos alavancados a partir da década de 60, quando a televisão passou a ser concebida como um instrumento que também poderia educar. Dentre as vantagens decorrentes do uso da TV, destacam-se na época: “*massividade espacial, menor custo por estudante, individualização da aprendizagem, quantidade sem diminuição da qualidade, autodisciplina dos estudos*”⁵.

⁴ Lei Rouanet – n. 8.313, criada em 23 de dezembro de 1991. Essa lei “*permite que os projetos aprovados pela Comissão Nacional de incentivo à cultura recebam patrocínios e doações de empresas e pessoas, que poderão abater, ainda que parcialmente, os benefícios cedidos do imposto de renda*”. (www.cultura.gov.br).

⁵ GUTIERREZ, F., PRIETO, D. (1994), p.12.

No entanto, como poderia ser esperado, a produção audiovisual voltada para a Educação à Distância (EAD) não encampou a história do cinema educativo. Mesmo Humberto Mauro sendo reconhecido como “mito de origem” do cinema educativo, tendo trabalhado durante muitos anos na Fundação Roquette Pinto, instituição que iniciou muitos dos programas de Educação à distância, a produção dos vídeos para os programas que passaram a ser produzidos não aproveitou as experiências desse cineasta⁶.

Além dos projetos de Educação à distância, produzidos na Fundação Roquete Pinto a partir da década de 60, muitos outros foram alavancados, entre eles: Projeto Saci/Inpe – Teleducação, via satélite, para ensino fundamental e treinamento de professores (1967-1974), TVE do Maranhão – cursos de quinta a oitava série, 1968; TVE do Ceará, 1974; SENAC – Sistema Nacional de Teleducação 1976; Fundação Roquette Pinto – 1991 – Salto para o Futuro⁷. No ano de 1995, temos a criação da TV Escola, e em 1997, a criação do Canal Futura, que, juntamente com os outros programas produzidos pela Fundação Roberto Marinho, atualmente, centralizam a educação à distância via TV.

Nessas diferentes iniciativas, muitos “formatos” foram experimentados: vídeos de ficção, documentários, telenovelas, programas de debates, vídeos didáticos... No entanto, tal diversidade não permitiu que se avançasse na problemática que permeia esse fazer:

As críticas mais frequentes a programas educativos em TV / Vídeo têm sido essa redução a simples veículo do discurso professoral e à não-exploração das possibilidades expressivas do audiovisual. A concepção dominante de programas educativos refere-se a situações tradicionais de comunicação em sala de aula, objetos escolares, linguagem do livro, exposição professoral, relação de comunicação mecânica/tradicional entre professor e alunos⁸.

Assim, para Vânia Quinhão, o modelo clássico de vídeo pedagógico para atender às exigências de uma intenção didática acabou por ignorar o formato audiovisual, razão

⁶ Não encontramos, na bibliografia consultada sobre vídeos educativos, nenhuma menção ao nome de Humberto Mauro.

⁷ CORREA, J. (2000), p. 20-21.

⁸ QUINHÃO, V. (2002), p. 3.

que explicaria sua imagem como gênero inferior, em relação à produção cinematográfica e televisiva. Essa visão apóia-se no pensamento de Jacquinot:

Sempre um pouco envergonhado de não ser verdadeiramente cinema - entendamos cinema ficcional ou narrativo -, o filme pedagógico procura ou bem parecer com o filme ficcional e rejeita ser didático para não ser aborrecedor, ou bem vira as costas ao cinema ficcional e aceita ser aborrecedor por ser seguramente didático⁹.

Nessa transposição da sala de aula presencial para esses “novos” ambientes de aprendizagem, como é o caso da televisão, perde-se a oportunidade de recriar um novo sentido e significado para o ato de educar e, na impossibilidade de se interrogar qual o sentido dos textos cinematográficos, os produtores desses textos acabam agindo mecanicamente, como se a educação pudesse ser reduzida a métodos e a procedimentos.

Além dessa discussão, há uma outra, que faz parte, inclusive, do senso comum, na qual se reduz o vídeo educativo à recepção. Nesses termos, qualquer vídeo, como qualquer filme, de qualquer natureza, poderia ser educativo. Motivo pelo qual nos programas de EAD o significado e sentido do texto cinematográfico não podem se apoiar, única e exclusivamente, no uso que o professor fará desse material, a fim de que se cumpra o compromisso de promover a educação e formar professores.

Para dar início a essa reflexão, buscamos estabelecer o que seria um vídeo educativo recorrendo à literatura, não para construir um estado da arte, mas para encontrar interlocutores que nos ajudassem a refletir sobre o processo de escritura e de leitura dos textos cinematográficos, mais especificamente de documentários e textos jornalísticos. No entanto, tal empreitada foi frustrante, tendo em vista a produção teórica sobre o tema, que desde o início se mostrou insuficiente e pouco satisfatória, tangenciando a questão. Assim, ou consideram que o “educativo” é prerrogativa do uso que se faz do vídeo, e não algo intrínseco a ele mesmo, ou o definem, simplesmente como didático¹⁰. Tais “explicações”, longe de serem elucidativas,

⁹ JACQUINOT (1977), p.18. Apud QUINHÃO, V. (2002), p. 3.

¹⁰ Esses textos se referem à produção de que tomamos contato no programa Salto para o Futuro, e foram publicados nas seguintes séries: *TV na escola os desafios de hoje*, *Televisão e Educação*, *Educação à distância na formação de professores*, *Diálogos cinema e escola*. Além disso, consultamos também a dissertação de

marcam o “silêncio” que, por mais de quatro décadas, não garantiu uma reflexão sobre o tema. No entanto, perguntamos: pode a Educação se furtar de interrogações, de reflexões e deliberações? Ou não estamos fazendo Educação e sim instrução/ensino?

Para Raquel Villardi,

[...] a distinção entre ensino e educação à distância demarca, portanto, os limites de uma ação educativa (da qual o ensino é apenas uma parte), exercida num espaço de interação constante, no qual se estrutura o processo ensino-aprendizagem.[...] Vista sob esse prisma, a educação à distância ultrapassa as fronteiras da contraposição à educação presencial e amplia-se para uma perspectiva de comunicação múltipla entre sujeitos em ambientes distintos, promovida a partir de um processo sistemático, cuja vantagem maior é a de respeitar o ritmo individual de aprendizagem.¹¹

Assim, partimos da premissa de que é importante evitar que o percurso do aluno que precisa se beneficiar da Educação à distância seja marcado pelo modelo instrucional, deixando-o meramente como receptor. Ao invés disso, os princípios norteadores que precisam ser tomados como um desafio por todos que estão diretamente ou indiretamente envolvidos em projetos de EAD devem ser o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos e a construção da autonomia.

[...] as experiências em EAD, ao longo das últimas décadas têm mostrado algumas de suas possibilidades, mas também muitas das suas limitações. Paradoxalmente, seu emprego tem sido mais eficaz quando dirigido àqueles que já têm melhor nível educacional e tem se revelado particularmente proveitoso na formação continuada de profissionais mais escolarizados¹².

Diante da escassez de uma bibliografia específica sobre o assunto, para que pudéssemos avançar nessa discussão, foi necessário buscar interlocutores que nos permitissem refletir sobre o processo de construção cinematográfica, buscando na história do cinema as brechas por onde o cineasta deixou propositadamente “escapar” um único sentido para a narrativa, diluindo a “verdade”, em múltiplas possibilidades de leituras e, com isso, instigando o “leitor” a se tornar co-autor da

mestrado “Um Salto para o Futuro” análise de uma experiência, 1996. Uma outra opção foi consultar o catálogo de mestrado da UERJ, dos anos 1982-1993 e 1994-2000. Neste consta apenas uma dissertação que se dedica a estudar a produção dos vídeos, no entanto, se refere a Educação presencial. Como não encontramos uma reflexão teórica específica sobre o assunto, lançamos mão de bibliografia sobre cultura de massa, educação à distância, formação de professores etc.

¹¹ VILLARDI, Raquel et al. (2001), p. 35.

¹² BARRETO, Elba; PINTO, Regina; MARTINS, Angela. (1999), p. 87.

obra, tirando-o da condição de mero receptor, contribuindo com isso, para que ele próprio possa fazer a sua leitura.

Nos capítulos que seguem nos propomos a construir um “referencial” teórico, que nos permita contribuir para as discussões sobre a escritura e a leitura do texto cinematográfico, numa perspectiva que não se encerre no uso que dele se faz, ou que o delegue a mero coadjuvante nos programas de EAD, enfocando e sustentando todo o “peso” dos objetivos educativos, bem como do aprofundamento teórico, exclusivamente ao material impresso.

Assim, traçamos o nosso roteiro. No primeiro capítulo, procuramos evidenciar a especificidade da escritura do texto cinematográfico. Para isso, tomamos como ponto de partida a produção audiovisual contemporânea, buscando elucidar as diferentes questões que permeiam esse fazer, destacando, entre outras, a relação entre a realidade e o texto cinematográfico. Dessa forma, tentamos se não desatar esse nó, ao menos aprofundar um pouco mais essa discussão, que desde o primeiro momento se mostrou promissora. Para isso, recorreremos ao pensamento de Umberto Eco, mais especificamente às suas reflexões sobre a obra aberta e o discurso persuasivo. Um outro caminho também escolhido foi tomar como referência a própria história do cinema, por meio de alguns dos seus precursores, como Dziga Vertov, buscando subsídios para transcender o senso comum, que olha para essas produções como se fossem cópias da realidade.

Nessa mesma esteira de pensamento, procuramos contextualizar o impacto do surgimento do cinema na sociedade, sendo custodiados para isso pelos críticos da cultura Walter Benjamin, Hannah Arendt e Umberto Eco, que concebem as transformações estéticas ocorridas na modernidade, aqui representada pelo cinema, como uma questão política. Dessa forma, a reprodutibilidade técnica pode, ao mesmo tempo, ou significar um empobrecimento da cultura – cultura de massa –, ou permitir a possibilidade de os sujeitos se tornarem escritores de sua própria história, como preconiza a Arte Moderna.

Assim, partimos de um momento de crise, na história e na cultura, uma vez que tais teóricos nos deixaram diante de transformações estéticas que subverteram toda a produção cultural, o que efetivamente teve um impacto na forma como o ser humano passou a se relacionar com os espaços público e privado, com a história e com a cultura e, como não poderia deixar de ser, com a própria Educação.

No segundo capítulo, nos detivemos a olhar para o leitor, mais especificamente para o professor leitor, formador de leitores. Como parte desse contexto sócio-cultural, o professor sofre o impacto do empobrecimento das diferentes produções culturais, que têm como extensão o seu próprio fazer, pois, se tomarmos o professor como um produtor cultural, ele mesmo acaba substituindo a ação pelo comportamento, a vivência pela experiência, se detendo muito mais no produto do que propriamente no processo de trabalho. Dessa forma, ficamos também diante de uma crise de sentido da própria profissão docente. Mais adiante discutimos, dentro desse contexto, a urgência de o professor se tornar efetivamente leitor, o que implica, necessariamente, olhar para seu processo de formação, fazendo uma crítica para os “textos” pouco instigantes produzidos para os professores, e lembrando, assim, o compromisso desse profissional na formação de leitores proficientes.

Cabe aqui enfatizar que o conceito de linguagem em Saussure foi tomado por nós como um eixo norteador, tanto no processo de escritura quanto no de leitura.

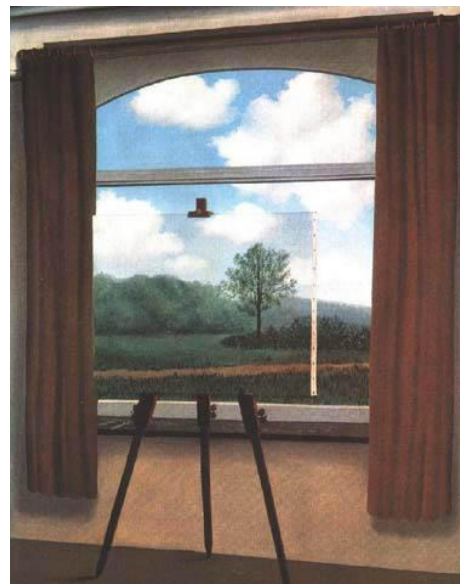
Depois que construímos esse referencial teórico, nos detivemos em nosso objeto de estudo, o programa Salto para o Futuro. Primeiramente, tentamos reconstituir a sua trajetória, ao longo desses 12 anos, enfocando principalmente os diferentes tipos de textos cinematográficos produzidos nesse programa. O próximo passo foi explicitar o caminho que percorreremos até o nosso objeto de estudo.

Submetemos as entrevistas a uma análise a partir do referencial teórico que construímos. Finalmente, retornamos a pergunta que deu início a essa reflexão, buscando dessa forma, como nos comprometemos, transcender as questões comumente divulgadas em relação ao texto cinematográfico nos programas

educativos, para com isso tentar contribuir na formação continuada de professores à distância.

2. O TEXTO CINEMATOGRAFICO

2.1 À margem da imagem¹³



René Magritte, A condição Humana

Se a arte reflete a realidade,
é fato que a reflete com muita antecipação.
E não há antecipação – ou vaticínio –
que não contribua de algum modo
a provocar o que anuncia¹⁴.
Umberto Eco

O ato de abrir as cortinas no teatro é um sinal de que o espetáculo vai começar. Em *A condição Humana*, de René Magritte, é também uma cortina aberta que chama a atenção para o espetáculo que está sendo encenado. No entanto, não se trata de uma peça de teatro, mas da própria pintura que está em cena.

Um olhar desatento pode achar que esse quadro é “mais um” em que a paisagem é o tema central. No entanto, a partir do momento em que começamos a nos deter na imagem, uma outra cena parece ser revelada. Suspenso sobre um tripé, um quadro, posicionado em frente à janela, parece esconder (ou revelar?) alguns segredos, ao deixar entrever, em primeiro plano, não só a paisagem recriada pelo artista, como

¹³ Referência ao título do filme de Evaldo Mocarzel, São Paulo, 2002.

¹⁴ ECO, U. 2001, p. 18.

também a própria paisagem que ele representou por meio de sua arte (ou, pelo menos, em que se inspirou, não temos como saber.). No entanto, não por descuido do artista, o vão entre o quadro e a paisagem está visível.

Essa sensação de estranhamento, deflagrada no primeiro momento em que nos detemos para olhar esse quadro, é evidenciada quando passamos também a reparar os limites do quadro que está sobre o tripé. Ao fazermos o percurso, guiando-nos pelas margens do quadro, percebemos que a imagem continua para além da tela, na parte superior e na lateral direita. Assim, curiosamente, temos a impressão de que, se tirarmos esse cavalete e nos posicionarmos em frente à janela, iremos ver a mesma paisagem pintada pelo artista. É como se a tela do quadro pudesse ser tão transparente quanto o vidro da janela. (Seria a arte copiando a vida?!). Ou, ainda, é como se o vidro pudesse ser tão fiel à realidade, que a imagem nele fixada pudesse ser ela mesma.

Nesse texto, o vidro, como a tela do quadro, e, sobretudo, o vão, enquanto metáforas, serão utilizados para pensarmos as questões que estão implícitas quando se emoldura, no cinema ou na TV, a “realidade”. Para isso, enfocaremos a relação entre o filme e a realidade e a questão da indistinção entre o filme documentário e o ficcional.

Nos textos audiovisuais, o limite que diferencia realidade e ficção é tão tênue que muitos autores, ao final de alguns filmes nos advertem: “*Qualquer semelhança com a vida será mera coincidência*”. Mas é, especialmente, no filme documentário que a semelhança entre o texto audiovisual e a realidade se torna mais evidente e, por isso mesmo, tem sido tema de discussão de pesquisadores e críticos de cinema¹⁵. Podemos observar, em muitos filmes documentários, que essa “cumplicidade” entre o que de fato aconteceu e o que é mostrado na tela do cinema e da TV não é obra do acaso. Existe, por parte dos realizadores, uma intencionalidade em criar, ainda que ilusoriamente, o real, por isso tentam por todos os meios diminuir a fronteira entre o

¹⁵ Essa questão pode ser explicada pela retomada do cinema documentário na última década do Século XX. A reedição em 2003 do livro de Jean-Claude Bernardet, *Cineastas e imagens do povo*, lançado originalmente em 1985, coloca em cena as múltiplas questões que esse tema sugere.

que é real e o que é documentário. Para isso, alguns realizadores partem da premissa de que o documentário, por meio de seus artifícios, pode reduplicar, de alguma forma, a realidade. Para outros, o documentário é visto como uma “*janela da alma*”¹⁶, um meio para que as pessoas possam falar, contar uma história. E assim como o pintor René Magritte, esses documentaristas fazem questão de deixar evidente o vão entre a janela e a paisagem, entre o filme e a realidade.

Uma outra característica das produções cinematográficas contemporâneas é que a fronteira entre o filme de ficção e o documentário parece cada dia menos evidente. *Assim, ficção e realidade mesclam-se e confundem-se cada vez mais no universo da linguagem audiovisual*¹⁷.

Em alguns filmes de ficção, percebemos que os diretores lançam mão de elementos do documentário para construir a história: *Cidade de Deus*¹⁸, *Carandiru*¹⁹, *Pixote*²⁰, *Quem matou Pixote*²¹, *Central do Brasil*²² e o *Rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas*²³, filmes que utilizam cenário e personagens que “fazem parte” do mundo real, potencializando enredos que têm nítida relação com a realidade. Esses artifícios são utilizados tanto para conferir maior dramaticidade, quando para atribuir um certo grau de veracidade ao filme de ficção. Nos documentários, também percebemos elementos da ficção, como por exemplo, a utilização da música, para conferir às cenas uma carga dramática.

Para Laura Coutinho:

Mesmo quando se propõem a ser ficção, a televisão e o cinema falam a língua da realidade. E em tensão permanente, tudo o que se oferece à visão é harmonizado no mesmo local – nas telas da tevê e do cinema. Essa harmonização torna-se possível pelo aparato de lentes, câmeras, projetores e editores²⁴.

¹⁶ Referência ao filme de João Jardim e Walter Carvalho, 2002.

¹⁷ COUTINHO, L. (2003). p. 42.

¹⁸ MEIRELLES F. (2003).

¹⁹ BABENCO, H. (2003).

²⁰ BABENCO, H. (1980).

²¹ JOFFILY, J. (1996).

²² JUNIOR, W.S. (1998).

²³ LUNA, M. e CALDAS, P. (2002).

²⁴ COUTINHO, L. (2003). p. 41.

Mas, paradoxalmente, segundo a mesma autora:

(...) a própria idéia de realidade está impregnada de imaginação, de lembranças, de evocações, de fragmentos de outras cenas registradas em diversos suportes que, em imagens e sons, povoam as telas do cinema e da televisão e a memória das pessoas. Imagens reais e imaginação, amalgamadas nas narrativas que o estúdio produz, estão em quase todas as histórias que andam de boca em boca ou foram inscritas nos filmes, nos programas de tevê, nos livros, pinturas e gravuras²⁵.

Assim, um filme pode “tratar” a realidade como algo puramente objetivo, ou como algo que também comporta a imaginação²⁶. De nossa parte, no lugar de investirmos na aproximação do texto audiovisual como registro objetivo da vida (como se a vida não fosse também imaginada), escolhemos tentar perceber as brechas por onde a “verdade” escapou e se abriu um espaço para a imaginação. Assim, ao projetarmos nesse texto algumas cenas de filme, estaremos em busca desse “ponto de fuga”.

Da Central do Brasil para São Conrado. Esse era o itinerário do ônibus 174 até o dia 12 de junho de 2000. Neste dia, um assalto muda esse destino, levando passageiros para um outro itinerário: da vida real para a tela da TV e, depois, da tela da TV para a do cinema. No caso dessa tragédia, especificamente, não é possível afirmar se é a vida que imita a arte, ou se é a arte que imita a vida, pois as fronteiras entre o vivido e o fato documentado, primeiro pela TV e mais tarde pelo cinema, não são, nem de longe, nítidas para o espectador.

O seqüestro do ônibus 174 foi transmitido ao vivo pela televisão. Passo a passo, *take* a *take*. As imagens registradas pelas lentes das câmeras dos cinegrafistas eram projetadas, poucos segundos depois, na tela da TV. A vida se torna, assim, o espetáculo. E nas telas da TV essa história é contada seguindo os mesmos passos da estrutura da narrativa ficcional tradicional:

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ É interessante percebermos o quanto a imaginação, até mesmo no cinema, pode não ser vista com “bons olhos”. Em seu livro *A Escola Imaginária*, Lílian do Valle traz uma riquíssima reflexão sobre a cisão entre a razão e a imaginação na tradição intelectual. Tradição que, segundo ela, *nos habituou a repugnar e a conceder aos afetos, aos sentimentos e à imaginação – as construções imaginárias – outro status senão o da desconfiança: que nos ensinou a encarar sua ação como nociva ao desenvolvimento da razão, disseminando o erro, a mistificação, a ilusão. E que, assim, acostumou-nos a pensar na razão e na imaginação como termos que necessariamente se excluem, quando se trata da luta pela emancipação do homem e das sociedades.*

[...] toda narrativa é movimento entre dois equilíbrios semelhantes, mas não idênticos. No começo da narrativa, haverá sempre uma situação estável, as personagens formam uma configuração que pode ser móvel, mas que conserva, entretanto, intactos certo número de traços fundamentais. Digamos, por exemplo, que uma criança vive no seio de sua família; ela participa de uma micro-sociedade que tem suas próprias leis. Em seguida, sobrevém algo que rompe a calma, que introduz um desequilíbrio [...] assim, a criança deixa, por uma razão ou por outra, muitos obstáculos, a criança, crescida, reintegrará sua casa paterna. O equilíbrio é então restabelecido mas não é o mesmo do começo²⁷.

Na transmissão do seqüestro do ônibus 174, a “proximidade” dessa reportagem com o acontecimento ocorrido parece ter sido realçada no momento em que o seqüestrador, Sandro pede para a professora escrever uma mensagem no vidro da janela. É como se houvesse um acordo entre o assaltante, o cinegrafista e o espectador. Do vidro do ônibus, passando pela lente da câmera, para a tela da TV. Assim, não restam dúvidas da transparência do que está sendo veiculado pela TV. A cena que está sendo mostrada passa a ser para o espectador o que de fato está acontecendo. Assim, (...) *o sentido de realidade se esgotaria ali, nas imagens e sons que pudessem ser produzidos*²⁸.

Se, por um lado, essa reportagem se aproxima da estrutura narrativa proposta por Tzvetan Todorov, por outro, sabemos que não se trata de um texto ficcional. E, como texto jornalístico, seu objetivo é ser, antes de tudo, informativo. No entanto, a forma sensacionalista utilizada pelos jornalistas para dar a notícia, assim como o esforço em demonstrar que aquilo que a TV exibia era uma cópia fiel do real, não permitiram que os jornalistas apurassem um pouco mais o fato, ou que, pelo menos, uma vez que o acontecimento foi narrado ao vivo, deixassem algumas questões em suspenso, indicando que poderia haver outras informações, não evidentes naquele momento.

Assim, a notícia se resumiu à dicotomia entre o vilão e a vítima, entre o bem e o mal, não dando margem para refletirmos sobre as causas da institucionalização da violência em algumas cidades, como o Rio de Janeiro.

Só mais tarde ficamos sabendo que o assaltante também já havia sido notícia, quando foi um dos sobreviventes da “chacina da Candelária”. Só que, nessa época,

²⁷ TODOROV, T. (1970). p.162.

²⁸ COUTINHO, L. (2003). p. 51.

Sandro, como a maioria dos meninos/adolescentes que vivem nas ruas, teve a sua vida reduzida, nas páginas de jornal e nas imagens da TV, simplesmente a um número, a uma estatística. Para a matéria jornalística, era ele; mas, poderia ser qualquer outro “menino de rua”.

Parece não haver espaço para a contemplação nesse tipo de narrativa apresentada pela tevê. A interpretação também estaria banida. O texto audiovisual quer ser afirmativo e ininterrupto²⁹.

Diferentemente das histórias narradas por Cherafade em “Mil e uma noites”³⁰, em que a ausência de narrativa significa a morte, no caso do ônibus 174 a morte impulsiona a informação, e depois o documentário³¹. A morte se torna apenas um espetáculo e, portanto, é passível de ser levada para as telas, porque, talvez, seja essa uma das únicas formas de, na modernidade, convivermos com ela. Para Walter Benjamin,

No decorrer dos últimos séculos, pode-se observar que a idéia da morte vem perdendo, na consciência coletiva, sua onipresença e sua força de evocação. Esse processo se acelera em suas últimas etapas. Durante o século XIX, a sociedade burguesa produziu, com as instituições higiênicas e sociais, privadas e públicas, um efeito colateral que inconscientemente talvez tivesse sido seu objetivo principal: permitir aos homens evitarem o espetáculo da morte. Morrer era antes um espetáculo público na vida do indivíduo, e seu caráter era altamente exemplar: recordem-se as imagens da Idade Média, nas quais o leito de morte se transforma num trono em direção ao qual se precipita o povo, através das portas escancaradas. Hoje, a morte é cada vez mais expulsa do universo dos vivos. [E acrescenta] Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível³².

Para Jeanne Marie

[...] a construção de um novo tipo de narratividade passa, necessariamente, pelo estabelecimento de uma outra relação, tanto social como individual, com a morte e com o morrer³³.

Na modernidade, parece haver uma banalização da vida e da morte. De um lado, milhares de crianças vivendo nas ruas dos centros urbanos, ou trabalhando em canaviais, ou cortando pedras no “interior desse país”; do outro, jovens com uma

²⁹ **Idem, p. 54.**

³⁰ **Exemplo clássico citado por vários autores na discussão sobre a questão da narrativa.**

³¹ **O Filme 174 foi dirigido por José Padilha, em 2000.**

³² **BENJAMIN, W. (1987). p. 207.**

³³ **GAGNEBIN, J. (1994). p. 65.**

expectativa de vida a cada dia menor, ao “escolherem” o caminho do crime organizado. Assim, essa narratividade, que transcende à “cópia” da realidade, precisa passar, necessariamente, não só por uma nova relação com a morte mas, sobretudo, com a vida, com a condição humana.

Das telas de TV para as telas do cinema. No documentário, mais uma vez, embora sejam utilizados elementos da ficção, para atribuir uma certa dramaticidade ao filme, os indícios de ficcionalidade, ao contrário do que poderíamos supor, não contribuíram para que o produto final apresentasse maior abertura, em relação ao texto jornalístico – uma única ótica, condicionando uma única leitura possível.

Em seu livro, homônimo do quadro de René Magritte, a que nos referimos no início desse capítulo, *A condição Humana*, Hannah Arendt afirma: *o mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva*³⁴. E isso nos faz pensar o quanto essas imagens veiculadas pela TV /cinema estão vinculadas a interesses privados e, conseqüentemente, o quanto estão tão pouco a serviço do mundo comum.

A relação entre a produção cultural e a “realidade”³⁵ é analisada por Walter Benjamin, nos ensaios sobre O Narrador e Experiência e pobreza. O ponto de partida é o final do século XIX, momento da história em que ocorre um processo de interiorização, tanto na forma de organização social, quando no domínio psíquico, no qual *os valores individuais e privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas*³⁶. Essas transformações, segundo Walter Benjamin, explicariam o surgimento de “novas tendências estéticas” como, por exemplo, o Bauhaus e o Cubismo. A imagem do vidro é utilizada em oposição à imagem do veludo, por esse autor, para analisar toda a transformação que irá subverter a produção cultural, artística e social no século XX, e que certamente deixou rastros nesse início do século XXI.

³⁴ ARENDT, H. (1995). p. 67.

³⁵ Sobre essa questão recorreremos a Jeanne Marie Gagnebin, principalmente ao seu livro *História e Narração em Walter Benjamin*, para nos ajudar nessa primeira aproximação em relação ao pensamento desse grande filósofo.

³⁶ GAGNEBIN, J. (1994). p. 59.

Para Walter Benjamin, não é por acaso que o veludo é facilmente encontrado nas moradias daquela época, pois nele é possível deixar os rastros, as marcas do proprietário, face à necessidade dos indivíduos em reduzir o anonimato ao saírem de sua moradia, uma vez que no espaço público eles não poderiam mais ser reconhecidos, evidenciando, assim, sua dificuldade de lidar com a separação entre o público e o privado, exacerbada pela *sociedade capitalista*³⁷. Por outro lado, o vidro é utilizado por esse mesmo autor como metáfora de tendências estéticas predominantes à época, como o Bauhaus, o Cubismo e o teatro épico de Brecht. Essa distinção é ressaltada por Jeanne Marie Gagnebin:

Poder-se-ia resumi-las dizendo que o veludo deixa lugar, doravante, ao vidro, este material transparente que não protege o privado, porém o expõe, este material duro e liso, frio e sóbrio, contrário ao segredo e à propriedade, este material, enfim, no qual todo o rastro se transforma em mancha a ser apagada³⁸.

Para Hannah Arendt, *No mundo moderno, as duas esferas* [pública e privada] *constantemente recaem uma sobre a outra, como ondas no perene fluir do próprio processo da vida*³⁹. E essa indistinção entre o público e o privado também passa necessariamente pelas lentes das câmeras. Alguns programas de TV vêm investindo fortemente nas histórias de pessoas comuns, nos seus ambientes privados, ou ainda, criando, em estúdios, alguns cenários com câmeras em diferentes lugares para que possamos “ver” como essas pessoas se comportam no dia-a-dia. No cinema, as histórias das pessoas comuns são projetadas nas telas, seja por meio do documentário, seja por meio do filme de ficção.

É possível, ainda, estabelecer uma relação entre o vidro das lentes das câmeras e o da tela da TV, tomando o vidro como metáfora da arte moderna, representada aqui pelo teatro épico de Brecht. Enquanto o teatro de Brecht deixa transparecer o que não pode ser visto a olho nu, o que está por detrás das aparências, as histórias contadas na TV e no cinema parecem focalizar o inverso, contentando-se em mostrar somente o que está na superfície, causando pouca ou nenhuma sensação de estranhamento.

³⁷ **Idem**, p. 60.

³⁸ **Idem**.

³⁹ **ARENDRT, H. (2001). p. 42-43.**

A arte moderna tem como objetivo interrogar o sujeito, fazer com que coloque em questão seus (pre)conceitos, suas atitudes, enfim, sua forma de se relacionar com o mundo. Para isso, exige um esforço por parte do público no enfrentamento das questões trazidas pelo artista, criando um tipo de discurso que se abre à interface com o público. Assim, podemos dizer que o “discurso aberto” é da ordem da criação.

O discurso aberto, que é típico da arte, e da arte de vanguarda em particular, tem duas características. Acima de tudo é ambíguo: não tende a nos definir a realidade de modo unívoco, definitivo, já confeccionado. (...) O discurso artístico nos coloca numa condição de estranhamento, de despaisamento, apresenta-nos as coisas de um modo novo, para além dos hábitos conquistados, infringindo as normas da linguagem, às quais havíamos sido habituados⁴⁰.

Em oposição ao discurso aberto, Umberto Eco nos fala do discurso persuasivo:

O discurso persuasivo, ao contrário, quer levar-nos a conclusões definitivas; prescreve-nos o que devemos desejar, compreender, temer, querer e não querer. (...) O discurso persuasivo tende a confirmar o ouvinte nas suas opiniões e convenções. Não lhe propõe nada de novo, não o provoca, mas o consola⁴¹.

O teatro épico de Bertold Brecht é citado, tanto por Benjamin quanto por Umberto Eco, para exemplificar a relação entre a estrutura da “obra aberta” e a necessidade de uma forma narrativa diferente da tradicional, com o objetivo de veicular uma história com apenas um sentido, com uma única perspectiva. Assim, quando se abrem as cortinas no teatro épico, explicita-se um vão através do qual o público é levado a participar do espetáculo.

Para Walter Benjamin, uma das principais características da estrutura do teatro de Brecht é:

(...) a interrupção [que] não se destina a provocar uma excitação, e sim a exercer uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o espectador a tomar posição quanto à ação, e o ator, a tomar uma posição quanto ao seu papel⁴².

Para Umberto Eco, esse teatro:

⁴⁰ ECO, U. (2001), p. 279-280.

⁴¹ Idem, p. 280-281.

⁴² BENJAMIN, W. (1994). p. 133.

(...) se articula como um tipo de comunicação teatral, que assume caracteres próprios, dotados de peculiares características estruturais. Só assim se torna algo mais que aquele mundo ideológico originário, torna-se um modo de julgá-lo e de reapresentá-lo como exemplar, permite fazê-lo compreensível também a quem dele não compartilhe, mostra suas possibilidades e riquezas que o discurso do doutrinador deixava encobertas; ainda mais, justamente graças à estrutura que assume, convida-nos a uma colaboração que o enriquece. Fornece-nos uma chave de acesso a ele – quer sob forma de adesão emotiva, quer de pesquisa crítica⁴³.

Além de colocar sob uma lupa os conflitos e as contradições típicas do mundo burguês da época, a arte moderna “não dava respostas”, nem indicava os caminhos que deveriam ser percorridos para encontrá-las, deixando, dessa forma, a questão em aberto; pois, se o que estava em questão era o fim da tradição, o artista não sentia necessidade alguma de *reencontrar qualquer ancoragem na tranqüilidade de um porto*⁴⁴.

Apagadas as luzes da platéia e acesas as do palco, o teatro de Brecht cria algumas situações para que a platéia seja transportada para o mesmo tempo e lugar em que a história acontece. Com isso, é possível que os espectadores se coloquem no mesmo lugar dos atores, e, portanto, diante das mesmas questões, narradas num mesmo mecanismo de distanciamento crítico. É nesse sentido, portanto, que o teatro épico de Brecht pode ser entendido como uma forma de “escrever” a realidade e dela participar.

No caso da reportagem sobre o seqüestro do ônibus 174, veiculada pela TV, a forma como os repórteres escreveram a história – utilizando seqüência cronológica⁴⁵ e locução em *off*⁴⁶ cobrindo as imagens – acabou por orientar a compreensão do leitor, deixando-o, ao contrário do que realiza o teatro de Brecht, à margem de seus próprios pensamentos. Assim, quando o pintor René Magritte evidencia o vão entre o quadro

⁴³ ECO, U. (2001). p. 33.

⁴⁴ GAGNEBIN, J. (1999) p. 67.

⁴⁵ Milton José de Almeida em seu livro *Cinema arte da memória* explicita essa questão: *A cronologia é o grau máximo do naturalismo no tempo. A própria observação dos seres, da natureza, durante um dia, um mês, anos, mostra esse tempo “natural”, o ciclo do começo, desenvolvimento e fim, o passar do tempo. Ela, a cronologia, é a dimensão temporal de mais fácil entendimento. A sua hierarquia e sucessão inexoráveis são vistas como naturais e lógicas, e legitimam, em ideologia temporal, o poder. Quase como se a cronologia fosse a expressão objetiva do tempo político dominante. Não precisamos de esforço para perceber que a história oficial é sempre cronológica e os grupos que se estabelecem no poder procuram criar, ao mesmo tempo, uma genealogia* (Campinas, SP, Autores Associados, 1999. p. 31).

⁴⁶ Voz cujo emissor não aparece. As vezes indica uma voz impessoal, um narrador ausente.

e a paisagem também faz sobressair uma outra função da imagem até aqui expressa, ou seja,

(...) a imagem não serve apenas para representar, para descrever o que existe, mas também para preparar o que não está lá: como já foi dito, a imagem liberta do presente para fazer existir em seu lugar o objeto do desejo⁴⁷.

2. 2 Palavra e imagem

No início foi a imagem, e só depois a palavra. Foi assim que o cinema passou a fazer parte da escritura da história da humanidade. Diferentemente da criação do homem narrada na Sagrada Escritura, em que a palavra representa o início de tudo – “*No início foi o verbo e o verbo habitou entre nós*” – os primeiros filmes lançaram mão da imagem para projetar na tela o movimento da vida. Deste modo, podemos dizer que a invenção do cinema representa uma transgressão na maneira de narrar a história, dentro da cultura judaico-cristã ocidental. De maneira bem diferente do discurso do poder, presente nos textos *sagrados*, vistos como *divinos*, e por isso mesmo, inquestionáveis, o cinema, ao recorrer à imagem em movimento para recriar algumas cenas do cotidiano, busca um distanciamento da própria vida e, dessa forma, pode perceber as relações humanas por diferentes ângulos e enquadramentos. Esse processo possibilita uma interpretação inovadora da realidade, que passa a ser vista de maneira questionadora, crítica e, por vezes, irreverente, lúdica, mágica.

Talvez isso explique o interesse do homem moderno pelo cinema. Estar diante da grande tela é também estar diante do grande mistério da vida; da vida e da morte. Na sala escura do cinema sentimo-nos encorajados a perguntar qual é o sentido da nossa existência, embora, assim como acontece no processo de construção de um filme, essa questão não esteja, evidentemente, colocada. E, pela impossibilidade de encontrarmos *a resposta* para essa questão, novos filmes são produzidos, para que possamos retornar ao cinema, e assim, mais uma vez, diante da tela, projetarmos nossa história.

⁴⁷ VALLE, L. (1997), p. 161.

Mas se, por um lado, esse novo “mundo” criado pelos homens infringe a ordem da criação, por outro, parece refazer o mesmo caminho da história da manifestação da expressão da linguagem verbal. Tal como sucedeu nas paredes das cavernas, em que os homens pintavam bisões, mamutes, cenas de caças, enfim, o mundo que os cercava, no início do cinema, o homem também vai representar pequenas cenas do dia-a-dia. O cinema nasce justamente desse desejo humano de captar as imagens da vida real em movimento: cenas do cotidiano como, por exemplo, corridas de cavalo, banhos de mar, trens saindo da estação e operários das fábricas... Desde a sua criação, o cinema torna-se *documento e testemunho da história*⁴⁸.

Apesar da grande diferença entre esses dois anteparos (parede da caverna e a tela do cinema), e da distância que separa esses dois momentos da história da Humanidade, o desejo e a necessidade de registrar a vida, de dominar a sua própria história é, ao mesmo tempo, um elo que une um passado tão distante a essa criação da contemporaneidade. Mas, sobretudo, esses registros do cotidiano revelam a necessidade de o homem escrever a sua própria história, e de contá-la para o outro. No momento em que ele registra e descreve para o outro a sua própria história, está se comunicando e buscando novos sentidos para a sua vida.

Assim, é por meio de diferentes expressões da linguagem que o homem vai se comunicar e se estruturar enquanto sujeito⁴⁹.

É por meio da linguagem que não somente lemos [e também escrevemos] o mundo, mas nos lemos, nos vemos e nos estruturamos, nos organizamos e nos colocamos como seres diferenciados e autônomos, com nossos próprios elementos de identificação, diferentes dos elementos que os outros possuem para nos identificar.⁵⁰

O cinema começou mudo, em uma época em que a câmera captava somente as imagens, pois não existia uma tecnologia capaz de captar a imagem e som de forma sincronizada. No entanto, ao longo da projeção do filme, somava-se a narrativa não-

⁴⁸ MENDES, M. (2001), p. 12.

⁴⁹ A linguagem está sendo aqui entendida, de acordo com o conceito que foi formulado por Saussure, enquanto uma faculdade mental, que permite não só a comunicação entre os seres, mas também a auto-referenciação.

⁵⁰ Aula inaugural da professora Raquel Villardi do curso: Linguagem, cultura e sociedade, em 2002.

verbal, a música tocada por um pianista, ou a explicação de um orador. Dessa forma, o texto verbal sempre esteve presente na história do cinema, ora por meio da música tocada por um pianista enquanto o filme era projetado, ora por meio de um texto lido em *off*, ou apresentado em esquetes, entre as cenas, ou ainda, por meio da figura de um explicador que ia, ao longo do filme, narrando a história. Enfim, a narrativa cinematográfica sempre lançou mão, em maior ou em menor grau, da relação entre o texto verbal e o não-verbal.

Inicialmente, são pequenos textos escritos, legendas que irão fazer a ligação entre o que está, por meio da imagem, sendo mostrado. Assim, nos primórdios do cinema, a relação entre a imagem e o texto se dava de forma semelhante a um livro. Atualmente, mesmo com a possibilidade do som sincronizado, muitos cineastas continuam lançando mão do texto escrito, até mesmo para demarcarem uma passagem de tempo⁵¹. É interessante percebermos que o avanço tecnológico na produção cinematográfica não excluiu a coexistência das diferentes práticas, algumas, como o texto escrito, surgidas nos primórdios do cinema.

Assim, no início do cinema, o fio narrativo é criado a partir de pequenos textos escritos que servem para ligar uma cena à outra, estabelecendo relações de temporalidade, casualidade e consecução dos acontecimentos, à semelhança do que ocorre com o ser humano, que precisa da palavra para unir os fatos, para narrar, para estruturar o seu pensamento.

A palavra pode também se manifestar por sua falta: no silêncio proposital, no contraponto com a imagem, na ênfase da palavra que foi (ou será) pronunciada. Para o documentarista Eduardo Coutinho, *tão forte quanto a palavra, pode ser o silêncio, sobretudo quando contraposto a ela*⁵².

⁵¹ Ainda hoje não é raro o utilização de legendas, indicando “um anos depois” ou “três meses antes”, de modo a demarcar para o espectador a não linearidade do filme.

⁵² COUTINHO, E. Entrevista concedida a revista Palavra, Belo Horizonte, Editora Palavra, n°06, pág 44, setembro de 1999.

Mas a relação entre palavra e imagem extrapola o simples fato de ligar uma cena à outra. Em muitos filmes, o recurso do texto verbal permite que o diretor evidencie o seu ponto de vista, ou demonstre diferentes posicionamentos sobre um mesmo assunto. Outras vezes, a relação entre o texto verbal e o não-verbal é tão simples, que o entendimento da trama pode se dar apenas por meio do texto falado, restando à imagem apenas o lugar de ilustração.

A relação entre a palavra e imagem, ao longo da história do cinema, vai definir, por exemplo, os limites da abertura de um filme, assim como o caráter de veracidade que pode ser, ou não, atribuído à obra. Enfim, é também pela relação entre o texto verbal e não-verbal que escoam a ideologia, o posicionamento político, os valores, a ética de quem está produzindo o filme.

Portanto, toda produção cultural, e nesse caso o cinema, em alguma medida, ao mesmo tempo que reflete um momento histórico-social, também o refrata, permitindo, ao nos relacionarmos com essas produções, que possamos atribuir diferentes leituras às nossas experiências, modificando a nossa visão de mundo e a forma como nos posicionamos diante da nossa vida.

Assim sendo, a partir do momento em que a produção cultural não nos enxerga mais, também não podemos mais nos ver refletidos nela. É o que nos deixa entrever o diálogo no romance *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago:

[...] uma vez que os cegos não poderiam ver as imagens, também as imagens deveriam deixar de ver os cegos, As imagens não vêem, Engano teu, as imagens vêem com os olhos que as vêem, só agora a cegueira é para todos⁵³.

Para que o filme esteja pronto para ser projetado na tela do cinema, muitos fatores precisam ser considerados pelo cineasta, tanto no processo de filmagem quanto no de edição, entre os quais se destacam: a escolha do que mostrar, sob que perspectivas e ângulos gravar determinada situação ou objeto, a decisão de que a imagem vai ser estática e, por último, no processo de edição, como ordenar o que foi

⁵³ SARAMAGO, J. (1995), p. 302.

gravado, selecionando, para isso, as cenas que serão aproveitadas. Essa construção é vivenciada numa tensão permanente entre o que esconder e o que revelar. Para Laura Coutinho,

[...] os intervalos – os cortes que suprimem imagens e sons – são tão significantes quanto o que objetivamente está expresso nas imagens e sons que podemos ver e ouvir. É ali que os sentidos mais profundos dão-se ao entendimento, para além dos desejos primordiais do narrador⁵⁴.

Nessa mesma corrente de pensamento, Jeanne Marie Gagnebin, em seu livro *História e narração em Walter Benjamin*, fala da importância do “esquecimento” para a constituição da narrativa. Para essa autora,

[...] há uma força da narração que faz esquecer e, explicitamente, uma força rememoradora, as quais se conjugam para construir a narração. E que há um movimento de **recolhimento** e **dispersão** que funda a atividade narradora, tantas vezes percebida como sendo exclusivamente de **reunião** e **restauração**. Movimento mesmo da linguagem onde as coisas só estão presentes porque não estão aí enquanto tais, mas ditas em sua ausência⁵⁵.

Assim, todo o filme é constituído também do que não é mostrado na grande tela, sendo, portanto, no processo de esconder e de esquecer algumas imagens que se constrói a narrativa⁵⁶ cinematográfica. Basta pensarmos quantos rolos de negativos são necessários para a construção de um filme. Para Laura Coutinho,

[...] os vazios entre os planos supõem uma supressão temporal e abrem o espaço para a imaginação do espectador. Por isso, talvez, o procedimento da montagem do filme é chamado de específico fílmico, ou seja, aquilo que faz do cinema, cinema. Traduz a essência da linguagem cinematográfica e diferencia o cinema da realidade da qual se destaca e se separa⁵⁷.

Há algo de específico na escritura desse texto, pois a realidade em som e imagem é filtrada pela lente da câmera e, depois, pelo olhar e pela escuta do cineasta, que

⁵⁴ COUTINHO, L. (2003), p. 80.

⁵⁵ GAGNEBIN, J. (1999), p.5.

⁵⁶ [...] *A narrativa se constitui na tensão de duas forças. Uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da “vida” (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez. É o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem. Essa ordem se traduz pela repetição (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros.* Todorov, Tzevetan. *As estruturas narrativas*. Editora Perspectiva, São Paulo, 1970. p.21-22.

⁵⁷ COUTINHO, L. (2002), p. 5.

escolhe o que gravar e como mostrar o que foi gravado. Diferentemente das artes plásticas, da arquitetura e da escultura, em que o olhar humano é a base para a criação, no cinema a captação da imagem é feita por meio de uma câmera que permite muitas variações de *aproximação e distanciamento*⁵⁸ de um mesmo objeto. Ou seja, pelas lentes da câmera, temos uma outra forma de “olhar para as coisas”, que pode ocorrer através de diferentes ângulos ou enquadramentos, por exemplo. Com isso, o cinema modifica a percepção visual do ser humano e, conseqüentemente, a sua forma de perceber o mundo.

Pode se dizer que, nesse complexo processo, a câmera desempenhou um papel crucial e decisivo: ela retirou o homem do centro focal. Isso quer dizer que, *grosso modo*, antes de sua invenção, a noção de perspectiva, que vinha desde o século XVI, organizava o campo visual a partir do olho humano. Cada desenho, ou pintura, que usava a perspectiva propunha ao espectador que ele era o único centro do mundo; postado na frente de um quadro, sua percepção captava todos os pontos de fuga para si convergentes. A câmera – mais especificamente a câmera fotográfica – [mas podemos também incluir a câmera cinematográfica] demonstrou que esse centro não existia mais⁵⁹.

Assim, o processo de reprodução de imagens pela câmera, além de introduzir um novo paradigma em relação ao lugar ocupado pelo homem no mundo em que vivia, modificou também a relação do homem com a produção cultural. Se antes a obra de arte se caracterizava por sua unicidade e por sua autenticidade (o aqui e o agora da obra), no decorrer da História, as obras de arte se emanciparam de seu caráter único e, principalmente com o cinema, passaram a ser produzidas para serem expostas., ou, como prefere Walter Benjamin, para encontrar as pessoas na multidão⁶⁰: [...] *De modo geral, o aparelho apreende os movimentos de massas mais claramente que o olho humano. Multidões de milhares de pessoas podem ser captadas mais exatamente numa perspectiva a vôo de pássaro*⁶¹.

⁵⁸ COUTINHO, L. (2002), p. 4.

⁵⁹ PELLEGRINI, T. (2003), p. 30.

⁶⁰ A relação entre multidão e visibilidade/singularidade também é mencionada por Michel Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*, por meio da arquitetura do Panóptico de Bretan. No entanto, contrariamente, ao que foi colocado por Benjamin, no caso do Panóptico, o que prevalece não é a singularidade. *A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. Do ponto de vista do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão seqüestrada e olhada.* (Petrópolis, Vozes, 1987. p. 288.).

⁶¹ BENJAMIM, W. (1987), p.194.

Mas, se com a reprodutibilidade técnica a autenticidade e a unicidade que imprimiam um caráter aurático⁶² à obra se perderam, com a fotografia e com o cinema surge uma nova aura, um algo a mais que escapou ao fotógrafo no momento em que enquadrava e focalizava a imagem. Ou seja, a imagem produzida pela câmera traz elementos que não podem ser percebidos a “olho nu”. Para Walter Benjamin, a técnica mais exata pode conferir às criações um valor mágico, uma essência que só pode ser revelada por meio das lentes da câmera, pois que

[...] a natureza que se dirige à câmera não é a mesma que a que se dirige ao olhar. A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente. [...] Aqui intervém a câmara com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional⁶³.

O próprio cinema vai explorar esse “inconsciente pulsional” da câmera. No filme de Antonioni, *Blow Up*⁶⁴, o ator principal, um fotógrafo, percebe que registrou um crime quando está ampliando as imagens. Com base nessa perspectiva, no início da história do cinema, alguns cineastas acreditaram ser possível mostrar a vida como ela era vivida, tornando visíveis, por exemplo, os fenômenos sociais, que não poderiam ser vistos sem o auxílio da câmera. Segundo Dziga Vertov:

É preciso educar as massas. E, para explicar a vida como ela é, para interpretar “os fenômenos vivos a nossa volta”, não bastavam os atributos humanos. Eis um segundo pressuposto: a percepção do homem é limitada. As deformações psicológicas e uma mobilidade restrita o impediam de apreender a estrutura dos processos naturais e sociais. Daí a aspiração legítima de libertar a câmera, reduzida a uma triste escravidão submetida à imperfeição e a miopia do olho humano⁶⁵.

Ao afirmar que a máquina possui aptidões que o ser humano não tem, Vertov nos coloca diante de um paradoxo, pois, se a imagem produzida pela câmera revela algo não visto pelo olhar do homem, essa imagem é também fruto de uma seleção, de um

⁶² O conceito de símbolo na obra de Walter Benjamin está relacionado à presença de um tempo mítico, do tempo da eternidade. Para ele, esse tempo é evidenciado nas produções artísticas pela presença da aura, que é a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. O declínio da aura na obra de arte pode ser entendido como o declínio de uma narrativa que estava preocupada muito mais com as questões da eternidade do que as questões relacionadas à condição humana. O aparecimento da fotografia e do cinema permite a incorporação na narrativa do tempo da vida e da morte.

⁶³ BENJAMIN, W. (1987), p.189.

⁶⁴ ANTONIONI, M. (1966).

⁶⁵ VERTOV.D. (1977), p.26. In: DA-RIN, S. (1995), p.80.

recorte, de uma escolha intencional de quem está dirigindo a gravação. Isso implica pensar que um filme, por meio de sons e imagens, revela uma realidade que foi recriada, por meio das diferentes lentes de uma câmera, a partir da intenção do cineasta. Para o cineasta Vertov:

A verdade não era encarada como algo captável por uma câmera oculta, mas como produto de uma construção que envolvia as sucessivas etapas do processo de criação cinematográfica: “os filmes do cinema olho” estão em montagem a partir do momento em que se escolhe o assunto até a cópia fiel, ou seja, estão em montagem durante todo o processo de fabricação do filme⁶⁶.

Uma das características do texto audiovisual, seja ele cinematográfico ou televisivo, é sua aproximação com a realidade, o que pode ser explicado pela tradição da cultura ocidental em acreditar, sem questionamentos, no que se vê. Para Milton Almeida, *a relação do espectador com imagens e sons em movimento – no cinema e na televisão – é quase a mesma de pessoas se encontrando e conversando*⁶⁷. Essa semelhança com o real é ainda mais explícita quando se trata de um filme documentário⁶⁸.

No documentário clássico, numa época em que não era possível captar a imagem e o som de forma sincronizada, as imagens serviam de ilustração ou contraponto para o que estava sendo dito por um texto escrito, projetado na tela, ou por um texto lido em *off*. Dessa forma, não havia espaço para dúvidas e questões, pois a palavra, pronunciada ao longo do filme, a voz autoral, se “assemelhava” à voz de Deus.

Com a possibilidade de sincronizar som e imagem, acreditava-se que o filme poderia ser “*uma janela para o mundo*”, já que o filme era construído a partir da imagem e do som captados da realidade. No Cinema Direto norte-americano não se admitia acrescentar nenhuma palavra ou imagem, evitando-se, assim, o comentário em *off*,

⁶⁶ VERTOV, D. (1972), p. 129. APUD DA-RIN, S. (1995), p. 84.

⁶⁷ ALMEIDA, M. (2001), p. 41.

⁶⁸ O filme documentário geralmente é definido como não-ficção. Assim, somos levados a considerar que todos os filmes documentários são iguais, ou seja, se estruturam sobre um único código. Mas a própria história do cinema nos revela outras facetas dos documentários. E, ainda, são esses próprios filmes que nos permitem ampliar a visão simplista de que os filmes documentários têm um compromisso com a “verdade” dos fatos, e conseqüentemente, permitindo-nos com isso, perceber que os próprios conceitos de realidade e “verdade” são construções históricas e sociais.

os letrados e as encenações. *Nós não pedimos às pessoas para agir, não lhes dizemos o que devem fazer, não lhes fazemos perguntas*⁶⁹.

Muitos cineastas acham que o objetivo do realizador é ter completo controle. Então, a concepção do que está se passando é limitada pela concepção do cineasta. Nós não queremos impor este limite à realidade. O que está em curso, a ação, não tem limitações, tampouco o significado do que está ocorrendo. O problema do cineasta é antes de mais nada um problema de como transmitir o que está em curso⁷⁰.

Através da palavra falada em som direto, o documentário pôde ir além do registro factual, pois, durante as entrevistas, era possível rememorar o passado dos personagens, especulando seu futuro, surgindo assim uma abertura para a fantasia. Em lugar de uma única voz, como no cinema clássico, o cinema direto trazia uma polifonia, múltiplas vozes, e, com isso, diferentes posicionamentos para um mesmo assunto.

E pode-se dizer, indo ao cúmulo do paradoxo do direto, que este só começa a valer enquanto tal a partir do momento em que se abre na reportagem a brecha por onde se precipita a ficção, por onde também se trai – ou se confessa – a mentira fundamental que preside a reportagem: que no próprio seio da não intervenção reina na manipulação⁷¹.

Na França, a possibilidade de sincronizar imagem e som permitiu a criação do chamado “Cinema Verdade”, no qual o cineasta explicita durante a filmagem, assim como na montagem do filme, sua interferência durante o processo da gravação. Com isso, o filme passa a revelar não as verdades dos fatos, dos acontecimentos, mas uma faceta dessas verdades. Tem-se, assim, a possibilidade de colocar também em cheque o que é dito pelos “personagens” do filme ao cineasta. Durante o processo de entrevista, as pessoas, talvez porque haja uma câmera ali, criam, revelam uma dimensão de si mesmas que nem elas conheciam, dimensão a um só tempo real e imaginária, porque, durante a filmagem, eclode confronto entre o “eu” que efetivamente é e o personagem criado para compor o ritual cinematográfico.

⁶⁹ **Marcorelles, (1963), p. 19. APUD, Da-Rin, (1995), p.103.**

⁷⁰ MEKAS (1961), P. 15. APUD, DA-RIN. S. (1995), p. 103.

⁷¹ COMOLI, (1996), P. 49. In: DA-RIN, S. (1995), p. 122.

Nós não nos satisfazemos em fazer simplesmente coincidir a imagem com o som e nós seguimos a linha que, na nossa situação, era aquela da resistência máxima, aquela das interações complexas entre som e imagem. Se a neutralidade da câmera e a do gravador eram uma falácia, porque tentar dissimulá-los? Por que não utilizá-los como instrumento de produção dos próprios eventos, como meio de provocar situações reveladoras?⁷²

Nesse caso, a fala era considerada como uma dimensão da espontaneidade do sujeito. “Quando você entrevista alguém, ele sempre lhe fala aquilo que quer que você saiba sobre ele”.

Para Edgar Morin, existia nesse tipo de documentário uma espécie de dialética do verdadeiro e do falso:

(...) agora eu percebo que se nós chegamos a algo, foi colocar o problema da verdade. Nós quisemos fugir da comédia, do espetáculo para entrar em tomada direta com a vida. Mas a própria vida também é comédia, espetáculo. Cada um só pode se exprimir através de uma máscara e a máscara, como na tragédia grega, dissimula ao mesmo tempo que revela, amplifica. Ao longo dos diálogos, cada um pode ser ao mesmo tempo mais verdadeiro que na vida cotidiana e ao mesmo tempo, mais falso⁷³.

Elias Canetti evidencia a máscara como:

Aquilo que não se transforma, inconfundível e duradoura – algo que permanece em meio ao jogo sempre cambiante da metamorfose. Contribui para o claro efeito que produz o fato de ela ocultar tudo quanto há por trás dela. Sua perfeição repousa no fato de ela apresentar-se de forma exclusiva, e tudo o quanto está por trás dela permanecer incognoscível. Quanto mais nítida ela for, tanto mais obscuro será tudo aquilo que está por trás. Ninguém sabe o que poderia surgir dali. A tensão entre a rigidez da máscara e o segredo que ela oculta pode atingir proporções gigantescas. Essa tensão é a verdadeira razão de seu caráter ameaçador. Eu sou exatamente o que você está vendo, diz a máscara, e por trás disso, tudo o que você teme. A máscara fascina e, ao mesmo tempo, impõe uma distância. Ninguém ousa profaná-la. [...] o que há de certeza na máscara, sua nitidez, apresenta-se carregada de incertezas. Seu poder reside no fato de ser bem conhecida sem, no entanto, jamais se poder saber o que ela contém⁷⁴.

Consuelo Lins afirma que, nas entrevistas dos filmes de Eduardo Coutinho, essa ficcionalização também é evidenciada:

⁷² VERTOV, D. (1972), p.152. In: DA-RIN (1995), p.88.

⁷³ DA-RIN, S. (1995), p.119.

⁷⁴ COUTINHO, L. (2003), p. 134.

De fato, em muitos momentos, algo se constrói entre a palavra e a escuta que não pertence nem ao entrevistado nem ao entrevistador. É um contar em que o real se transforma num componente de uma espécie de fabulação, onde os personagens formulam algumas idéias, fabulam, se inventam, e assim como nós aprendemos sobre eles, eles também aprendem algo sobre suas próprias vidas. É um processo onde há um curto-circuito da pessoa com um personagem que vai sendo criado no ato de falar⁷⁵.

Assim, podemos dizer que o texto cinematográfico, seja ele ficção ou documentário, não se prende à verdade, mas a *uma verdade*. Tal fato nos leva a concluir que todo filme é sempre uma obra aberta, uma obra à espera de um leitor que possa, por meio de sua leitura, atribuir-lhe um sentido, ao mesmo tempo em que ressignifica a sua própria história e a do mundo em que vive.

Se em um primeiro momento o interesse do homem é pela representação da sua história, do seu cotidiano, ao longo da história da humanidade ele parece ir além do registro factual, criando ele mesmo as suas próprias cenas, seja nas telas dos quadros, seja na tela do cinema. No entanto, a distinção entre o que é de caráter ficcional e o que é documental não se esgota simplesmente pela aproximação com o registro da realidade, uma vez que, mesmo no documentário, ou mesmo no texto jornalístico, é sempre uma expressão da linguagem, e como tal, é sempre uma forma simbólica de falarmos das coisas. E, portanto, como um espelho, ele não só revela, mas também esconde, pois, entre a lente da câmera e uma cena do cotidiano existe um vão, por onde escoam, os valores, as escolhas e as intenções de quem tem o poder de decidir o que deverá ser mostrado ou não.

Na lacuna entre a palavra e a imagem, por onde a verdade contida na enunciação “parece” escapar, podemos perceber que, para além de um discurso harmonioso e coerente, são tropeços, ruínas e silêncios, que podem ser vistos/ouvidos (ou não) na escrita/leitura da história. Dessa fenda emerge a dúvida, a incerteza que na modernidade, insistentemente, negamos, ou que nos é negada, pois *o que a história*

⁷⁵ LINS.C. (1996).

*tradicional quer apagar são os buracos da narrativa (os rastros) que indicam tantas brechas possíveis no **continuum** da dominação*⁷⁶.

2.3 O fazer alegórico

[A alegoria] não tenta fazer desaparecer a falta de imediaticidade do conhecimento humano, mas se aprofunda ao cavar essa falta, ao tirar daí imagens sempre renovadas, pois nunca acabadas. Enquanto o símbolo aponta para a eternidade da beleza, a alegoria ressalta a impossibilidade de um sentido eterno e a necessidade de perseverar na temporalidade e na historicidade para construir significações transitórias.⁷⁷

Cineastas e jornalistas têm em comum um fazer que se realiza na linguagem. É por meio de sua fala, de sua escuta e de seu olhar que o cotidiano é reconstruído e levado para as telas. Para reconstruir alguns acontecimentos do mundo, esses profissionais se valem das histórias de vida de personagens reais, que podem contar, entre outras coisas, suas alegrias, suas tristezas, suas dificuldades, seus medos, suas paixões, sua preocupação com a criação dos filhos, sua fé e sua esperança na vida. A história que vai ser desvelada diante das câmeras e, mais tarde, no cinema e na TV, vai depender, antes de tudo, do posicionamento político, estético e ético do jornalista ou do documentarista: um posicionamento que se manifesta na relação entre o entrevistador e o entrevistado, assim como na estrutura escolhida pelo realizador para veicular a matéria ou o filme. Nesse sentido, um filme ou uma matéria jornalística podem ter, se utilizarmos a distinção benjaminiana, caráter alegórico ou aurático.

Em seu sentido etimológico,

[...] alegoria deriva da junção de: *allos*, outro e *agoreuein*, falar na ágora, usar uma linguagem pública. Falar alegoricamente significa, pelo uso de uma linguagem literal, acessível a todos, remeter a outro nível de significação: dizer uma coisa para significar outra⁷⁸.

⁷⁶ GAGNEBIN, (1999), p. 100.

⁷⁷ GAGNEBIN, J. (1999), p.38.

⁷⁸ ROUANET, S. (1984), p.37.

Por sua vez, a aura pode ser assim entendida: *é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja*⁷⁹. Se na aura o significado se funde no significante, na alegoria, o significado, ao contrário, se desprende de seu sentido de origem. A alegoria se aproximaria, assim, do conceito de *sentido obtuso da imagem* de Roland Barthes: *aquele que é velado, [e que ao contrário do sentido óbvio] abre o campo do sentido.*⁸⁰

Em seu ensaio, “A obra de arte na época da reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin fala alegoricamente sobre a importância do surgimento do cinema na sociedade de massa. Para ele, o cinema vai atualizar o conceito de autoria, de obra de arte, e, principalmente, vai lançar novas bases para a relação entre o público e a produção artística. Se no início da história da arte as obras produzidas eram vistas por poucas pessoas, e o seu valor estava mais relacionado com os rituais religiosos e míticos⁸¹, na época da reprodutibilidade técnica, principalmente com o cinema, a obra de arte, ao contrário, precisa ser reproduzida, pois o custo de produção do cinema cria essa necessidade, conferindo à relação entre o sujeito e a obra de arte um caráter social e político.

Para este autor, a fotografia marcou bem o momento de transição do valor de culto – antes conferido à obra –, para o valor político. Se, em um primeiro momento, o retrato ainda guardava os resquícios do valor do culto, representado aqui pelo valor da saudade, as fotografias que retratavam as ruas desertas retiravam da obra de arte essa aura, esse valor de culto, cedendo lugar para o valor da exposição, imprimindo-lhe, assim, uma significação política. Isto porque, [...] *essas fotos orientam a recepção num sentido predeterminado. A contemplação livre não lhes é adequada. Elas inquietam o observador, que pressente que deve seguir um caminho definido para se aproximar delas*⁸².

⁷⁹ BENJAMIN, W. (1987), p. 170.

⁸⁰ BARTHES, R. (1990), p. 47.

⁸¹ Em seu artigo A permanência do Mundo e a obra de arte, presente no livro *A condição Humana*, Hannah Arendt, também faz alusão a essa questão, para essa autora: *Ainda que a origem histórica da arte tivesse caráter exclusivamente religioso ou mitológico, o fato é que a arte sobreviveu magnificamente à sua separação da religião, da magia e do mito.* (Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001. p. 181).

⁸² BENJAMIN, W. (1987), p. 174.

Com o cinema, a seqüência entre as cenas, assim como as legendas, vão deixar ainda mais evidente o posicionamento político do cineasta, que, por meio do filme, encontra uma forma para questionar a própria modernidade. Para Walter Benjamin,

O filme serve para exercitar o homem nas suas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido⁸³.

O cinema vai colocar em cena, para um grande público, as contradições, os paradoxos da modernidade. O avanço tecnológico e a industrialização não contribuíram, efetivamente, para eliminar a miséria nem as guerras. E assim, a mesma técnica que subjuga o homem no trabalho é utilizada no cinema para promover a sua emancipação. Ao evidenciar e questionar o moderno como sinônimo de novo, o anonimato das pessoas, e principalmente a relação entre a técnica e o progresso, podemos dizer que o fazer do cineasta consiste em um fazer alegórico, pois (...) *a arte põe-se a serviço desse aprendizado*⁸⁴.

[...] é diante de um aparelho que a esmagadora maioria dos cidadãos precisa alienar-se de sua humanidade. Nos balcões e nas fábricas, durante o dia de trabalho. À noite, as mesmas massas enchem o cinema para assistirem a vingança que o intérprete executa em nome delas, na medida em que o ator não somente afirma diante do aparelho sua humanidade, 'ou o que aparece como tal aos olhos dos espectadores', como coloca esse aparelho a serviço do seu próprio triunfo⁸⁵.

Diante das telas do cinema, o espectador se depara com os mesmos conflitos do mundo moderno. É por meio dele que o sujeito moderno vai experimentar novas formas de perceber e lidar com o mundo, exigidas pelas novas formas de produção. Ao comparar o cinema com a pintura com, Walter Benjamin diz:

⁸³ **Ibidem**

⁸⁴ **Ibidem**

⁸⁵ **BENJAMIN, W. (1987), p. 179.**

[...] Na primeira, a imagem se move, mas na segunda, não. Esta convida o espectador à contemplação; diante do filme, isso não é mais possível. Mas o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma. Ela não pode ser fixada, nem com um quadro nem como algo de real. A associação de idéias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança de imagem. Nisso se baseia o efeito de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda. O cinema é a forma de arte correspondente dos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo⁸⁶.

Se, no início da história do cinema, a própria vida das pessoas era o tema central, atualmente o cinema, principalmente o documentário, parece questionar a produção audiovisual em si, inclusive as matérias jornalísticas, que simplificam a complexidade da vida, resumindo-a a um simples espetáculo. Consuelo Lins, em seu artigo intitulado “Imagens em metamorfoses”, faz uma análise da produção de imagens na contemporaneidade, na qual estabelece a seguinte distinção:

O primeiro, cujo lugar privilegiado é a TV, forma uma espécie de “meio ambiente” contemporâneo. [...] Imagens de pobreza, miséria, tragédias individuais e catástrofes são as preferidas desse sistema informativo, mas oferecidas em forma de espetáculo, provocando pouca coisa além da indiferença. O segundo tipo de imagem e de informação se traduz [...] pela obra de Eduardo Coutinho [assim como de outros documentaristas]. Seus filmes nos obrigam de certa forma a olhar com mais vagar imagens o que na TV não é possível, tal a velocidade com que elas aparecem e desaparecem. E uma informação que nos oferece uma abertura efetiva sobre o mundo e afirma as fabulações individuais e coletivas como constitutivas desse mundo⁸⁷.

Muitos documentaristas têm levado para as telas do cinema, e mesmo da TV, histórias que normalmente não são veiculadas pela mídia. E se na maioria das reportagens que tratam da pobreza, a miséria, as tragédias individuais e as catástrofes oferecidas no telejornalismo são veiculadas em forma de espetáculo, nos documentários percebemos um outro tipo de tratamento, no qual a condição humana parece transcender a qualquer tipo de sensacionalismo. Em *Boca de Lixo*,

As realidades abordadas são geralmente duríssimas, mas as imagens encontram pouco a pouco um tom que deixa essa dureza em segundo plano. O interesse passa a ser o cotidiano: as dificuldades, as pequenas alegrias, os medos os momentos de descanso, os amores, os encontros, os amigos, a educação e a preocupação com os filhos⁸⁸.

Na produção audiovisual contemporânea, percebemos uma forte influência do Cinema Direto e do Cinema Verdade, tanto na TV quanto no cinema. Alguns

⁸⁶ **Idem**, p. 192.

⁸⁷ LINS, C. (1996), p. 11.

⁸⁸ LINS, C. (1996), p.5.

documentaristas são adeptos do Cinema Verdade, como, por exemplo, Eduardo Coutinho, que faz questão de deixar transparecer a relação entre a equipe de gravação com os personagens que irão compor o filme, demonstrando que o seu interesse não é pela verdade dos fatos – revelar *a vida como ela é* –, mas mostrar o movimento de construção de um pensamento, ou de uma expressão, no momento em que a câmera é ligada.

O mundo para ele não está pronto para ser filmado, mas em constante transformação, e ele vai intensificar essa mudança. Da mesma maneira, seus personagens passam por uma metamorfose, contam histórias que não sabiam que sabiam, e saem diferentes dessa experiência. São obras enriquecedoras não apenas para os espectadores, mas também e especialmente para quem participa do filme⁸⁹.

Já no telejornalismo, percebemos que as influências que foram absorvidas do Cinema Direto e do Cinema Verdade foram simplificadas, ao se tornarem um modelo, uma fórmula, uma camisa-de-força, ao serem tomadas pelos jornalistas somente como um manual. Assim, por exemplo, assumir a presença da equipe no processo de gravação, revelando para o telespectador a presença do entrevistador, se transformou na passagem do jornalista, na qual ele não só se diferencia e se distancia dos entrevistados, mas também se torna, por esse mecanismo, a testemunha ocular, comprovando, por meio da sua presença, que o que está sendo dito é verdade, pois ele esteve lá, viu e ouviu, contrariamente à postura do documentarista do Cinema Verdade, que assumia a presença da equipe de gravação no filme, justamente para evidenciar a impossibilidade de “captar o real”.

Esse recurso da passagem pode ter suas raízes no Cinema Verdade, no qual o entrevistador assume que, sempre que há uma câmera ligada, ocorre uma alteração dos acontecimentos, e ao invés de dissimular essa transformação, ele a incorpora ao filme. No entanto, no cinema verdade, essa mistura entre a equipe e os entrevistados é negociada no processo de produção do filme, ela não está dada *a priori*. No caso do telejornal, não é isso o que ocorre, pois, muitas vezes, o jornalista vai para a rua, com esse texto já escrito e decorado. E, além do mais, ele efetivamente não se mistura com os entrevistados, ao contrário, se diferencia. Essa distância entre o jornalista e os entrevistados vai se dar pela forma como o jornalista pronuncia o que está falando,

⁸⁹ *idem*

pois, enquanto os entrevistados utilizam uma variedade coloquial de língua, os jornalistas partem da escrita, e com isso falam um texto mais próximo da língua padrão⁹⁰.

De todas as imagens escolhidas para ilustrar o texto jornalístico, há, sobretudo, mais do que qualquer outra imagem que constantemente é mostrada na TV, uma que nos intriga, não só pela quantidade de vezes que é utilizada, mas, sobretudo pela forma como passa a compor uma reportagem. Trata-se da imagem de pessoas atravessando as ruas, utilizada para cobrir o texto que está falando sobre a sociedade de uma forma geral. Nunca vemos para onde essas pessoas estão indo, e também não sabemos os seus pontos de partida; isso não parece importar. Assim, o conceito de sociedade, de população parece ser veiculado na TV, como sinônimo de multidão⁹¹.

Essa é a forma encontrada pelo telejornalismo para registrar a sociedade, com uma rápida passagem, sem se deter nos detalhes, sem ter tempo para perceber as diferenças. É também dessa grande massa que saem as pessoas que serão entrevistadas para as matérias jornalísticas e deixam de ser anônimas nesse espaço para ter alguns segundos de fama na TV. E, ao saírem desse anonimato, serão mostradas como exemplos – a dona de casa, o morador da favela, o operário –, tirando-lhes a subjetividade.

⁹⁰ Com nítidos contornos de língua escrita, já que despidos das marcas da língua oral. Essa opção pela língua padrão culta escrita é marcada, visualmente, por uma aparência também “padrão”, que envolve figurino e maquiagem. Contrariamente ao cinema direto que *trouxe à tona um universo verbal até então desconhecido na tela. À fala controlada dos locutores, aos diálogos escritos dos personagens de ficção, vinha se contrapor um português múltiplo falado fora do domínio da norma culta. Basta assistir a Viramundo ou A opinião pública para perceber a riqueza, a diversidade de sotaques, de prosódias, de sintaxes, de vocabulários que, conforme a origem das pessoas, a idade, a situação em que se encontravam, esse cinema descobria.* (Bernardet, Jean Claude. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p.282.)

⁹¹ Hannah Arendt, em seu artigo “A Crise na cultura”, traz entre outras reflexões, a relação entre sociedade de massas e cultura de massa. Para essa autora, *A sociedade de massas, tanto histórica como conceitualmente, foi precedida da sociedade, e sociedade não é um termo mais genérico do que sociedade de massas; pode também ser localizado e descrito historicamente; sem dúvida, é mais velho que a época moderna. De fato, todos os traços que a psicologia das multidões descobriu nesse ínterim no homem de massa: sua solidão – e solidão não é nem isolamento nem estar acompanhado – a despeito de sua adaptabilidade; sua excitabilidade e falta de padrões, sua capacidade de consumo aliada à inaptidão para julgar ou mesmo para distinguir e, sobretudo, seu egocentrismo e a fatídica alienação do mundo (...).* (A Condição Humana, São Paulo, Perspectiva, 2001, p. 250-251).

Ainda na estrutura do texto jornalístico, temos as falas dos entrevistados e, assim como no documentário clássico, o lugar ocupado pelos sujeitos, no telejornalismo, é o lugar da experiência, diferenciando-se da voz do locutor, do repórter, que fala generalizando, e mostrando saber mais dos entrevistados do que eles próprios.

Ele é a voz do saber, de um saber generalizante que não encontra sua origem na experiência, mas no estudo do tipo sociológico; ele dissolve o indivíduo na estatística e diz dos entrevistados coisas que eles não sabem a seu respeito. [...] se o saber for a voz do locutor, os entrevistados não possuem nenhum saber sobre si mesmos⁹².

E para fazer um contraponto com a voz da experiência, o jornalista se apóia no especialista, pois os seus conceitos, a sua fala, aproximam as informações genéricas do real. Em uma análise do filme *Viramundo*, de Geraldo Sarno, Jean Claude Bernadete faz uma crítica à intenção do cineasta em aproximar o discurso do filme à vida, à sua visão sobre os imigrantes nordestinos:

O discurso é coeso, não se contradiz, não se nega em momento algum, fecha-se sobre si mesmo, as linhas anunciadas foram desenvolvidas, nada ficou em suspenso. A não contradição do discurso faz com que não haja contradição entre o discurso e o real, já que o real foi construído para servir o discurso, já que o real é parte do discurso, numa operação tautológica. Discurso cuidadosamente elaborado, *Viramundo* esconde esse caráter de discurso e evita qualquer problematização nesse sentido. Se a forma é circular, é porque o real é cíclico, se as seqüências se encadeiam como se encadeiam, é porque os elementos que compõem o real articulam-se dessa forma. A linguagem do filme é suficientemente argamassada para que nenhuma dúvida paire a respeito⁹³.

Nesse sentido, o filme em tela não põe em questão as injustiças sociais, mas parece justificá-las, da mesma forma como acontece hoje, no telejornalismo, em que o “outro”, que pode ser o imigrante, o morador de rua, o catador de papel, o presidiário, o jogador de futebol, o estudante – enfim todos os “personagens” que fazem parte das histórias que todos os dias vemos nos telejornais – nunca é de fato ouvido. Suas vidas na TV são reduzidas a algumas estatísticas, ou a um grande espetáculo.

Quando, onde, por que e como? O texto jornalístico é constituído a partir de resposta a essas questões. No entanto, ao escrever uma matéria para um jornal, por exemplo, e responder a essas questões, tem-se a crença de que as respostas revelariam a

⁹²BERNADET, J. (2003), p. 13.

⁹³BERNADET, J. (2003), p. 32.

verdade do fato, não deixando nenhuma brecha ou lacuna para dúvidas, reduzindo, assim, a leitura desse texto a uma única: a do jornalista. Podemos, e muitas vezes o fazemos, desconfiar da matéria, suspeitar da sua veracidade, de sua isenção, mas a estrutura do texto jornalístico não traz uma abertura para que se possa proceder a novas leituras, pois tudo já foi explicado.

Mas que “verdade” está presente no texto jornalístico? Antes mesmo de escrever o texto, foi preciso que fosse escolhido o assunto a ser escrito, os entrevistados, e, dentre outras coisas, o local da entrevista. Além disso, toda escrita é sempre fruto de uma leitura, antes de escrever o texto o jornalista “leu” com seus próprios olhos a realidade, e essa leitura passa, necessariamente, pelas suas vivências, pelo seu repertório de leituras anteriores. Portanto, o vínculo entre a realidade e sua escrita é sempre construído a partir da subjetividade de quem produz o texto, pois que cada um vai privilegiar algumas coisas em detrimento de outras.

Mas a realidade descrita pelo serviço jornalístico é de qualquer forma parcial, fruto da perspectiva específica de quem a observa e descreve. Não por acaso o melhor jornalismo é exatamente aquele que interpreta os fatos dizendo interpretá-los e denunciando o ponto de vista do intérprete, como particular e honestamente parcial⁹⁴.

No entanto, em muitos filmes documentários, ou em algumas matérias jornalísticas, percebemos uma necessidade de romper com esse discurso coeso e *clean* da TV, no qual não há tempo para espaços vazios, somente para pequenas falas que entram para confirmar o que o jornalista está dizendo. Para Consuelo Lins, *o que falta na atual produção incessante de imagens, palavras, sons, informações é justamente uma escuta que possa pontuar e dar algum sentido à fala dos personagens*⁹⁵.

Assim, para Benjamin, a narrativa alegórica se caracteriza pela falta, pela incompletude, pela impossibilidade de se atingir a “verdade”, e com isso, pelas várias interpretações possíveis que uma história permite. Desta forma, quando o jornalista escreve uma reportagem e, além da informação de um determinado fato, agrega a ele

⁹⁴ FERRARI, V. et al. (2002), p. 176.

⁹⁵ LINS, C. (1996), p.6.

elementos elucidativos, “rígidos e inquestionáveis”⁹⁶, induz o leitor a uma determinada leitura, que implica um posicionamento diante de um assunto, impedindo que esse espectador construa o seu próprio sentido a partir do que lê.

⁹⁶ **FERRARI, V. (2002), p. 187.**

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 O professor no cenário contemporâneo

Poderíamos olhar para o cenário contemporâneo por diferentes perspectivas. No entanto, ponderamos que a escolha mais apropriada seria continuar tomando como referência, nesse trabalho, as transformações estéticas ocorridas no final do século XIX e início do século XX, as quais lançaram novas bases para a relação do ser humano com a produção cultural e com a História.

Para o crítico da modernidade Walter Benjamin, esse momento da História pode ser lido a partir do quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee⁹⁷. Nele um anjo é empurrado para o futuro; porém a sua face se volta para o passado, dando-nos a impressão de que esqueceu algo importante. À tempestade que sopra fortemente, empurrando o anjo para o futuro, Benjamin denomina de progresso. Um futuro que, na modernidade, não se vincula ao passado, nem ao presente. Dessa forma, o futuro não mais se coloca como um devir, mas como um aprisionamento do homem em um tempo fora da História. Assim, tudo o que foi construído no passado passa a ser visto como ruínas, como estilhaços.

A mesma tempestade que sopra no quadro de Klee também está presente no cotidiano das escolas, nos diferentes espaços educativos, vinda do discurso presente no “senso comum” e, sobretudo, na voz dos tecnocratas da educação, para quem a simples utilização de instrumentos tecnológicos se reverte, conseqüentemente, em uma melhoria substancial da educação; para eles o passado é algo a ser refutado, assim como tudo o que remete à tradição.

Na direção oposta, há um outro movimento que supervaloriza a tradição, negando qualquer possibilidade de mudança no interior da escola, impedindo a emergência do novo e, com isso, a possibilidade de se enxergarem outros caminhos para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

⁹⁷ BENJAMIN, W. (1987), p. 226.

Como tais posicionamentos não estão ancorados no presente, ou seja, na realidade que pulsa dentro das escolas e fora delas, há uma idealização do aluno, do trabalho do professor e do projeto educativo. Nessa perspectiva, postulamos, seguindo os passos de Hannah Arendt, que nem o peso da tradição, nem a força estrondante do progresso podem dar conta de construir um significado e um sentido de educação na modernidade.

Para Hannah Arendt, nem o novo, nem o antigo devem ser refutados na educação, pois tais instâncias pertencem à própria condição humana

[...] exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente a destruição⁹⁸.

Provocados pelas palavras dessa filósofa, perguntamos: não estaria no cerne da ação educacional a conservação e a preservação do mundo e, ao mesmo tempo, a sua reconstrução? Quando professores se voltam para o passado, assim como o “anjo da história”, só conseguem enxergar ruínas, ou estão procurando algo de que possa emergir o novo? E a produção artística, científica, cultural, construída ao longo da história da vida dos homens na Terra, não tem mais valor, na modernidade? Todo esse ensinamento não pode ser ressignificado à luz do presente? Não seria no bojo dessa discussão que deveriam nascer as reflexões que têm como objetivo alimentar a formação do professor e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica?

Não é incomum o “surgimento” de novas teorias e metodologias, geralmente produzidas fora da realidade escolar, pretensamente colocadas como a solução para os problemas que a escola vem enfrentando, especial, ou primordialmente, as que dizem respeito ao aprendizado e à permanência dos alunos nas escolas.

Para Antônio Nóvoa,

⁹⁸ ARENDT, H. (2001), p. 243.

[...] uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle a forma como são utilizados. As modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo atual⁹⁹.

No entanto, esse mesmo autor adverte:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal¹⁰⁰.

A idéia de reconstrução, ou de construção, proposta por Nóvoa, pressupõe necessariamente um diálogo entre a prática (experiência) e a teoria. No entanto, para que a teoria possa alimentar a prática pedagógica, é preciso que ela não seja tomada simplesmente como uma resposta para os problemas a serem enfrentados, mas como um exercício de criação que necessita se realizar continuamente. Esse processo de construção, como qualquer outro trabalho na área da educação, não pode acontecer sem investimento, sem esforço individual e sem trocas com os pares.

Contrariamente, baseados no mito do progresso, muitos professores acabam por substituir a ação pelo comportamento, deixando de ser autores de sua prática, se escondendo em um modelo predefinido que exclui a singularidade, perdendo com isso a possibilidade de enfrentar os problemas que emergem no cotidiano da escola de forma criativa.

Para Antônio Nóvoa, a simplificação do trabalho docente tem graves conseqüências para os professores:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores¹⁰¹.

⁹⁹ NÓVOA, A. (1992), p. 17.

¹⁰⁰ NÓVOA, A. (1992), p. 25.

¹⁰¹ Apple & Jungck (1990), p. 156. In: Nóvoa, A. (1992), p. 24.

Na avaliação de Hannah Arendt, esse tipo de conduta é típico das sociedades de massas, uma vez que

[...] ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los “comportarem-se”, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada¹⁰².

No caso dos professores, especificamente, quanto mais lhes escapam as “rédeas” do saber e do saber fazer, inerentes à sua prática, mais são exigidos pela sociedade. Inversamente ao movimento de massificação, os professores são convidados todos os dias a se posicionarem em um terreno de grandes incertezas e conflitos de valores, porque as situações que precisam enfrentar são sempre diferentes, e por isso mesmo, nunca podem ser respondidas da mesma forma. Esses problemas do cotidiano escolar, ao contrário de serem vistos e tomados como um impedimento para o ofício da docência, são um apelo para a ação do professor, e é por meio dessa ação, e, sobretudo, da reflexão sobre ela que se constrói o sentido dessa prática.

Segundo Nóvoa,

A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. (...) Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência¹⁰³.

Estamos entendendo experiência, aqui, de acordo com o conceito formulado por Walter Benjamin. Para ele, a *experiência no sentido pleno* se insere em uma temporalidade comum a diferentes gerações, ou seja, é atemporal, não se restringe a um momento, a um contexto exclusivo, pois se desprende dos valores de uma determinada época específica. A experiência é necessariamente compartilhada com o outro, o outro se insere na história. Por isso, as histórias do narrador tradicional [...]

¹⁰² ARENDT, H. (1995), p. 50.

¹⁰³ NÓVOA, A. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro no ano de 2001.

*não são simplesmente ouvidas e lidas, porém escutadas e ouvidas, elas acarretam uma verdadeira formação para todos os indivíduos de uma mesma coletividade*¹⁰⁴.

Ele se reporta à vivência que, ao contrário da experiência, é temporal e particular. O que está por trás da vivência é um fazer que não implica necessariamente uma formação, mas uma forma de produção típica do capitalismo, a produção em série, não sendo possível atribuir sentido e significado ao que está se fazendo, já que, em face da premência do tempo, o que está em jogo é o produto e não o processo de construção.

Retornamos, então, ao pensamento de Antônio Nóvoa:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm o seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica¹⁰⁵.

Assim, a crise de sentidos da profissão docente é um reflexo de uma crise maior: a crise da sociedade de massas. Para Benjamin, a produção em série não se reduz às fábricas; ela também atinge a produção artística e cultural, transformando *a palavra em mercadoria e o artista em operário*¹⁰⁶.

Em conseqüência disso, podemos dizer que aumenta a responsabilidade de quem tem o poder de produzir, ou ainda de quem tem acesso aos bens culturais, na modernidade. Se incluirmos, numa perspectiva ampla, o professor como um “produtor cultural” da modernidade compreendemos que seu fazer pode se colocar (ou não) a serviço da dominação. Cabe a ele a escolha de um fazer permeado pela alteridade, empenhado em “*escrever a história a contrapelo*”, incluindo nessa escrita as vozes não incorporadas à história oficial. Nesse sentido, o professor, enquanto leitor que alcançou a condição de poder dizer, precisa reconhecer necessariamente no seu

¹⁰⁴ GAGBEIN, J.(1999), p. 57.

¹⁰⁵ NÓVOA. A. (1992), p. 26.

¹⁰⁶ BENJAMIN. W, (1997).

interlocutor (aluno), um sujeito que também tem o direito de falar, pensar e querer, ainda que seu pensamento e o seu posicionamento diante do mundo sejam diferentes do seu.

Entretanto, para que o professor possa efetivamente realizar com seus alunos um trabalho que inclua diferentes produções culturais, é preciso antes de tudo que ele tenha uma relação com essas produções amparada na experiência, e não simplesmente na vivência, reconhecendo-se, além de receptor, como sujeito criador desses bens culturais. Como parte de um contexto histórico, cultural e social, os professores são atingidos por uma “tempestade” de produção cultural reduzida a produtos. Como não somos instigados e provocados por essas produções, corremos o risco de deixar de lado a nossa capacidade criativa, aceitando acriticamente tudo o que nos é oferecido.

Assim, a fonte onde o professor buscava sua matéria-prima estava a cada dia mais fraca, pois, se por um lado a reprodutibilidade técnica nos permitiu uma aproximação com a obra de arte, por outro nossa experiência com os mais variados tipos de produção cultural, nos mais variados tipos de anteparos – livros, cinema, televisão, bancas de jornal, prédios, ônibus –, parece ficar mais empobrecida, em face da sua incapacidade de nos dizer algo. Poucas imagens nos chamam atenção, nos afetam e nos levam a imaginar para além do que está “impresso” no papel, ou na tela da TV.

Segundo Milton Almeida, para as grandes massas de consumidores *a produção é mais simples, estereotipada, sem dificuldades intelectuais que não possam ser solucionadas, sem questionamentos morais conflitados, que não possam ser dicotomizados*¹⁰⁷.

Se considerarmos que o professor tem nas diferentes expressões da linguagem a base para o seu trabalho e para a sua constituição como sujeito e, por outro lado, que grande parte produção cultural na contemporaneidade se esgota no politicamente correto, em alguns clichês – envolvendo-nos em alguns padrões de comportamento –,

¹⁰⁷ ALMEIDA, M. (2001), p. 14.

somos levados a pensar que o professor também corre um grande risco de perder a sua identidade profissional, tornando-se mais um anônimo na multidão que compõe a sociedade de massas.

Vítima do bombardeio da cultura de massa, enquanto membro do corpo social, o professor tende a reduplicar os processos de que é alvo, abdicando, em face das inóspitas condições de trabalho às quais é submetido, de uma prática reflexiva capaz de, efetivamente, formar na alteridade, revertendo as condições de dominação, como queria Walter Benjamin¹⁰⁸.

Nesse sentido, escrever a história a contrapelo seria recuperar a dimensão da linguagem que ficou “perdida” na modernidade. Vale assim, quebrar o protocolo, e ouvir mais uma vez, o conceito de linguagem cunhado por Saussure. Por meio das palavras de Villardi:

[...] é por meio da linguagem que não somente lemos [e também escrevemos] o mundo, mas nos lemos, nos vemos e nos estruturamos, nos organizamos e nos colocamos como seres diferenciados e autônomos, com nossos próprios elementos de identificação, diferentes dos elementos que os outros possuem para nos identificar¹⁰⁹.

Para esse teórico, a linguagem não é não apenas um meio de comunicar o pensamento, mas uma faculdade pela qual nos constituímos enquanto sujeitos, nos singularizamos, nos diferenciamos dos outros, formamos a nossa identidade e expressamos os nossos saberes e sentimentos sobre o mundo. Nesse sentido, a escola, como um espaço de produção cultural, precisa estar atenta a essa dimensão da linguagem, extrapolando assim a instrumentalidade da qual está revestida, enclausurada nos diferentes produtos culturais.

Porém, para que o professor tome para si a tarefa de formar na alteridade, o filósofo alemão propõe um olhar para o passado, para a tradição, ressignificando-a no

¹⁰⁸ BENJAMIN, W. (1987).

¹⁰⁹ VILLARDI, R. Aula Inaugural do curso: Linguagem, cultura e sociedade, em 2002.

presente, abrindo com isso uma brecha, por onde possa emergir o novo e, com ele, a possibilidade de o professor ser sujeito de sua prática.

3.2 A formação do professor leitor

“[...] não podia ser verdade o que os olhos lhe mostravam, aquele homem pregado na cruz com uma venda branca a tapar-lhes os olhos, e ao lado uma mulher com o coração trespassado por sete espadas e os olhos também tapados por uma venda branca, e não eram só este homem e esta mulher que assim estavam, todas as imagens da igreja tinham os olhos vendados, as esculturas com um pano branco atado ao redor da cabeça, as pinturas com uma grossa pincelada de tinta branca, e estava além uma mulher a ensinar a filha a ler, e as duas tinham os olhos tapados, [...] só havia uma mulher que não tinha os olhos tapados porque já os levava arrancados numa bandeja de prata[...]Não me acreditarás se eu te disser o que eu tenho diante de mim, todas as imagens da igreja estão com os olhos vendados[...].”

José Saramago

Ao tomarmos o processo de formação do professor/leitor, não temos como ignorar as vendas – *“um pano branco atado ao redor da cabeça, ou uma grossa pincelada de tinta branca”* – a que estão submetidos, ao longo de sua trajetória profissional. Inseridos no contexto da cultura de massa, no qual as diferentes produções culturais parecem ser “dotadas de uma cegueira”, ou, como diria Benjamin, desnudas de sua “aura”, os professores são submetidos a uma enxurrada de textos pouco provocativos.

Se o interesse da indústria cultural é emudecer – pois não prevê a resposta do outro em sua produção, não favorecendo assim, uma “polifonia” que suscita o diálogo e demanda a participação do leitor – não seria então o papel do professor promover na escola uma outra relação entre os alunos e a cultura? Entre os alunos e os diferentes tipos de textos dados a ler no mundo contemporâneo?

No entanto, essa não é uma tarefa simples, pois para que os professores possam enfrentar o desafio de se formarem leitores proficientes, precisam antes ser leitores e

“escritores”, valendo-se dessas práticas culturais como meio de reflexão sobre seu fazer pedagógico. Além disso, se considerarmos que *ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura*¹¹⁰, não podemos fechar os olhos para a necessidade de essa prática cultural ser investida como uma questão primordial na formação dos professores.

Roland Barthes observa que *ler é ser movido a levantar os olhos do texto*¹¹¹, ou seja, que sejamos instigados pelo que lemos, para que possamos estabelecer conexões e relações com o nosso repertório de leituras, com os nossos valores, e com isso, construir um sentido para o que estamos lendo.

Contudo, muitos textos produzidos para os professores têm uma estrutura similar aos produtos da cultura de massa, sendo uma de suas características principais serem perecíveis, de modo que, logo adiante, surjam outros livros/filmes para serem consumidos. Nesse sentido, um dos problemas que se colocam na formação do professor leitor é justamente a especificidade do material produzido para esse público, provocando o estreitamento do contato desses profissionais com as diversas produções artísticas e culturais.

Para Mendonça:

[...] a escola e, sobretudo, os Cursos de Formação do Magistério, não podem ignorar a existência de um mercado editorial altamente rendoso e sofisticado, cujo nicho voltado para as escolas inclui pesquisas de mercado, busca de sintonia com as políticas públicas de educação, pareceres de professores, encomendas a autores, entre outros aspectos.[...] Cabe sobretudo ao professor questionar isso, mostrando que tal premissa tem levado a uma simplificação dos textos, muitas vezes inviabilizando a leitura de textos que requerem mais “fôlego”¹¹².

Portanto, quanto mais o texto instigar o leitor – professor – à liberdade de leitura, mostrando-lhe portas, mais essa formação será possível. Para Wolfgang Iser¹¹³, ao contrário dos produtos culturais de fácil acesso, que tendem a nos deixar passivos, quase nos paralisando, a arte pode nos fazer caminhar, refletir, ao nos colocar

¹¹⁰ VILLARDI, (1999), p. 3-4

¹¹¹ BARTHES, R. (1984)

¹¹² MENDONÇA, R. (2001), p.36.

¹¹³ ROCHA, J.(org.), (1999).

questões sobre as quais não tínhamos pensado antes. Esses bens culturais são vistos na nossa sociedade como subterfúgio de poucos, apesar de os museus, cinemas, teatros terem as suas portas “abertas”.

A arte ficou restrita a uma pequena parcela da população, a uma elite cultural, da qual, definitivamente, a maioria dos professores não faz parte. Além disso, tanto a arte erudita quanto a arte popular ainda são vistas apenas por seu caráter de fruição, ou de contemplação, tendo pouco espaço nos diferentes espaços educativos.

Para Hanna Arendt, a partir do momento que as *obras imortais* passam a ser vistas como objeto de refinamento social e individual, significando apenas *status*, acabam por perder sua condição essencial: *apoderar-se do leitor ou espectador, comovendo-os durante os séculos*¹¹⁴.

É importante ressaltar aqui que as diferentes produções culturais na modernidade não são constituídas apenas de bens culturais perecíveis. De forma radical, todos esses valores de que se vale a Cultura de Massa são contestados pela Arte Moderna¹¹⁵. Entre um extremo e outro – Cultura de Massa e Arte Moderna – há outras produções que, sem dúvida, vão muito além das obras pouco provocativas, presentes, por exemplo, nos livros de auto-ajuda.

Dessa forma, muitos filmes, livros e músicas nos permitem enxergar para além do que supomos ser a realidade. E isso já não justificaria a inclusão efetiva dessas produções nos cursos de formação de professores? Nas escolas, enfim, nos diferentes espaços educativos?

Todos esses textos, ao contrário da maioria dos que circulam na sociedade, demandam um outro tipo de relação, que envolve muito mais tempo, para:

¹¹⁴ ARENDT, H. (2001), p. 255.

¹¹⁵ ECO, U. (2001), p. 280.

[...] poder saborear um texto palavra após palavra, voltar atrás para comparar e aprofundar, dizer um trecho em voz alta, por prazer, ler entre as linhas, interrogar-se sobre essa aventura da escrita oferecida pelo autor, tudo isso é o uso e o direito da verdadeira leitura lenta [...] Essa lentidão não é o oposto da velocidade, mas, sim o seu complemento¹¹⁶.

Nessa leitura, o professor não está passivo diante do texto, mas o reivindica construindo hipóteses, prevendo o que virá logo a seguir, no outro parágrafo, por exemplo. Mais do que uma leitura superficial, o professor tende a fazer vários níveis de leituras, até mesmo elegendo uma dentre as inúmeras possibilidades de sentido que o texto (qualquer texto) lhe oferece. Dessa forma, é possível relativizar o senso de verdade, de uma resposta única, tão difundido e desgastado nos espaços escolares, presente nos livros didáticos, e que ainda hoje permanece no nosso sistema educacional.

De acordo com Iser¹¹⁷, a obra não é algo puramente objetivo, ao contrário, o texto artístico interage com a experiência subjetiva do leitor, que pode fazer inúmeras intervenções, “preenchendo lacunas”, construindo múltiplos sentidos, já que se sente provocado pelo texto.

Assim, como o texto permite inúmeras leituras, é importante construir, na escola, espaços para troca coletiva, pois na troca com o outro se torna possível revelar os sentidos produzidos e até negociá-los e revê-los. Assim, se em um primeiro momento a tendência é recusar, ou mesmo não gostar dos filmes não comerciais, por exemplo, – pois que demandam do leitor um tempo maior para que seja construído um sentido para o que está sendo visto, exigindo que ele recorra ao seu repertório de leitura, enfim, ao seu acervo pessoal, para que possa preencher as lacunas, os vazios, presentes no filme –, se as escolas forem tomadas pelos professores como espaços de formação, essa leitura, que demanda maior esforço, pode ser compartilhada, reduzindo-lhe a rejeição.

¹¹⁶ FOUCAMBERT, J. (1994), p. 89.

¹¹⁷ ISER, W. (1999)

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente¹¹⁸.

Parece-nos que este seria um caminho para que o professor respeite a leitura de seus alunos, e mais do que isso, para que a sua sala de aula seja um espaço onde se instale a polifonia, o que não é tão simples, quando se pensa que existe um sentido único, enclausurado, a ser revelado por “quem sabe”.

Nesse sentido, cabe aos educadores assumir seu compromisso político na formação dos leitores, ainda que esse processo não seja fácil e rápido; por meio de um trabalho rigoroso, o professor pode contribuir para que seus alunos desloquem seu olhar para uma nova forma de ver as coisas, de modo a descobrir, por eles mesmos, uma forma singular de estar no mundo, tornando-se efetivamente sujeitos.

Para Foucault:

[...] a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais! A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc.¹¹⁹.

Para que o professor possa oferecer aos alunos um amplo cardápio com várias possibilidades de escolhas, entre livros de literatura, filmes, obras de arte, ele mesmo precisa incorporar, tanto na sua prática profissional quando na sua vida, essa prática, resignificando, com isso, o seu próprio papel como professor, escrevendo-o em sala de aula, com seus alunos; ele sendo também, necessariamente, um leitor.

¹¹⁸ NÓVOA, A. (1992), p. 26.

¹¹⁹ FOUCAULT, J. (1994), p. 10.

4. O PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO

4.1 Histórico

O Salto para o Futuro foi criado em 1991¹²⁰, com o objetivo de atender às demandas da educação expressas na lei: no artigo 221, da Constituição de 1988, que se refere à emissão de programas de televisão e rádio com finalidades educativas e culturais, e no documento “Por uma Política Nacional de Educação Aberta e à Distância”, Brasília, Portaria 418, de 10 de novembro de 1988.

Inicialmente, esse programa, intitulado “Jornal da educação – Edição do professor”, produzido pela Fundação Roquette Pinto, era transmitido ao vivo de segunda à sexta-feira, para os professores dos estados do Rio Grande do Norte, Bahia, Alagoas, Minas Gerais, Espírito Santo e Ceará. Nesta época, a produção do programa era formada por uma equipe de professores “especialistas” das seguintes áreas do conhecimento: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Alfabetização. Cada especialista elaborava um texto sobre o tema do programa. Esse texto tinha dupla função: era apresentado por um(a) ator/atriz durante o programa ao vivo e também enviado como material de apoio para os professores.

Desde a concepção desse programa, foi prevista a participação, em recepção organizada, dos professores cursistas, que assistiam ao programa em telepostos, o que, pelo menos a princípio, garantia a infra-estrutura necessária – televisor, fax, canal de voz – para que os professores pudessem fazer perguntas para os “especialistas” no bloco do programa denominado, nesta época, *Tira-Dúvidas*. Além disso, o programa contava também com uma equipe de avaliação.

No ano de 1992, passa a ser chamado de Um Salto para o Futuro, e prossegue com esse mesmo formato. A equipe do programa era composta por especialistas – todos eram do Estado do Rio de Janeiro–, apresentador, pesquisador de imagem, atores, roteiristas além da equipe técnica de TV (editor, cinegrafista, sonoplasta...).

¹²⁰ O Programa Salto para o Futuro teve início em 1991, em fase experimental, como Jornal da Educação – Edição do professor, concebido e produzido pela Fundação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto, atualmente Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP).

Entre os anos de 1993 a 1995, foram apresentadas as séries I a VI. Ao longo desse período, o programa passou por várias alterações em relação ao formato, aos temas apresentados e à recepção. No entanto, vamos apenas traçar, de forma sucinta, um breve histórico, tentando focar o formato do programa, uma vez que se aproxima diretamente do nosso objetivo nesse estudo, já que tem impacto sobre os processos de escritura e leitura dos vídeos das séries produzidas.

Em 1993, o programa passa a ser veiculado para todo o território nacional através das TVs educativas, com recepção organizada nos telepostos. Passa a ser dividido por séries, com programas específicos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Artística, Estudos Sociais e Alfabetização. Também foi incluída uma nova série, chamada Programas Integradores. O objetivo da equipe, ao criar os Programas integradores, era: *assegurar um espaço de discussão que atenda não apenas à integração entre duas diferentes áreas, mas que se torne também um momento de reflexão acerca do trabalho com conceitos interdisciplinares em nossa prática pedagógica*¹²¹.

Nessa época, ocorre também uma mudança em relação ao formato do programa: no lugar de atores fazendo a exploração pedagógica dos conteúdos, os especialistas de cada disciplina passaram a fazer esse trabalho. Permanece nessa fase do Programa o bloco Tira-Dúvidas; e é criado o quadro *Faça e Refaça*, exibido ao final de cada programa, cujo objetivo era mostrar a construção de materiais didáticos e a demonstração de como utilizá-los.

A decisão de substituir os atores por especialistas foi justificada pela equipe de especialistas que integrava o programa da seguinte forma:

Na busca de uma proximidade cada vez maior com a realidade vivida pelos professores na sala de aula, não serão mais utilizados atores no momento da exploração pedagógica dos conteúdos. Os próprios especialistas de cada disciplina farão a exploração pedagógica dos conteúdos¹²².

¹²¹ Documento básico preliminar de julho de 1993.

¹²² Documento básico preliminar, Série IV, julho de 1993.

Nas séries IV e V, o bloco Tira-Dúvidas é ampliado, passando a ser inserido em dois momentos do programa. Na série VI, o programa volta a contar com a participação de atores, dessa vez por meio de performances, na apresentação do título do programa e uma outra, relativa ao conteúdo abordado. Há também a inclusão de matérias jornalísticas com entrevistas sobre o assunto do programa. Nesta época, não mais se apresenta o bloco Faça e Refaça. Na série VII, o programa se inicia com um vídeo com imagens, depoimentos e reportagens; após a exibição desse vídeo, os especialistas fazem comentários e o programa passa então a ser intercalado com o debate ao vivo. Na série, VIII, a pedido dos professores cursistas que participam do programa, o bloco Faça e Refaça volta a ser apresentado.

As mudanças das séries V para a série VI foram justificadas pela coordenação pedagógica do programa, considerando as críticas recebidas por pessoas ligadas à produção de TV, que chamaram a atenção para o uso indevido desse veículo como espaço de aula. Isto porque, nas séries anteriores, a exploração do conteúdo proposto e de seus aspectos metodológicos, que era feita por um dos especialistas, consistia no mesmo modelo de uma aula, no qual eram apresentados trabalhos de alunos com explicações, passo a passo, das várias etapas que envolviam a execução de uma determinada tarefa. Ou seja, da mesma forma como era feita a teleeducação na década de 60.

Além desse embaraço em relação ao formato do programa, uma outra questão também foi fonte de polêmica e dizia respeito, também, à forma como o conteúdo era apresentado no programa:

[...] nesta série (VIII) se você ler o texto não precisa ver os VTs e os comentários dos especialistas, pois é tudo a mesma coisa. Acho que vocês poderiam dispensar o texto e deixar só o programa de TV, que mostra de maneira mais bonita tudo que se diz no texto¹²³ ...

Em 1994, ocorreram novas mudanças em relação ao formato do programa. Os comentários dos especialistas passaram a ser intercalados com reportagens feitas em

¹²³ Comentário obtido na pesquisa de Maria de Lourdes Trindade, para a dissertação intitulada “Um Salto para o Futuro” análise de uma experiência. PUC/1996.

algumas escolas, centros culturais, entrevistas e pequenas performances, pois até então, os vídeos apresentados eram sob a forma de desenhos, como por exemplo, o desenho animado *Pingu*¹²⁴.

No ano de 1996 o Programa Salto para o Futuro foi incorporado à grade de programação da TV Escola/ Secretaria de Educação à Distância, do Ministério de Educação – SEED/MEC –, deixando de ser veiculado ao vivo na TV Educativa; continua sendo veiculado nesse mesmo canal, no entanto, em caráter de reprise.

No lugar de uma equipe fixa de especialistas, o programa passa a ter como eixo orientador as diferentes secretarias do MEC, passando a escoar as políticas públicas, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares. Desta forma, para cada série é indicado um consultor, responsável por traçar as diretrizes. Além disso, não é mais veiculado o bloco Faça e Refaça, o Tira-Dúvidas é ampliado e passa a ser chamado de “Interatividade”, ocupando maior espaço no programa. Em relação aos vídeos, passa-se a exibir experiências gravadas em escolas, vinculadas quase sempre às Políticas Nacionais de Educação. Nessa época, os vídeos eram construídos por roteiristas, diretor de externa e educadores e já não eram mais “colados” aos textos dos boletins.

Atualmente, o Salto para o Futuro conjuga programa de TV, material impresso e página na internet, além da recepção organizada nos telepostos. O programa é constituído por séries temáticas, compostas por cinco programas, continua em formato de debate, com a presença de um âncora, que faz a mediação entre os debatedores e os professores cursistas. Cada programa é dividido em 3 blocos: o primeiro e o segundo se iniciam com a apresentação dos vídeos; em seguida, os professores cursistas começam a telefonar fazendo perguntas, que são respondidas pelos integrantes da mesa. No último bloco, não há a participação dos cursistas, para que os debatedores possam fazer as considerações finais a respeito do tema em questão.

¹²⁴ Criado por Silvio Mazzola, em 1986 e produzido pela Trickfilmstudios / Suíça.

Para que possamos melhor compreender a dinâmica do programa Salto para o Futuro, esboçaremos, brevemente, como se compõe a equipe e como acontece o processo de “escritura” e de leitura dos vídeos desse programa.

4.2 Apresentação do programa

A equipe do programa Salto para o Futuro – responsável pelo trabalho que envolve desde o contato com os consultores indicados pelo MEC até a avaliação do programa, passando pela construção dos vídeos – é formada por profissionais das áreas de comunicação e educação. Esses profissionais atuam em conjunto em diferentes etapas do processo de produção. No entanto, esse convívio diário não é de forma alguma simples e isento de conflito e tensão. Existe uma necessidade em demarcar uma fronteira, traçando o limite de atuação de cada uma dessas duas áreas, o que pode ser evidenciado pela forma como as duas equipes se organizam geograficamente: os profissionais de comunicação ficam em uma sala e os de educação ficam em outra.

A equipe de educação é formada por nove pessoas, com formação em Pedagogia, Psicologia e Letras. Esses profissionais acompanham todo o processo de trabalho, que envolve desde a concepção até a finalização de cada programa e que inclui: contato com consultores e com especialistas, participação nas reuniões de criação, acompanhamento de externas¹²⁵, leitura de roteiros e atendimento das ligações dos professores/cursistas durante o programa ao vivo. Esses profissionais trabalham diretamente com consultores indicados pelas diferentes secretarias do Ministério de Educação. O consultor tem a responsabilidade de delinear o conteúdo pedagógico, assim como oferecer subsídios para os que os profissionais desse programa possam se “aproximar” do tema a ser abordado em uma determinada série. Para isso, o consultor elabora uma proposta pedagógica com a ementa de cada um dos programas. Além disso, indica professores e pesquisadores para escreverem os textos que irão compor o material impresso (boletim). O consultor participa também de duas reuniões, uma diretamente com a equipe pedagógica e outra com todos os

¹²⁵ Externa – gravação feita fora do estúdio.

profissionais que irão trabalhar na série. Além desse trabalho mencionado, há ainda nessa equipe profissionais que fazem a interface com as diferentes Secretarias Estaduais de Educação à Distância, tanto na divulgação das séries, enviando o material impresso, como também no processo de Avaliação de cada série produzida.

Produtores, pesquisadores e jornalistas integram a equipe de comunicação, formada por treze profissionais. O trabalho dos produtores consiste, basicamente, em viabilizar o processo de construção dos vídeos, como, por exemplo, agendamento das gravações, pedido de autorização para a gravação nas escolas, entre outras coisas. A pesquisa de imagens no Salto para o Futuro está direcionada para alimentar o banco de imagens, que está sendo construído, além da seleção de imagens para serem utilizadas nos vídeos dos programas. A pesquisadora também entra em contato com distribuidoras de filmes, para pedir autorização para veiculação de pequenos trechos no programa, e pesquisa de imagens em outras instituições, como por exemplo, o Centro Cultural Banco do Brasil. Os jornalistas dedicam-se especificamente ao trabalho de “escritura” dos vídeos, que envolve: participação em reunião de criação, apuração das experiências que serão gravadas, preparação de pautas para as entrevistas, gravação em escolas e outros espaços e processo de roteirização. Além desses profissionais mencionados, a equipe técnica –, cinegrafista, iluminador, operador de áudio, entre outros –, também está vinculada, mesmo que indiretamente, a essa equipe.

O Salto para o Futuro, como concebido hoje, tem a inserção de dois vídeos em cada programa. Esses vídeos são construídos a partir das diretrizes traçadas pelo consultor, que, juntamente com a supervisora pedagógica do programa, escolhe uma trajetória para tratar um determinado tema. Depois desse encontro, o consultor escreve a proposta pedagógica e encomenda os textos para os autores e, com base nesse material, toda a série será estruturada. Na reunião de criação, da qual participam profissionais de comunicação e educação envolvidos no trabalho de uma determinada na série, é decidido como será feito cada vídeo dessa série, e de que forma os temas serão contemplados. Há algumas possibilidades de formato de vídeo, estando entre os mais recorrentes: o “conceitual”, o histórico e o jornalístico.

Geralmente, em cada série são apresentados dois ou três vídeos, entre conceituais ou históricos, além de outros 7 ou 8, que se aproximam do formato jornalístico.

O vídeo conceitual, como é chamado pelos integrantes desse programa, como o próprio nome indica, refere-se a um “conceito” que será abordado no programa. As vezes que compõem esse vídeo geralmente situam-se no senso comum estilo o “povo-fala” e nos centros acadêmicos “especialistas”. Assim, por exemplo, o primeiro vídeo do programa da série *Alfabetização, leitura e escrita* pode trazer o conceito de letramento. Para isso, são realizadas entrevistas com especialistas da área e com pessoas na rua para ouvir as representações sobre esse tema; é nesse entrecruzamento que esses vídeos são construídos. O vídeo histórico, seguindo o mesmo exemplo, contaria brevemente a história do processo de alfabetização no Brasil, recorrendo para isso, novamente, a especialistas e a imagens históricas. O vídeo com formato “jornalístico” se estrutura a partir da gravação de uma experiência nas escolas. Assim, gravam-se, trechos da atividade, entrevistas com professores e alunos e, depois, essas falas serão intercaladas com as do repórter.

Para que o processo de gravação seja iniciado, é feito todo um trabalho anterior, tanto pela analista educacional, quanto pelo repórter, na escolha dos projetos que serão gravados, pois, por mais que o consultor tenha indicado alguns projetos, há necessidade de um contato dessa equipe com diretores, coordenadores e professores das escolas, para obter maiores informações sobre o projeto. Nesse contato, é escolhida a atividade que será gravada, tentando considerar as diretrizes do consultor, os desejos e possibilidades dos professores e alunos, as sugestões da analista educacional e as adequações necessárias para “transformar” uma atividade em uma “matéria jornalística”.

Durante o processo de gravação, mesmo antes de iniciar, nem sempre o que ficou combinado com o professor pode ser feito, ou ainda, ele mesmo pode ter decidido fazer outras atividades. Mais uma vez, acontece uma negociação, entre jornalista, analista educacional e professor(a), para que se decidam os diferentes momentos da aula que deverão ser gravados.

Já com o material gravado, a analista educacional indica para o/a jornalista os trechos das entrevistas e os momentos da atividade que deverão fazer parte do vídeo; a partir dessa indicação, o/a jornalista escreve o roteiro. Posteriormente, esse roteiro é lido, discutido e aprovado pela equipe de educação.

Estão diretamente vinculadas ao Salto para o Futuro as Secretarias de Educação a Distância dos seguintes estados: Amapá, Roraima, Rondônia, Pará, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Tocantins, Goiás, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Além disso, por meio de uma parceria com Serviço Social do Comércio (SESC) há telepostos nos estados do Ceará, Pernambuco, Paraná e Rio de Janeiro. No total são 18 estados e 605 municípios.

Os orientadores de aprendizagem são responsáveis pela dinâmica dos telepostos e exercem a mediação pedagógica junto aos cursistas que acompanham o Salto para o Futuro.

Professores cursistas se reúnem em telepostos, sob a orientação de um orientador de aprendizagem, nos diferentes estados do país, para participar do programa via Embratel, por telefone (0800), fax, caixa postal e e-mail. A participação no programa acontece durante ou após o “ao vivo”, através dessas mídias e de links de outras TVs, como é o caso do Maranhão, Ceará e Pará. Ao final do programa ao vivo, em alguns telepostos, os cursistas permanecem reunidos nas telessalas, e “continuam” o debate, mediado pelo orientador de aprendizagem.

Os professores se reúnem nos telepostos para participar do programa. Nesse momento, os professores aproveitam para preparar as questões que poderão fazer parte do “ao vivo”.

As perguntas podem ter como base o texto, os vídeos, ou a experiência em sala de aula. Na maioria das vezes, são precedidas pelos nomes dos professores, função que exercem, nome do teleposto e estado. “Sou professora Tânia, orientadora de

aprendizagem do teleposto do município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro e gostaria de fazer uma pergunta”. Existe uma evidente recorrência em perguntas que buscam respostas rápidas e claras para os desafios do cotidiano escolar. Geralmente essas perguntas são iniciadas da seguinte forma: Como fazer? Que atividades...?

Raros são os momentos em que os professores cursistas, durante o programa ao vivo, se referem aos vídeos do programa. No entanto, temos conhecimento, por meio das avaliações¹²⁶ que são enviadas por esses professores, de que eles utilizam esses vídeos em cursos de formação continuada e em sala de aula, junto aos seus alunos.

A partir dessas perguntas, os debatedores tecem comentários, dão sugestões para os professores, e também fazem uma reflexão sobre o tema do programa. A recepção pode ser feita também após o programa ao vivo. Da sala da educação, os especialistas respondem por e.mail, fax ou por telefone às perguntas que não entraram durante o “ao vivo”. Essa conversa pode durar, e geralmente dura, muito mais tempo, diferente do programa ao vivo, em que o tempo é predeterminado.

Nos telepostos os telecursistas se reúnem para debater, sob a mediação do orientador de aprendizagem.

¹²⁶ Relatório de Avaliação do Salto para o Futuro, 2002, 2003.

5. A PESQUISA DE CAMPO

Para tentar cumprir o objetivo dessa pesquisa, que é estudar o processo de leitura e escritura dos textos cinematográficos produzidos para programas educativos, buscando transcender à forma como comumente são concebidos, decidimos entrevistar a equipe de produção do Salto para o Futuro e os professores que participam desse programa (orientadores e cursistas). Preparamos um roteiro de entrevista com perguntas que pudessem levar os produtores a falar e um questionário para que os cursistas pudessem responder por escrito às questões que envolvem tanto o processo de escritura, quanto o de leitura dos vídeos que são produzidos e veiculados nesse programa.

Os sujeitos dessa pesquisa estão organizados em dois grupos. O primeiro se refere aos Produtores do programa Salto para o Futuro. Desse grupo (que foi subdividido em dois grupos) ouvimos doze profissionais: nove profissionais de comunicação (jornalistas, produtores e pesquisador) e três profissionais da área de educação. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas textualmente. O segundo grupo se refere aos professores cursistas e, nesse caso, entrevistamos professores dos estados do Maranhão e do Tocantins¹²⁷. O contato foi feito por e.mail, por meio do qual foram explicitados os objetivos dessa pesquisa, e em anexo enviamos um questionário com dez perguntas. Para cada um desses estados escolhemos, aleatoriamente, um teleposto, para o qual enviamos cinco questionários. Desses dez, retornaram seis (1) do Maranhão e (5) de Tocantins.

No caso dos produtores, o roteiro de entrevista foi estruturado a partir de três temas que consideramos centrais para a discussão: o primeiro diz respeito à relação entre a equipe de comunicação e a de educação; o segundo, ao processo de construção dos vídeos, mais especificamente em relação aos documentários gravados em escolas; por último, o sentido de educação à distância, tal como é construído por esses profissionais em sua prática.

¹²⁷ Escolhemos esses estados, pois há uma participação significativa nesse programa, ao longo de praticamente todas as séries, dos professores do Maranhão e do Tocantins.

Começamos pela equipe de educação, por sermos mais próximos desses profissionais. As três entrevistas realizadas duraram mais de uma hora. Depois delas, fomos ouvir os profissionais de comunicação, enfrentando assim a nossa dúvida inicial sobre se eles aceitariam ou não participar dessa pesquisa. Nossos receios não se concretizaram e, muito pelo contrário, todos se disponibilizaram a falar, mesmo sabendo que teriam que se colocar em relação ao trabalho que fazem no Salto para o Futuro. Da mesma forma que nas entrevistas dos pedagogos, nas dos produtores e dos jornalistas o tempo de duração não foi menor do que uma hora.

Optamos desde o início por uma atitude de escuta acolhedora, permitindo e incentivando, quando necessário, que os entrevistados falassem sobre as questões que estavam sendo expostas. Uma das premissas de que partimos era não ver esse processo somente como uma “coleta de dados para a essa dissertação”, mas, além disso, tentar o máximo possível, não expor essas pessoas, nem potencializar ainda mais o conflito¹²⁸ entre as duas equipes de comunicação e educação.

Gostaríamos de enfatizar que a via de acesso às questões mencionadas pelos entrevistados não foi a do “distanciamento” em relação às questões que emergiam das entrevistas, a qual, no entanto, poderia parecer como especialmente recomendada em nosso caso, já que fazemos parte da equipe pedagógica do Salto para o Futuro e estamos envolvidos diretamente com a sua realização, ao longo de cinco anos de trabalho.

Se a nossa escolha, ao contrário, estivesse ancorada na tentativa de nos afastarmos do objeto de pesquisa, teríamos de abrir mão (como se isso fosse possível) de todas as imagens por nós construídas ao longo desses cinco anos de trabalho, que habitam

¹²⁸ Em seu artigo intitulado *Comunicação e Educação: entre meios e mediações*, Mario Wilton de Souza defende que a “*dificuldade de efetivação das televisões educativas, e mesmo de processos mais abrangentes de uso dos media para atividades educativas, é bem um exemplo dessa dicotomia: as possibilidades concretas de interação entre processos educacionais e processos mediatizados de comunicação ainda não são, apesar de todo o avanço tecnológico disponível, um “impulso social” efetivamente tornado possível. A mediação tecnológica, por si só, não foi suficiente. Há algo, pois, por parte da comunicação e da educação, ou de ambos, que extrapolando as tecnologias, permanece em conflito.* (*Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*, n° 106, 1999). E será também a partir dessa perspectiva que pretendemos olhar nesse estudo para o conflito entre as equipes de comunicação e educação.

o nosso imaginário e, ao mesmo tempo, vêm alimentando a nossa prática cotidiana. Assim, contaríamos apenas com a dimensão da razão, ou melhor, com a razão destituída da imaginação, permitindo com isso uma “passagem de foco”: colocando em segundo plano o olhar da pedagoga que faz parte da equipe pedagógica do programa, e deixando em evidência o olhar da mestrandia que está escrevendo uma dissertação. Essa estratégia possibilitaria uma suposta neutralidade na leitura desse material, “garantindo”, assim, a manutenção da lógica racional que, *a priori*, está na base dos trabalhos científicos.

Poderíamos, ainda, tentar minimizar os “efeitos da subjetividade”, avisando o leitor sobre o nosso vínculo com o programa, para que, de posse dessa informação, ele ficasse prevenido e pudesse estar atento ao nosso posicionamento em relação a uma ou outra equipe (comunicação e educação), deixando nas suas mãos a busca por uma racionalidade, na qual caberia a ele reconhecer quando teríamos ultrapassado os limites de um trabalho acadêmico.

No entanto, a nossa opção não está atrelada a nenhum desses procedimentos, pois não compartilhamos de uma visão que contrapõe razão a imaginação¹²⁹, imagem e conteúdo. Muito pelo contrário, o trabalho teórico, que inclui as leituras de textos científicos, as discussões durante as aulas, assim como as conversas “informais” com os professores e amigos do mestrado, além do trabalho com a escrita, têm sido vivenciados por nós como uma possibilidade de criação, como um espaço por onde deixamos escoar o que pensamos/sentimos sobre as coisas e a vida. Por outro lado, os filmes que assistimos, assim como as obras de arte com que tomamos contato, vêm se constituindo em um repertório rico de imagens, numa “*educação dos sentidos*”¹³⁰ contribuindo para a reflexão teórica a que estamos nos propondo.

¹²⁹ LÍlian do Valle em seu livro *A Escola Imaginária* propõe a “*aceitação da imaginação, não como potência a se contrapor a razão, mas como poder emancipador verdadeiramente demiúrgico do homem, comporta, permanentemente, o risco do engano; tornando presente o desejar, propõe sempre, como desafio, a possibilidade de perda deste presente, em nome de um futuro onde o objeto do desejo enfim se manifestará como existente, mas que pode nunca chegar.*” (1997, p.162).

¹³⁰ Conceito utilizado por LÍlian do Valle, em seu livro *A Escola Imaginária*.

Dessa forma, assim que transcrevemos as entrevistas na íntegra, demos início a um trabalho minucioso, em que foram seguidas as seguintes etapas: em primeiro lugar organizamos as respostas por três grandes temas – o trabalho entre a equipe de comunicação e educação, o processo de construção dos vídeos e os sentidos da educação à distância – depois, dentro desses grandes temas, distinguimos, os trechos das falas dos jornalistas, pedagogos e produtores; em um outro momento, começamos a categorizar esses trechos por temas que surgiam das próprias entrevistas, e que começavam a se evidenciar diante de nossos olhos, como por exemplo, a questão do tempo e do espaço. Por último, tentamos estabelecer algumas relações entre as questões mais macro, e as questões micro que surgiram ao longo das entrevistas.

Decidimos, então, tomar essa questão não só como objeto de análise, mas como um contorno para o recorte dessas entrevistas, definindo a nossa postura na “leitura” desse material. Discussão essa que aqui encaminho.

Mas, antes mesmo de submeter a uma análise as repostas dos produtores (PR), jornalistas (J.) e pedagogos (P.)¹³¹ vamos apenas apresentar as questões que foram colocadas pelos produtores e cursistas ao longo das entrevistas.

5.1 A voz dos escritores

5.1.1 A relação entre a equipe de comunicação e a de educação

A relação entre a equipe de comunicação e a de educação, no processo de construção dos vídeos do Salto, foi marcada, de acordo com os relatos dos entrevistados, pelos seguintes temas: representação da profissão, o processo de escritura dos vídeos, o lugar de cada um, ou cada um no seu lugar, conflito e aprendizagem, e liderança.

¹³¹ Nomeamos de “Pedagogo” os membros da equipe de educação, porque, mesmo tendo formações diferenciadas, é assim que os demais entrevistados a eles se referem.

Alguns profissionais de educação e de comunicação, ao longo das entrevistas, revelaram a representação que possuem das profissões de jornalismo e de pedagogia.

Os jornalistas (J.4) e (J.5), tomaram como parâmetro do trabalho do jornalista, tanto a atuação desse profissional como especialista, quanto como generalista. Para explicitar essa visão, utilizaram dois exemplos: o jornalista que cobre uma única área, e o jornalista que trabalha na “rua”. A partir desses dois exemplos, compararam a visão que possuem de seu próprio trabalho no Salto, ressaltando algumas diferenças.

Em detrimento da imagem do jornalista que trabalha “na rua”, que é considerado como generalista, e que, segundo (J.4), conhece um pouco de cada coisa, no Salto o jornalista acaba se especializando, ou segundo esse mesmo entrevistado, se “contaminando”. Em contraposição à imagem do jornalista que trabalha em uma outra área, e que, de acordo com (J.5), entende dela tanto quanto o profissional formado naquela área, esses entrevistados explicitam que no Salto eles acabam sendo monitorados pelos profissionais de educação.

Quando você vai trabalhar numa determinada área você se especializa naquela área, vamos supor jornalista de economia, ele entende muito mais, muito mais não, mas tanto quanto uma pessoa que se formou em economia. (jornalista 4)

E com base nessa representação de profissão, faz críticas ao trabalho no Salto:

Eu não posso questionar, eu até poderia se não fosse o Salto, mas como é o Salto, eu até poderia questionar qualquer uma de vocês de algum fundamento teórico, conceitual de educação. Eu já estou lendo... eu leio... Mas eu não posso questionar você? Não é o que acontece. (jornalista 4)

Da mesma forma (J.5) encontra argumentos para desprestigiar o trabalho que faz no Salto:

O jornalista geralmente, habitualmente, é um generalista, ele conhece um pouco de cada coisa, tem uma noção. E daquelas informações que ele tem, ele pode... A gente aqui acaba se especializando, você está lendo sempre sobre aquilo (...). Enfim, a gente fica meio contaminado nesse processo. (jornalista 5)

Tomando como parâmetro o trabalho do jornalista na área de economia, (J.4) relata que se sente monitorada pela equipe de comunicação durante o processo de trabalho.

Porque é assim, quando você vai trabalhar numa determinada área você se especializa naquela área, vamos supor, jornalista de economia de um modo geral, ele passou por uma especialização em economia, ele entende, às vezes, muitas vezes, muitos mais, muito mais não, mas tanto quanto uma pessoa que se formou em economia. E aqui esse monitoramento eu acho uma relação muito difícil, por que muitas vezes o olhar que vocês têm não é o olhar que a gente tem. (Jornalista 4)

Os profissionais da educação, ao mencionarem a relação entre educadores, jornalistas e produtores, trouxeram à tona algumas questões que dizem respeito à forma como a profissão do magistério é concebida pela sociedade. Assim, em relação à representação da profissão docente, foram mencionados, por um dos professores entrevistados, o mito do professor como “salvador”, e ainda a desvalorização dessa profissão.

Tem esse mito do professor que é salvador, que vai fazer um milagre, mas tem um outro lado muito ruim, de desvalorizar, de olhar como se fosse uma coisa ruim. (pedagogo 1)

Ao relatar a sua relação com a área de educação, o (jornalista 3) também traz – por meio de expressões, como: “esmero e dedicação”, “tudo começa e termina na educação” – a mesma representação social da profissão de professor mencionada pelo (pedagogo 1):

Se antes não era um objeto de esmero e dedicação, então nesse ponto em particular eu gosto do tema e concordo com quem diz que tudo começa e termina na educação. (jornalista 3)

Baseando-se nessas concepções de trabalho, (J.1), (J.2) e (J.3) revelaram a forma como lidam com o conhecimento das áreas de comunicação e educação na construção dos vídeos.

Para (J.1), escrever um roteiro para o programa Salto para o Futuro é a mesma coisa que escrever uma matéria na área de economia, bastando para isso ter informações para construir uma história. Por isso, ressalta a importância de receber o material impresso com tempo suficiente antes de escrever os roteiros, não mencionando a participação dos pedagogos nesse processo de trabalho:

Você só consegue contar uma história se você conhece essa história, se você conhece pelo menos o mínimo dela, então é importante que você esteja ciente ou informada daquilo. Eu acho que no Salto seria ideal que a gente recebesse os textos, estivesse com todos eles lidos. Na minha experiência pessoal, trabalhei com economia, que é uma coisa assim, teoricamente árida, não é que é difícil, poucas pessoas, entendem. Quando eu comecei, eu também não entendia, e como eu vou contar, falar, sei lá, do mercado financeiro, se eu não sei o que é uma ação? Então eu preciso me informar. Eu só vou conseguir contar e explicar, e até mesmo criar dúvidas, por que você só duvida ou questiona se você tem algum tipo de informação algum tipo de embasamento, e você só consegue fazer isso, com informação. (jornalista 1)

(J.2) relata que se sente mais à vontade em relação ao conhecimento da comunicação, e que, em relação à educação, trabalha com regras de “posso” e “não posso”, para não incorrer em erros que, para a equipe de educação são básicos:

Eu acho que cada VT que eu fecho, cada material que eu edito é um processo de construção de conhecimento pra mim, e cada VT pra mim é uma nova experiência que eu vivo, de aprendizado, de começo meio e fim, de construção de narrativa mesmo. E o conhecimento da educação que eu utilizo, e aí é sempre um conhecimento prévio, é o que a gente sempre fala aqui no Salto, é sempre aquilo que eu já vi, que eu já aprendi.(...) Eu deixo para usar mais no aspecto da comunicação porque eu me sinto mais nesse lugar, e no aspecto da educação eu procuro trabalhar com regras de posso, não posso. Por coisas que eu já vivi antes, coisas básicas às vezes, que para vocês são comuns eu tenho que estar sempre ligado para não estar incorrendo em coisas que eu já vi que não dão certo. Ou seja, eu utilizo mais modelos no tocante à educação, eu utilizo mais a ousadia no tocante à comunicação. (jornalista 2)

Numa direção oposta, (P.1) explicita um desejo de participar “mais de perto” do processo de escritura dos roteiros.

Bom eu acho assim que o ideal seria que isso fosse feito em conjunto, que isso fosse feito em grupo, que a gente pudesse sentar com os jornalistas e selecionar o material. Tiveram alguns momentos que eu fiz isso aqui. (...). Então quando eu tenho oportunidade de sentar junto com esse repórter e de conversar com ele, mostrando que quando o professor está contando sobre a experiência que ele fez, que nem sempre o mais importante é, sei lá, uma descrição. (pedagogo 1)

Para (J.4), ainda que haja a participação de outros profissionais no processo de construção dos vídeos, o autor desse texto é o jornalista.

Eu acho que a intenção da criação é uma intenção coletiva. O que eu quero dizer com isso? Quando a gente senta, quando você senta na reunião de pauta pra discutir qual a intenção desse vídeo, que foco ele vai tomar, que enfoque ele vai ter, aí sim, eu acho que é uma construção coletiva. Mas eu não acho que ao final dele seja uma construção coletiva. Por quê? Porque quem senta, quem decupa¹³², quem vê e pensa assim: - eu vou começar com um sobe som, eu vou começar... (...) é o cara que sentou pra fazer, no caso o repórter. (jornalista 4)

O fato de os produtores não terem se posicionado em relação ao processo de escritura dos roteiros pode ser justificado devido à circunstância de que esses profissionais, como foi mencionado na Apresentação do Salto para o Futuro, não participarem efetivamente desse processo.

(PR.1) enfatiza a necessidade de se ter profissionais da área de comunicação e de educação em um programa nos moldes do Salto:

Vocês não fariam um programa sozinhas, e nós não faríamos um programa sozinhos, porque vocês têm o conteúdo e eu tenho a técnica. (produtor 1)

A partir dessa distinção, (PR 1) define até onde cada profissional deve ir nesse espaço:

¹³² Indicação das imagens e trechos das entrevistas que irão fazer parte do vídeo.

Eu posso chegar pra você e questionar algumas coisas de educação com você e você vai me ouvir ou não, porque a palavra final em termos de educação e de conteúdo, é sua. Da mesma forma que eu posso sair e fazer um enquadramento, desde que não seja isso que eu falei: - mostrar um quadro que em termos de educação já está passado, não se faz mais aquele tipo de coisa na área de educação, mas se não for isso, se eu quiser dar o enquadramento que eu quiser, você pode até chegar pra mim e dizer: - eu não gostei daquele enquadramento. E nós vamos discutir a respeito, nós vamos concordar ou não com você, eu vou aceitar ou não o seu argumento, mas a palavra final é minha. Desde que o que se esteja fazendo não esteja atingindo a parte de conteúdo de educação. (produtor 1)

(J.4), ao mesmo tempo em que afirma que os profissionais do Salto têm uma função bem delimitada, afirma que a dificuldade do Salto é a “indefinição das limitações”, ou seja, segundo ela, não se sabe até onde vai o trabalho da comunicação ou o da educação:

Eu acho que cada um tem a sua função muito bem delimitada, ainda que existam esses contratempos de saber qual é o meu limite, qual é o seu.(...)Eu acho que essa dificuldade do Salto é talvez essa indefinição de quais são as limitações, até onde vai o trabalho da educação, até onde vai o trabalho da comunicação. (jornalista 4)

E, diante desse impasse, (J.4) revela que, idealmente, a função dos pedagogos nesse programa seria fornecer informações sobre um determinado tema para os jornalistas. Dessa forma, mesmo sem perceber, deixa escapar o lugar que gostaria de ocupar nesse programa:

(...) eu acho que essa é a função da educação nesse processo do Salto, e aí eu estou falando do Salto especificamente, de nutrir, dar ao profissional de comunicação subsídios, informações, caminhos necessários para a construção daquela reportagem. Essa interface ela é boa quando essa proposta acontece de fato, vocês podem oferecer o máximo que vocês têm de conhecimento pra quem vai construir esse vídeo, e ele se apropriando disso e podendo fazer relação. (jornalista 4)

(P.1) ressentir-se do fato de seus conhecimentos, em relação a entrevistas e construção de vídeos, não serem valorizados pela equipe de comunicação:

Eu tenho tudo que eu sei e tudo o que eu aprendi sobre pesquisa, sobre vídeos e sobre entrevista, isso nada, quer dizer tirando entre a gente, entre as pessoas que são da educação que isso é valorizado, em nenhum momento isso foi bem utilizado pela outra equipe de jornalista. (pedagogo 1)

Para (P.1), a disputa entre uma equipe e outra também transcende a esse programa:

Tem uma disputa que deve ser até maior do que esse espaço. Eu fico imaginando outros espaços que essas duas áreas se encontram. Será que na TV Futura, ou na TVE antigamente era diferente disso?
(pedagogo 1)

No entanto, afirma que o conflito entre uma área e outra não impediu que ocorresse um aprendizado durante o tempo em que trabalha nesse programa. Reconhece, ainda, que seria preciso um espaço para falar dos problemas que surgem no trabalho com o outro, o que viabilizaria uma possibilidade de mudança, de transformação nesse espaço.

Por mais que a gente relute, brigue e ache que as pessoas fazem um monte de coisas que a gente não acredita, eu não posso negar que nesses dois anos e meio que eu estou trabalhando aqui eu aprendi muita coisa. (...) eu acho que podia ter alguma coisa bacana, acho que a gente podia aprender mais. Eu acho que eles podiam aprender com a gente também, tem muito pouca oportunidade disso acontecer. (...). Poderia ser um espaço de aprendizado maior do que é. (...) a gente não tem esse espaço. Infelizmente. A gente não tem um espaço de mudança, de transformação. (...) não tem um espaço que eu possa dizer assim: eu não gostei disso que você fez, por que a gente não faz diferente? Não existe esse espaço e esse espaço faz muita falta.
(pedagogo 1)

E acrescenta:

Eu acho que cada um tem os seus sonhos e que ninguém conseguiu assim, ainda sentar pra falar disso. Então é sempre uma frustração.
(pedagogo 1)

Para (P.2), não parece ser o conflito, ou mesmo as brigas, que impedem que seja realizado um trabalho em equipe.

Eu acho que tem havido aprendizagem tanto de um lado quanto de outro, tem um movimento, mas ainda, essa construção do conhecimento, dessa relação ela não se efetiva, ela às vezes tem momentos mais bacaninhas, não estou querendo uma coisa perfeita, idealizada... Oh que equipe maravilhosa que trabalha junto, que diz, que troca... Eu até queria uma equipe que brigasse muito, que falasse muito, que discutisse muito, mas que produzisse muito. Não se tem um espaço para que isso possa ser construído. Parece um espaço democrático, mas não é. (pedagogo 2)

(P.3) destaca a coexistência da tensão e da aprendizagem entre os profissionais de educação e comunicação nesse trabalho:

Bom mesmo que exista uma tensão entre essas duas áreas, dos objetivos e tudo mais, eu acho que esse processo faz com que cada um mude um pouco... Não tem como você trabalhar nessa perspectiva de programa educativo, que ao mesmo tempo é um produto televisivo, se você não tiver, se cada profissional envolvido não puder, não tiver vontade de aprender um com o outro dessa linguagem de uma outra área. Eu acho que é um espaço de aprendizagem, de tensão e de aprendizagens, eu acho que a gente aprende muito sobre comunicação, sobre edição, sobre tempo, essa coisa de você cortar ... é difícil, é muito mais difícil pra gente compactar, não usar determinadas sonoridades, do que pro jornalista, por exemplo, por que eu acho que já faz parte do referencial, de você justamente saber que tem pouco espaço, que o espaço de TV.(...) (pedagogo 3)

(J.4), também se posicionou em relação ao conflito e à aprendizagem:

Essa relação já foi pior, mas podia ser melhor, podia ser uma construção de verdade. O que eu posso aprender com você que está se especializando em Educação à distância? O que você pode aprender comigo, que de uma certa forma já estou na área, já aprendi fazendo? Sei sentar numa máquina, sei fazer corte, sei operar numa Ilha Cut. Essa contribuição podia ser uma via de mão dupla, por que eu acho que está muito bloqueado, você faz o seu bloco eu de dou o meu bloco e cada um nos seus blocos e o programa vai para frente... (jornalista 4)

E acrescenta:

A gente tem um olhar social, vocês têm um olhar mais pedagógico. O que não quer dizer, de uma certa forma, que a gente não esteja se especializando em educação. (...) Então você acaba na prática, assim como um professor aprende muito, a gente na nossa prática acaba se formando... (jornalista 4)

Para (PR.1) a disputa/conflito entre as áreas de comunicação e educação tem raízes históricas:

O que eu sinto, o que eu tenho uma pena enorme, é que isso seja tão conflitante!!! E não é conflitante de agora, é conflitante de lá de trás. Por que a linha que separa um e outro é muito tênue; e aí junta uma série de coisas que é pessoal, é das pessoas, é vaidade, ego, enfim, junta um monte de coisas que é natural do ser humano, e isso transforma essa relação muito conflitante. (produtor 1)

(PR.1) também ressalta a questão da aprendizagem nesse programa, ressaltando, ao final de seu depoimento, que não se considera, apesar de mais de vinte anos trabalhando em educação, um profissional dessa área.

Eu trabalho em educação há vinte e tantos anos na vida e acho que um não funciona sem o outro, sem o objetivo que a gente quer. Hoje eu posso me julgar uma pessoa muito mais conhecedora da área de educação do que eu fui há vinte anos atrás antes de entrar no Salto. Tantas reuniões, tantos programas vistos, tantas coisas faladas... a gente acaba se formando. Agora eu não sou uma profissional em Educação, eu sou uma profissional em televisão. (produtor 1)

(PR.2) evidencia a falta de liderança no programa, ressaltando que, apesar de parecer um espaço democrático, não o é de fato, pois não há um espaço para discussão entre os profissionais dessa equipe. Porém, reconhece que a relação entre os profissionais desse trabalho poderia se dar sob outros moldes, se houvesse uma liderança para ouvir os três lados – pedagogia, produção e jornalismo – e que pudesse decidir em conjunto o trabalho que poderia ser realizado.

Acho que a gente precisava uma coisa de liderança mesmo, que desse uma organizada para que essas coisas se efetivassem. Volto para essa coisa da democracia, parece um espaço democrático, mas não é democrático. Não tem uma discussão, uma construção que eu acho que podia ter e que podia, que possibilitaria... seria difícil, não estou dizendo que seria fácil, seria simples, mas eu acho que seria uma coisa que daria uma organizada... - Vamos fazer dessa forma? O que você acha? O que você acha? O que você acha? Então está bom... Então vai ser dessa forma, vamos tentar? (pedagogo 2)

E, na falta de uma liderança, o que ocorre é uma costura, em detrimento de um processo de construção que poderia se realizar coletivamente.

Eu acho que falta liderança. Pra mim essa é a coisa que falta. (...) E como se fosse ficasse realizando um sonho... ah é maravilhoso!!! Mais ou menos. A gente fica assim, eu acho que fica numa costura aqui, numa costura ali, uma emenda aqui, outra emenda ali, mas que eu não vejo como uma construção, eu vejo só como uma costura. Pra mim isso não é construir, pra mim isso é costurar. (pedagogo 2)

Para (P.1), falta também no programa um espaço para o diálogo, e alguém que pudesse mandar, mesmo que fosse para determinar a função que ela deveria exercer no programa.

(...) eu acho que tinha que ter mais diálogo, e tinha que ter alguém, nem que fosse pra dizer assim, quem manda... talvez eu esteja errada...(mas) pra determinar, até onde vai o meu lugar nessa equipe e qual é o meu limite. (pedagogo 1)

Como se pode perceber, os produtores (PR.2), (PR.3) e (PR.4) se ausentaram da discussão feita até aqui e, da mesma forma que a equipe de jornalistas, não se posicionaram em relação à liderança. Essa ausência pode ser explicada pela forma como se posicionam nesse trabalho, evidenciada em seus relatos.

Para (PR.2), a aprendizagem em uma área e outra permite uma “suposta” neutralidade, e com isso a possibilidade de ser “porta-voz”, de preencher uma falta, tanto dos jornalistas quanto dos educadores:

Comunicação eu acho que eu venho aprendendo ao longo da minha vida por conta do meu histórico familiar aqui na TV. E educação eu tento aprender com vocês. Eu tento ser neutra, nem ficar de um lado, nem do outro, para um dia suprir alguém na falta. (produtor 2)

(PR.3) toma para si a tarefa de promover a integração entre jornalistas e pedagogos:

Mas eu acho que quando se chega a um denominador comum do que se pretende... vou fazer um planejamento de uma viagem pra gravar tal coisa, o melhor de tudo o que eu acho é quando tem integração. Se não tem integração entre as equipes dificulta todo o trabalho lá na frente (...) então pra mim é fundamental quando eu saio pra gravar que essa preocupação já esteja totalmente integrada entre a comunicação e a educação, para que aconteça e flua da melhor maneira possível, sem prejuízo pra nada, principalmente para o conteúdo, que eu acho que é o mais importante de tudo.(produtor 3)

(PR.4) evidencia uma separação entre pedagogos e jornalistas, mas, segundo ela, ao longo do processo, para quem não acompanha o trabalho, não é possível identificar, onde está uma parte e outra:

Dá pra perceber que existe uma pedagogia e existe um jornalismo. É a parte do jornalismo, puxa daqui, puxa dali, e no final das contas, no final de todo o processo fica tão envolvida uma parte e outra que fica difícil para quem não viveu todo o processo falar onde está uma parte e onde está a outra. (produtor 4)

5.1.2 A escritura dos vídeos

Para que os entrevistados pudessem se colocar em relação à forma como os vídeos são construídos nesse programa, elaboramos as seguintes questões: Em que medida ocorre a narrativa nos vídeos? Durante o processo de gravação, o que é considerado na escolha dos enquadramentos? Em que medida a utilização do aparato tecnológico, como câmeras, refletores e microfones – na captação do som e da imagem em movimento –, interfere na realidade? Na montagem dos vídeos, como é feita a seleção das imagens e das sonoras e quais os critérios de corte? E por último, como é feita a costura do material que foi gravado?

Depois que transcrevemos essa parte das entrevistas, percebemos que as respostas giravam em torno de palavra, imagem, tempo, espaço e mediação da tecnologia. Portanto, foi a partir desses eixos que organizamos essa parte desse trabalho de campo.

Diferentemente da primeira etapa desse trabalho, em que relatamos as questões que envolvem a relação entre a equipe de comunicação e educação, a partir de um tema em comum, mesclando as falas dos jornalistas, produtores e professores, nessa parte da pesquisa ponderamos que a escolha mais apropriada seria separá-las por equipes. Assim, primeiro iremos apresentar as questões dos jornalistas e produtores e, por último, as questões da equipe de educação, para depois, na análise, tentar confrontar os diferentes posicionamentos em relação à produção dos vídeos.

A relação entre o texto verbal e o texto não-verbal perpassa todo o processo de produção dos vídeos desse programa.

Para a equipe de comunicação, um dos critérios de escolha de imagens, no momento da gravação, leva em conta o texto verbal, como nos deixa entrever (J.4):

(...) quando o repórter diz “eu quero aquele determinado plano daquela criança, daquela atividade”, eu já estou pensando na minha palavra escrita. Então a construção, por mais que o cinegrafista esteja no local, por mais que seja ele que aperte o botão, se é você que está dirigindo, pensando junto com vocês, que dizem preciso daquilo por que eu tenho que contar aquela história depois”. (jornalista 4)

A relação entre palavra e imagem também sobressai na fala desses entrevistados, no momento de edição, e deixa entrever que o “encontro” entre palavra e imagem pode-se estabelecer desde o sentido literal – a imagem mostrando exatamente o que está sendo dito pelo texto lido pelo jornalista – e, ainda, parece que há uma pequena margem para que a imagem possa ir um pouco mais além do que está sendo significado pelo texto verbal.

Para (PR 1) a imagem vai mostrar exatamente o que diz o texto escrito:

Nesse tipo de programa, poucas vezes a gente se detém pra pensar que imagens eu vou colocar aí. Por que não tem muito que pensar, a imagem é o que está sendo dito. A imagem funciona basicamente em função da palavra. Por quê? Porque esses vídeos têm um texto OFF, que está explicando alguma coisa, e nesse texto OFF, a imagem vai ser coerente com o que está sendo dito. (produtor 1)

Já para (J.5), a imagem não precisa estar associada exatamente ao texto escrito, mas também não pode estar completamente dissociada dele, pois o espectador não conseguiria entender o vídeo.

Eu acho que nem necessariamente a gente precisa estar mostrando o que a gente fala, e também acho, e também tenho certeza que a gente também dissociando completamente uma coisa da outra, se não fica uma coisa louca, ninguém consegue entender. (jornalista 5)

A preocupação em relação à associação entre imagem e texto não diz respeito somente ao entendimento desses vídeos. Há também a possibilidade de, por meio da imagem, provar o que está sendo falado pelo repórter ou pelo entrevistado, como para (J.1):

(...) não adianta você descrever a imagem, a imagem ela tem que ser um suporte, então assim você está contando alguma coisa, e a imagem ela está provando aquilo que você está contando, que a pessoa ela está vendo e ela está prestando atenção naquilo que está passando e naquilo que ela está ouvindo. (jornalista 1)

Para (PR.3), são outros os critérios considerados na escolha das imagens que serão utilizadas nos roteiros, como a parte estética e o “conteúdo” da imagem.

Quando é histórico eu levo em conta a parte estética da imagem, se eu tenho um trecho grande da imagem em arquivo tal, e tem umas imagens lindas que me chamam atenção, eu vou selecionar, a não ser que eu tenha que optar entre a imagem linda que não diz tanto, e a imagem não tão linda, mas que diz muito mais, aí sempre eu escolho a segunda; me chama muita atenção a parte estética, e o próprio conteúdo, o que está sendo mostrado ali. (produtor 3)

E nesse trabalho feito por (PR. 3), quanto o assunto é histórico, é possível ampliar a narrativa que foi escrita pelo repórter:

Quando é uma coisa histórica eu consigo abrir mais, fugir até da narrativa, eu consigo ampliar aquela narrativa que está escrita ali, eu consigo ir além, eu consigo pensar, estão me pedindo isso, mas o que eu estou encontrando, aí eu, é uma coisa bem mais interessante. (produtor 3)

Ao longo das entrevistas, percebemos que a maioria dos jornalistas deu maior ênfase ao uso do texto verbal do que ao uso da imagem nos vídeos do Salto.

(J.2) explica quais são os critérios utilizados por ele para distinguir o que é escolhido para estar na voz do repórter e na dos entrevistados.

Qualquer tipo de adjetivação tem que estar na fala das pessoas, ou de contentamento ou de tristeza, qualquer impressão tem que estar na fala das pessoas, na minha fala podem entrar questões situando aquelas 6 perguntas que eu te falei, quer dizer, onde foi aquilo, como foi feito, eu posso estar dizendo, quando eu for construir a narrativa, por exemplo, onde foi feito? Eu acho que isso tem que estar comigo. Aquilo que os olhos da maioria das pessoas comuns podem chegar a perceber pode ficar na minha voz, entendeu, até enquanto economia de tempo, por que eu posso dizer em 2 linhas de OFF o que a pessoa levaria 10 segundos pra falar, então como foi feito e por que está sendo feito eu deixo a cargo das pessoas e onde e com quem eu posso estar falando. (jornalista 2)

(J.5) ressalta a importância do texto em OFF e da passagem feita pelo jornalista, no momento da gravação. E assim, a “figura do jornalista” tem como objetivo dar credibilidade à história que foi documentada.

Acho que o OFF é fundamental na construção de um roteiro, se a gente se propõe a fazer matérias jornalísticas o OFF é fundamental pra poder costurar o raciocínio. O OFF é a costura de quem esteve lá, de quem viu como foi e de quem não tem por que enganar. Eu penso assim. A figura do repórter é essa. O off e a passagem. Você está lá, o professor está vendo que você está lá, você está mostrando o que acontece. Eu estive aqui por isso é que eu acho que a passagem é importante, porque ela dá uma credibilidade. Eu estive aqui, por isso eu estou lendo para você esse texto em off. (jornalista 5)

(J. 5) explica e justifica os critérios de corte empregados na construção dessa narrativa:

Eu gosto de colocar sonoras curtas. Eu acho que nessa coisa de 20, 30 segundos o entrevistado consegue dar assim, depende, dar boas respostas. Então às vezes você corta porque ele se alongou no meio, fez um aposto enorme ou então se lembrou de outra coisa no meio e fugiu e volta numa outra resposta, e aí você corta pra que aquela linha de raciocínio seja fechada, o raciocínio seja completo, para você poder passar para o professor um raciocínio completo, e para que a reportagem não se alongue demais e não fique pesada, não fique chata. (jornalista 5)

Para (J.4), o uso da palavra passa pela limitação da comunicação ao discurso pedagógico.

Eu acho que você sabe, eu não preciso nem dizer isso, que palavra pra mim no Salto é uma coisa muito complicada. Eu acho que meu grande embate, desde que eu cheguei aqui, era pensar que o fato de a gente estar fazendo um programa para professor, não quer dizer que a gente não tenha que limitar a nossa comunicação com ele a um diálogo que seja o diálogo pedagógico, eu acho que essa comunicação pode se dar, ainda que pelo viés pedagógico. Eu costumo brincar, é uma brincadeira mesmo, quando você fala interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade é claro que são terminologias da educação, que você não vai perder isso, mas que são para derrubar a comunicação, são palavras grandes, difíceis de serem narradas, não que eu queira derrubá-las. Não precisa muito, você lê Graciliano Ramos, você sabe que de uma maneira simples ele contou uma história maravilhosa; eu não preciso de muitas palavras rebuscadas e difíceis pra me comunicar com alguém. (jornalista 4)

A equipe de educação também se referiu à associação entre o texto verbal e o não-verbal nos processos de edição e gravação dos vídeos.

Para (P.1), perde-se muito tempo gravando detalhes (que depois serão utilizados para cobrir o texto off), enquanto algumas cenas importantes deixam de ser gravadas, como por exemplo, a interação entre os alunos:

*A atividade está acontecendo, as crianças estão falando uma coisa interessante, que eu acho que poderia estar sendo gravada, mas não está porque tem que gravar o olho, a mão escrevendo, detalhes...
 Numa atividade de sala de aula tem uma atividade acontecendo, os alunos estão conversando, alguém pergunta alguma coisa pra alguém, isso nunca é valorizado. Só se você chegar e falar assim: olha, grava o que está acontecendo ali, mas se você não apontar pra isso não parece ser uma coisa legal. Eu considero, por exemplo, que a gente deveria gravar mais a interação entre os professores, o aluno tendo uma dúvida e querendo tentar acertar alguma coisa, ou errando e o professor dando um suporte. (pedagogo1)*

Para (P.2), a relação entre a imagem e a palavra na construção dos vídeos do Salto deveria ser de complementaridade, e não simplesmente de validação do que está sendo dito pelo texto escrito. Assim, segundo (P.2), quando a equipe de educação, ao ler os roteiros, pede para que as falas dos professores sejam ampliadas, está deslocando a questão da verdade para a reflexão.

*Eu acho que tem que ter cuidados com isso, e que as falas possam ser completas, por que as falas acabam respondendo coisas, isso tem sido uma coisa freqüente. A gente tem buscado ampliar a fala, (a fala das pessoas, dos entrevistados), elas complementam offs, elas, na verdade, validam o que o outro está dizendo, você não pode ficar validando o outro. O off pode estar dizendo uma coisa e a fala do sujeito complementa aquilo, mas uma coisa de complementaridade, mesmo, e não para estar só complementando no sentido de colou, disse a verdade, entendeu? Verdades, a gente não quer esse papo não. (...)
 Ainda mais que a gente trabalha com professores, é uma fala do trabalho dele, das reflexões dele, então não dá pra ser uma fala só pra validar, e mesmo com os especialistas, eu acho que tem que ser uma fala pra validar, mas com possibilidade de discussão, por que senão, viram verdades, e aí a gente ia está num programa de verdades e ia ser muito chato. Muito ruim. (pedagogo 2)*

(P.3) revela que, no programa, há espaço para ampliar o modelo clássico de jornalismo mas, no entanto, reconhece que essa não é uma questão negociada de uma forma tranqüila nesse programa:

Eu acho que a gente tem sempre tentado não ter um modelito pronto onde caiba uma determinada informação. Pelo menos a gente tem tentado não ter esse modelito pronto, embora isso também não seja uma questão tranqüila de ser negociada. Pela questão mesmo do tempo de produção e tudo mais. Porque tem um modelo de reportagem que é muito clássico, que você apresenta uma determinada situação, fala sobre ela, depois os partícipes falam, vem as sonoras, sobe o som, mostra um pouquinho daquilo que está acontecendo...que é um modelo muito clássico de matéria jornalística que às vezes a gente faz, mas gente sempre tem, tanto do ponto de vista dos educadores como até dos jornalistas mesmo que estão fazendo, existe um espaço, uma possibilidade de você ampliar esse formato. Então vai se tentando algumas coisas que agradam mais a gregos ou mais a troianos.
(pedagogo 3)

Na fala de (P.1), é evidente um descontentamento no modo como são editadas as falas dos entrevistados nesses vídeos e, ao mesmo tempo, um desejo em ampliar os trechos das entrevistas, pois, segundo ela, quanto mais se corta o que a pessoa falou, mais você descaracteriza essa fala e passa a direcioná-la segundo os seus interesses.

Que eu acho que a gente podia ter muito mais espaço para falar das pessoas, não só no momento da entrevista, mas podem estar contando uma história, conversando, pode ser uma reunião... Eu acho que a gente podia ter mais espaço no vídeo pra isso. E sei lá, acaba que formatado. Eu acho que isso podia ser mais solto, não precisava ser estruturado dessa forma assim tão fechada. (...) Agora quanto mais eu corto o que essa pessoa falou, mais eu descaracterizo o que essa pessoa falou. E aí eu começo a direcionar a fala dela: Anne Marie Chartier é uma pesquisadora francesa, que nos deu uma entrevista sei lá o que... ela falou sobre esse assunto assim, assim, assim, e aí tem ela falando 30 segundos, eu perdi 1 minuto da fala dela, pra ouvir uma coisa que podia estar escrito ali. Anne Marie Chartier / pesquisadora. Já teria me dado essa informação e teria mais oportunidade de ouvir o que aquela pessoa está falando. (pedagogo 1)

Para (P.2) tanto as imagens quanto o texto escrito estão dizendo muito menos do que poderiam dizer. Para ela, tem um olhar que está faltando, durante o processo de edição desses vídeos, e que pode ser exemplificado pelo uso de uma mesma imagem em vários vídeos.

Mas eu acho que às vezes a gente deixa as pessoas falarem de menos. E acho que as imagens também estão mostrando de menos. Eu acho que tem uma coisa de edição que a gente, que eu acho que a cada dia, não sei se a cada dia, não quero ser também tão pessimista, mas eu acho que não tem um olhar pra essa edição. Essa edição é seca, os cortes secos. Eu acho que a construção está sendo muito automática, e administrativa, ela deixou de ser uma coisa... a gente faz uma coisa muito seca, sei lá. A gente está muito sem poesia, sabe. Falta uma coisa de poesia, mesmo. Por que assim ao mesmo tempo em que a gente não deixa que a fala das pessoas haja repetição, a gente deixa que as imagens tenham repetições, dessas coisas das imagens repetidas, dessa coisa que é pouco cuidada, que eu acho que é pouco cuidada, que eu acho que a gente está trazendo poucas imagens, a gente está trazendo muito, talvez muito conteúdo e pouca imagem. Tem um olhar faltoso assim, estão faltando coisas. (pedagogo 2)

Segundo (P.3), os vídeos do Salto são construídos na seguinte tensão: no momento de edição, são várias as possibilidades de associar o texto verbal ao não-verbal, a voz dos entrevistados à voz dos jornalistas. As imagens podem dizer uma coisa e o texto escrito outra; ou, num outro critério, o que está sendo dito pelo jornalista é confirmado pelos entrevistados:

Então você tem algumas questões que você vai tentar, ao documentar o trabalho que está sendo feito, inserir essas questões na hora de captar esse material. Quando você vai editar, uma forma é você tentar responder a essas questões todas, a outra é você também se deixar surpreender: “olha, essa pergunta eu não fiz, mas ela surgiu e eu vou usar nessa edição”. Isso seria um outro critério. Essas imagens vão dizer uma coisa, enquanto as palavras vão dizer outra; seria um outro critério. Ou então, o off vai dizer uma coisa e a pessoa que está dando o depoimento vai confirmar o que o off está dizendo; isso é um outro critério. E a gente sempre trabalha nessa tensão entre o que tem nessas linguagens diferenciadas, o que a gente tem de captado, o material que se tem...muitas vezes você tem um material ótimo, mas sem qualidade técnica, outras vezes você tem um material...então eu acho que é uma negociação que vai ter muitos aspectos a serem considerados. Desde a qualidade técnica do material à qualidade dos depoimentos, das imagens, à diversidade que se quer. (pedagogo 3)

Ainda que tenha revelado que os vídeos são construídos considerando os critérios dos jornalistas e dos professores, (P. 3) revela que o documentário seria mais apropriado do que o formato jornalístico empregado atualmente no programa:

Então idealmente, penso que aqueles mini-vídeos deveriam ter uma linguagem mais de documentário, o máximo possível que a fala desse professor - diferenciada pelo seu sotaque, pelas suas experiências – aparecesse e que isso trouxesse pra quem está na mesa, a partir sempre de um exemplo significativo, nunca como um contra-exemplo, mas como exemplo positivo no sentido de trazer uma problematização. Agora, eu acho que os vídeos cumprem de alguma maneira isto. Mas, pelo tamanho deles, que são vídeos muito curtos, e tudo mais, acabam tendo um aspecto mais jornalístico. Então, tem que mesclar o discurso do professor que está abrindo sua sala de aula, com o discurso em off do jornalista, que vai procurar sintetizar aquela experiência. Mas acho que estão no intermediário, entre a linguagem jornalística e a linguagem do documentário. A linguagem jornalística já traz uma coisa mais... não diria fechada mas mais... me foge agora a palavra mas... credibilidade àquilo que está sendo mostrado (pedagogo 3)

Tanto os profissionais da área de comunicação quanto os de educação relataram a maneira pela qual uma atividade que dura, na sala de aula, aproximadamente 50 minutos, é narrada, em um vídeo do Salto, em cerca de 4 minutos, em média.

Entre os profissionais da comunicação, parece que há um consenso em relação às escolhas dos trechos das atividades que deverão ser gravados para contar uma história: o início (o professor explicando o objetivo da aula), o meio (os alunos fazendo a atividade) e o final (que pode ou não ser gravado). Assim, para esses entrevistados, a seqüência dos vídeos do Salto segue praticamente a mesma cronologia do tempo da aula: antes, durante e depois.

(PR.1) menciona a seqüência temporal escolhida para compor a narrativa nesse programa e destaca, nessa seqüência, dois momentos que não podem faltar: o professor explicando a atividade e o desenvolvimento desse trabalho. O final da atividade não é gravado propositalmente, pois, segundo ela, o mais importante é mesmo a atividade, o fechamento do trabalho fica a critério do professor que irá assistir ao programa depois.

Não dá, por exemplo, pra pegar uma aula inteira. Então o que você faz? Você pensa o seguinte:- bom, pra eu mostrar essa aula como um todo, eu vou pegar o início dela, pra dizer qual o objetivo dessa aula (a fala que o professor dizendo: nossa aula de hoje, a nossa proposta é fazer ...parará – parará...). Provavelmente o professor vai propor uma atividade, porque é o normal, a gente grava takes dessa atividade, algumas coisas pertinentes a essa atividade e, se tiver, um fechamento, se couber um fechamento, que nem sempre cabe porque não precisa de conclusão; o importante é atividade, a conclusão é uma coisa que vai ficar pra cada professor depois. (produtor 1)

Essa mesma seqüência cronológica utilizada para gravar as matérias nas escolas é também repetida no momento de roteirização do material que foi documentado. E, da mesma forma que no momento de gravação, durante o processo de roteirização o final da atividade é tomado como uma questão para a equipe de comunicação. No caso dos roteiros, o final escolhido pelos jornalistas não coincide com o final da atividade proposta pelo professor. Como podemos ver nas entrevistas de (J.4) e (J.5):

Eu gosto das histórias...Quando a gente vai numa escola e tem uma história legal para ser contada, quando tem uma proposta pedagógica, quando tem alguma coisa que tenha uma história de começo, meio e fim. Começou com a gente mostrando qual foi o começo daquele projeto, o meio do projeto está sendo desenvolvido dessa forma, e o fim é o que daqui pode acontecer, podem ocorrer diferentes outros desdobramentos. (...) Que eu digo início, meio e fim, é uma história contada, tem um começo, o meu começo talvez tenha sido o início do projeto, o meu meio é o meio do projeto, e o meu fim está na minha história, na que eu estou contando pra você, é que esse projeto vai continuar, não é um fim, eu, repórter, finalizei aquilo, isso é um final pronto e concreto pra você, fique com isso. Não é um fim daquela história que eu contei pra você. (jornalista 4)

É como contar uma história. Você começa apresentando aquela atividade, depois vai colocando ali os processos pelos quais ela vai passando, termina com uma culminância, com uma conclusão, com uma idéia do professor ou com uma impressão do aluno sobre a atividade, fechamos esse momento. (jornalista 2)

Para (J.1), as escolhas das cenas para contar uma história com início, meio e fim têm como pressuposto uma relação entre parte e todo, ou seja, cada trecho escolhido precisa ter um significado para a história que está sendo narrada e, além disso, a

seqüência também é criada a partir de algumas cenas que possam comprovar o que está sendo contado pelo repórter.

Você pensa na questão da história início, meio e fim e você tem que dar a costura pra isso, pra que as coisas se relacionem. Então, por exemplo, eu posso começar com uma sonora, com um off, ou sei lá com a música, de diversas maneiras, mas cada bloquinho desse que você está contando tem que ter significado com o todo e tem que ter algum significado com o que vem depois. Você pode criar uma coisa em seqüência, a fala ou o sobe som aprovando aquilo que a pessoa está falando de alguma situação hipotética da sala de aula, está contando isso, eu posso imediatamente depois mostrar como isso aconteceu, como isso se desenrolou. (jornalista 1)

Esse formato pode ser visto no exemplo que foi citado por (J.3):

Saindo daqui, eu vou tentar construir um VT agora, e o VT é sobre uma atividade no CEFET do Rio de Janeiro. Os alunos do curso técnico de Química vão fazer abacaxi em compota. Essa é a atividade. Então, como eu vou construir isso? Em algum momento eu vou ter que mostrar eles fazendo o abacaxi, e se possível em algum momento demonstrando que eles compreenderam como que se faz o abacaxi em compota. Aí eu vou mostrar isso em sobe som. Tenho que mostrar o que eles acham do curso, daquilo que eles estão fazendo e provavelmente em sonora e o objetivo deles, como eles se sentem fazendo aquilo, e o que eles querem, e em que eles acham que aquilo que eles estão fazendo vai beneficiar a entrada deles no mercado de trabalho. A professora provavelmente a gente tenha que usá-la no sentido de explicar aquela situação ali e o que aquilo representa dentro do projeto pedagógico do CEFET. E a diretora meio que entraria justamente nessa questão do plano, do plano geral, e aí tem momentos em que a pessoa fala do convênio que o CEFET tem com empresas e então ela acaba participando desse processo de encaminhar alunos pra empresa e tal... Aí, esse elo não só do curso, mas esse elo com o mercado de trabalho e nesse ponto fica mais consistente quando você põe isso na voz da diretora, pessoa que é responsável pelo curso. Então o VT está construído. Isso é o nosso trabalho... (jornalista 3)

Na escolha das cenas que deverão ou não fazer parte da narrativa, (J.1) deixa entrever que os objetivos perseguidos são veracidade e credibilidade.

Mas sempre respeitando pra você colar com coerência, pra você não mudar o que a pessoa está falando, porque se o objetivo é dar veracidade, é que coisa tenha credibilidade, você tem que respeitar aquilo que a pessoa está falando, é cortar mas com coerência não mudando, porque às vezes você pode mudar, porque as vezes a vírgula que a pessoa dá na entonação pode mudar completamente o sentido, e se você não tiver atento pra poder fazer esse corte, você pode acabar mudando toda a interpretação daquilo que aquela pessoa está falando.
(jornalista 1)

Alguns jornalistas também falaram que a seqüência entre uma cena e outra, na construção da narrativa, nem sempre é linear. No entanto, mesmo quando utilizam outros recursos além das entrevistas e cenas que foram gravadas, como por exemplo, fotografias, ou registros históricos, na construção dessa história, se tem a necessidade de enfatizar que o vídeo precisa ser “fechado e coeso”, tendo sempre começo, meio e fim, de modo a ser curioso, divertido, e que entretenha também.

Portanto a narrativa, eu acho, nem sempre é linear, você pode voltar um pouquinho até pra você fazer o jogo da imagem, brincando com vários recursos, não só a imagem em movimento, ou as fotografias que tem também os registros históricos que a gente usa também, ou então você brinca com a arte que também é outro recurso da televisão, que é você mostrar isso de forma gráfica, mas também sem ser chato, acho que tem que contribuir para ter esse vídeo fechadinho, coeso, que tenha sempre começo, meio e fim, mas que seja curioso e divertido e entretenha também. (jornalista 1)

(J.3) exemplifica como poderia ocorrer uma inversão na forma cronológica de se contar uma história:

(...) porque seria mais fácil você contar uma história começando desse chamado off e ir contando uma narrativa muito cronológica, vamos citar um exemplo: os alunos da sexta série da escola tal, do estado tal participam do projeto tal, esse projeto foi desencadeado a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação. Os pais são engajados no projeto, aí você entra com a sonora do pai, isso é uma narrativa, digamos assim, simples, em que você abre a matéria contando do projeto. E como que você inverteria isso? Se esse projeto que eu comecei narrando dessa maneira tiver esse aluno, que é um aluno que canta, você pode jogar esse aluno cantando e a partir daí você pode contar essa história de uma outra forma, e não tem problema se no meio do vídeo você vai dizer que essa atividade faz parte, ou esse canto faz parte de um projeto tal. O que isso significa? Significa que muitas vezes falar o óbvio se torna medíocre; fica muito mais compreensível para o telespectador, e dá muito mais crédito, ele ouvir o menino cantando do que alguém contar pra ele que o menino canta. (jornalista 3)

Para a equipe de educação, a construção da narrativa nos vídeos do Salto tem como ponto de partida as “perguntas célebres”:

Então muitas vezes a gente vai documentar uma situação na sala de aula e a gente vai perguntar...vamos pegar uma série, por exemplo, de Poesia na Escola. Então a gente vai partir de algumas questões: “o que é poesia? O que é poema? Como é que se trabalha poesia na escola? Que tipo de trabalho está se desenvolvendo aqui? O que é importante na linguagem poética? O que a linguagem poética tem que a linguagem referencial não tem? Como está a poesia na vida das pessoas?”.

(pedagogo 3)

Para (P.3), a composição da narrativa do Salto se dá por meio do confronto entre o objetivo que se pretende alcançar com a gravação e a realidade encontrada. E, além disso, considera fundamental, nesse momento, uma interface sólida entre os profissionais de comunicação e educação.

Eu acredito que a primeira coisa que tem que ser considerada quando você vai para uma determinada locação informado, pautado você tem que ter um tête-à-tête com essa realidade. Conversar com as pessoas, sentir, ver, ver tudo. E a partir dessa confrontação, dessa composição entre o que você levou e o que você encontrou, é que você vai buscar, então, determinar o enquadramento. A partir do objetivo do vídeo, o que você quer mostrar? O que é que a gente...a gente veio aqui porque está acontecendo uma experiência que é um trabalho, digamos, com textos variados. Então como é que é esse trabalho? Por onde a gente vai começar a documentar essa experiência? A partir de algum resultado? A partir do processo pra chegar a um determinado resultado? (...) E tem que ter também um espaço para as surpresas. Pra você falar “olha, capta aquilo ali que ele está dizendo uma coisa interessante”. Por isso é que é bom uma equipe que tenha essa interface bem sólida entre comunicação e educação, porque os olhares são outros, as escutas são outras. Mas vai ter uma possível composição desses dois olhares, acredito que isso seja importante. (pedagogo 3)

(P. 3) revela que, diferentemente do jornalista, que tem um desejo por uma matéria mais autoral, a equipe de educação gostaria de que as histórias contadas nos vídeos do Salto fossem também narradas por professores e alunos:

Por exemplo, o jornalista, ele tem o desejo de uma matéria autoral com passagem, dizendo “eu estou aqui”, “eu vi essa realidade de perto”, “eu estou contando ela pra vocês”. Enquanto que a gente tem um...se você pensasse na linguagem de documentário, seria diferente: “a gente esteve aqui sim, mas essas pessoas que estão aqui é que vão contar pra vocês”, “a gente só está ajudando vocês a verem o que a gente viu também aqui, então a gente quer ver isso junto com vocês”. Acho que isso seria uma coisa que daria um diferencial no programa, e que a gente tem espaço pra crescer para esse lado. Ainda não foi possível de todo, tendo em vista as limitações tanto de recursos como de tempo principalmente. (pedagogo 3)

(P.1) relata o que é gravado pelo jornalista para contar a história e ressalta o que considera ser mais apropriado para ser gravado para esse vídeo:

Você grava o professor dando o início à aula, “hoje nós vamos gravar isso assim, assim...”. Um pedacinho da aula e o final da aula. Isso é como acontece. Só que eu acho que, por exemplo, esse negócio assim: o professor falando: hoje nós vamos fazer uma atividade assim, assim... Eu acho que isso não é tão importante, na minha opinião isso não precisaria entrar. Por que isso eu acho que poderia ter na fala do professor, numa entrevista – hoje eu fiz uma atividade assim... a nossa intenção... Agora, por exemplo, o professor em interação com o aluno, o professor olhando pra uma coisa que o aluno está fazendo, tirando uma dúvida, o aluno lendo, essas coisas são muito importantes, eu sinto muita pena da gente não gravar... (pedagogo 1)

(P.3) ressalta a importância da interface entre a equipe de educação e a de comunicação, tendo em vista as escolhas e as negociações que precisam ser feitas por esses profissionais durante o processo de gravação:

Você também pode, sem tentar interferir muito na realidade dela, perguntar: “professora, você costuma trabalhar também em grupos? Que tal a gente então tentar essa atitude?”. Entendeu? É meio negociando também isso, tem lá uns desenhos na parede que fazem parte do cotidiano da escola, tem uma cultura ali, mas você está discutindo numa série de artes justamente que tem que fugir dos modelos estereotipados, você pode simplesmente não enquadrar aquela parede, buscar outra...isso tem que ser um olhar informado, por isso é importante a presença de um pedagogo. Apesar de que, ao longo do tempo, o jornalista que cobre educação também vai estar atento a essas questões. (pedagogo 3)

Para (P. 1), o processo de construção de um vídeo traz os olhares da consultora, do roteirista, além daquilo que a professora e os alunos que estão sendo gravados

querem mostrar: o que cada um acredita ser o melhor, embora possa não ser para quem está vendo.

Então eu acho que conta uma história, mas é um pedaço dessa história, a partir da minha visão, e do que eu acho do que eu penso daquilo ali, da visão daquela pessoa que está escrevendo o roteiro, da consultora, que direcionamento que essa consultora quer dar e também, e acho que muito também daquilo que essa professora ou que essas pessoas que estão sendo filmadas querem mostrar, porque ninguém vai se deixar filmar ou dar uma entrevista dizendo coisas que não acredita, mostrando coisas que não acham que são boas...eu acho que a gente...ainda mais no nosso caso, que a gente vai um dia ou uma manhã e uma tarde pra gravar quase que querer contar uma história daquela sala de aula, então acho que o que a gente vai querer gravar é sempre o que aquela pessoa acha que é o melhor que ela tem. (...)E o a gente vai escolher sei lá de 5 horas de gravação pra se transformar em cinco minutos é o que a gente acredita de acordo que seja o melhor de acordo com o que a gente acha que é bom, que pode ser bom pra mim e não ser bom pro outro. (pedagogo 1)

Para (P.2) a narrativa ocorre para além dos vídeos:

Ocorre nos vídeos e para além deles. Quando você pode desdobrar aquilo que foi visto no debate. Que eu acho assim... Você conta alguma coisa que ela é recontada depois. Ele pode ser contada de outras maneiras. Então o professor vê uma experiência e discute com aquilo grupo dele ou vai buscar uma outra coisa a partir daquilo, ou vai contar para um outro aquilo que ele viu, que ele se identificou, que ele não se identificou, os próprios professores, os especialistas que vem ao programa que fazem um desdobramento a partir disso, que a partir daqueles vídeos, por que apesar de ter toda uma formação de ter uma... eles vêm com uma temática pra ser discutida, mas aquele momento que a gente mostra os vídeos eles começam a pensar alguma coisa a partir dali, pra fazer um desdobramento das suas próprias questões. Eu acho que é isso sim. E uma coisa que não só está no vídeo, mas que se deslancha para além dele, ela tem um desdobramento para além do vídeo. (pedagogo 2)

Os profissionais da comunicação destacaram, em seus depoimentos, o impacto do aparato tecnológico no comportamento das pessoas durante o processo de gravação. A partir disso, percebemos haver um esforço para minimizar, ou mesmo neutralizar esse impacto, para que as imagens e sons captados sejam o mais fiéis que for possível à “realidade”.

Para (P.3), durante o processo de gravação nas escolas, tem-se buscado, que o trabalho aconteça da forma mais natural possível.

Você entra em uma sala de aula que o professor está dando aula, e a partir do momento que existe mais um tipo de espectador para aquela aula, e a câmera ela é um espectador, ela funciona como esse espectador, porque ela é o olho do diretor, é claro que aquilo vai mexer com o professor e com aquele grupo de alunos. De alguma forma vai interferir numa coisa natural, o que a gente tenta é buscar o mais natural possível, mas é claro que ele vai se sentir é uma forma diferente do professor está dando aula. Agora essa interferência pode ser boa ou má dependendo de quem está trabalhando entendeu? (produtor 1)

Uma das alternativas para minimizar os efeitos causados pelos equipamentos seria dispor de mais tempo para realizar as gravações, como nos deixa entrever (PR. 3):

Se fosse dada a oportunidade da equipe do Salto ficar 20 dias gravando numa sala, lógico que isso ia minimizar o efeito, ia ter um efeito bem diferente se não fosse um dia só, mas sempre vai ser uma equipe lá gravando, sempre vai ser a câmera, sempre vai ser a luz, sempre vai ser o som, o cara do som, sempre são elementos que não pertencem a realidade cotidiana daquelas pessoas. (Produtor 3)

O aparato tecnológico também é visto como uma possibilidade de mostrar a experiência que está acontecendo em uma escola para professores em diferentes regiões desse país.

O programa tem que mostrar através das câmeras porque é pra estimular outros professores, eu não acho que perde. Eu acho que a gente ganha de está indo lá gravar, como pessoa, mas não perde nada, a experiência não... (Produtor 2)

Para (J.1), se por um lado a utilização do aparato tecnológico vai interferir na espontaneidade das pessoas, por outro vai permitir também que as imagens e os sons gravados tenham qualidade. E, tomando como premissa que a cultura ocidental é uma cultura visual, afirma que a qualidade das imagens mostradas permite que o espectador acredite no que está vendo.

E é obvio que câmera assusta, microfone assusta, iluminação assusta, mas faz parte, você tem que usar, até porque para você dar voz com uma certa qualidade, e aí eu acho que a questão da qualidade da imagem e do som ajuda a dar credibilidade àquilo que você está mostrando. Eu acho que é pela própria característica do brasileiro, do povo ocidental de ver, de ser muito visual, é você qualifica e dá credibilidade a uma coisa bem feita. Então eu acho que você perde um pouco na total espontaneidade porque tem coisas externas ali pra você gravar uma coisa que de fato acontece, mas você ganha na boa produção, e no número de pessoas que vai acreditar vai dar credibilidade, vai dar valor aquilo que ela vai tá vendo. (jornalista 1)

Assim (J.2), como (PR.2) e (J.1), relaciona a utilização do aparato tecnológico aos momentos de gravação e de publicação da reportagem. Se, por um lado, essa “parafernália” faz com que os entrevistados se modifiquem e passem a “falar do alto”, por outro esses instrumentos permitem uma facilitação na comunicação de massa.

Seria interessante se a gente tivesse o tempo começar a conversar com o entrevistado e de repente num sinalzinho combinado com o cinegrafista ele ligasse a câmera e aí gravasse. Por que você botou toda essa parafernália, aí entra a vaidade, entre o ego, o senso crítico, e aí você de repente, quer dizer, se por um lado há uma facilitação da comunicação com esses meios, por outro há uma dificuldade imensa porque? Por que a pessoa se tolhe e perde aquela coisa de te-a-te, de falar com uma pessoa igual, ele começa a querer falar do alto. Eu acho que atrapalha sim, é um mal necessário até os dias de hoje. Se você está falando de uma comunicação de massa não tem... (jornalista 2)

(J.3) lembra a recomendação dada por ele para professores e alunos durante a gravação nas escolas, no sentido de todos agirem naturalmente, “fazendo de conta” que a equipe de gravação não estava na sala de aula. No entanto, reconhece que, para se mostrar o que está acontecendo, é necessário fazer algumas intervenções durante a aula, ou parando a atividade, ou até mesmo pedindo para um aluno, ou professor, repetir uma pergunta/resposta, para que possa ser gravada por diferentes ângulos:

Quando eu gravo assim eu procuro dizer pra eles que eles têm que agir naturalmente e fazer de conta que aquelas pessoas não estão ali, e que a coisa tem que ser o máximo natural possível, e que em determinados momentos a gente vai precisar parar para fazer isso. E aí nesse momento eles atuam como atores sim, de certa forma sim, mas não é um personagem, são eles. E diferente. Não é um personagem. A gente não fala assim “oh, o teu texto é esse você vai falar isso”. São eles, só que pra que se mostre a realidade que eles vivem em sala, a gente tem que mostrar às vezes um plano fechado, às vezes você tem que simular nesse ponto a situação. Mas isso não interfere, muito pelo contrário, é um ganho, senão seria inviável você mostrar uma atividade. (jornalista 3)

Para (J.5), as alterações de percurso, durante o processo de gravação, quando, por exemplo, o repórter pede para um aluno repetir alguma coisa, pois, no momento em que ele estava falando, o câmera perdeu o foco da imagem, não podem ser tomadas como interferência. Para (J.5), só seria interferência se a equipe do Salto chegasse com a atividade pronta, e pedisse para os alunos e professores a representarem.

A gente não interfere mudando a realidade, a gente interfere atrapalhando aquela realidade de se desenvolver no tempo em que ela se desenvolveria normalmente. Quando você pede para o professor repetir alguma coisa porque você não chegou com o microfone ou a câmera desfocou, você não inventa uma coisa pra ele dizer. Então, o que interfere, é que pesa um pouco para os professores que estão nos recebendo e para os alunos essa repetição. Eu acho que interferiria mais na realidade se a gente estivesse chegando lá com uma atividade pronta, uma atividade elaborada por nós. Aí você está interferindo na realidade, você está propondo uma coisa que o professor não pensou, e que você nem sabe se os alunos vão conseguir alcançar, enfim. (jornalista 5)

(J.4) cita o trabalho do documentarista Eduardo Coutinho como um exemplo de “o mais real possível”, durante o processo de gravação, em oposição ao do jornalista que, quando está gravando, faz algumas simulações:

Eu acho que o mais real possível é aquilo que o Coutinho faz porque ele entra com a câmera perdendo o foco, perdendo luz, mas realmente ele bate na porta, se a pessoa abre, se ela não quiser abrir, ele está retratando aquilo, então eu acho que assim, o jornalismo tenta, mas ainda assim, faz alguns tipos de simulação(...), o documentário deveria também retratar o máximo possível. (jornalista 4)

É também consenso, entre a equipe de educação, a interferência do aparato tecnológico no desenvolvimento do trabalho do professor. A questão do tempo, do período em que permanecem em sala de aula, gravando, também foi mencionado. Além disso, os professores revelaram que gostariam de que, nos vídeos do Salto, ficasse evidente a atuação desses profissionais, assim como a utilização de microfone, luz e câmera e fios no momento da gravação.

Para (P.2), se o período em que a equipe do Salto permanece em uma sala de aula fosse um pouco maior, tanto a interferência seria menor, quanto as próprias pessoas iriam aprender a lidar melhor com aquela situação. Ressalta que, além dessa interferência dos equipamentos, a própria equipe faz algumas modificações na sala de aula.

Talvez se a gente tivesse um outro tipo de trabalho, por exemplo, a gente vai gravar uma sala de aula durante um ano, talvez a gente interferisse menos, porque aquelas pessoas iam aprender a lidar melhor com esse equipamento. Não é só a câmera, a luz, mas a gente pede pra parar, repetir, a gente organiza a sala de aula de uma outra maneira, a gente chega lá, está tudo organizado em fila, a gente pergunta pode organizar em grupo, não era em grupo, entendeu, e a gente manda fazer de uma outra forma. Eu acho que interfere totalmente... (pedagogo 1)

Para (P.3), a questão da interferência do aparato tecnológico poderia ser minimizada se houvesse um tempo maior de permanência da equipe em uma escola. No entanto, considera que, quando não se quer mostrar o seu olho vendo o que está sendo gravado, a tendência é que a gravação fique artificial, pois desconsidera a tensão entre o entrevistador e o entrevistado.

Não tem como você chegar no lugar e montar aquela aparelhagem toda, sobretudo com criança que é curiosa. Se você também assume isso como uma possibilidade dentro daquela linguagem, tudo bem; mas se você também está fazendo uma matéria que não pode mostrar que você está ali, não quer mostrar o seu olho vendo aquilo ali, fica mais ainda artificial, se você assume que você está ali, que é aquilo mesmo, que tem fio passando, tem uma equipe ali, que aquilo é um momento, mas se você quer mostrar que você não está ali, é de um lado e de outro, a tensão que está aqui e está ali.. Por exemplo, a gente fez uma série uma vez no CAP, a gente fez toda a série no CAP. Gravamos tudo lá. Você nitidamente percebia, à medida em que o tempo ia passando, que os vídeos iam ficando mais naturais mais espontâneos, rendendo mais, porque passou aquele momento do estranhamento, da curiosidade, entendeu? (pedagogo 3)

(P.2) também revela o desejo de ver a equipe do Salto assumir mais o espaço que está gravando, tanto no momento de gravação quanto no de edição dos vídeos.

Eu queria que o Salto pudesse estar assumindo mais o espaço onde está quando está gravando. Eu queria que o fio vazasse, porque às vezes você perde coisa porque o fio vazou. E aí já era. Não sei se isso é a realidade, se eu estou querendo captar a realidade, mas eu queria sim que o microfone vazou (entrou na cena)? Você está ali, aí a luz está ali e você leva horas organizando, pra botar a danada da luz. É tudo muito limpo, asséptico demais, e eu não gosto muito disso. Eu acho que devia ter umas sujeirinhas. Eu acho que a presença da gente não tinha que ser evidenciada pela passagem do jornalista, até poderia ser, para você dizer que está ali. Isso é formal, eu queria que você pudesse mostrar que está também no momento de gravação. Eu acho que essa coisa de faz-de-conta que a gente não está aqui.... Não faz de conta não!!! A gente está aqui. Estou interferindo, vou atrapalhar, sua aula não vai ser a mesma, eu vou jogar uma luz em você, você fica com calor. Faz de conta que eu não estou aqui? Não pode. Vamos assumir isso. Eu acho que a gente acaba reproduzindo um modelão. Eu acho que a gente tem a possibilidade de fazer algo mais ousado. (pedagogo 2)

5.1.3 O significado e o sentido dos vídeos

Os entrevistados mencionaram tanto o significado dos vídeos no programa “ao vivo”, quanto na formação continuada dos professores que participam do Salto para o Futuro.

Para (PR. 1), a função do vídeo no programa ao vivo é servir como detonador do debate. Em relação à formação dos professores, permite mostrar o que está acontecendo em diferentes lugares do país, e assim, mostra-se na prática o que se diz no debate que pode ser feito.

Como detonador do próprio programa, quer dizer, como alguma coisa que vá sustentar o programa e que vai permitir alguma discussão. (...). Também como estudo continuado para os professores que participam do programa, que mostra o que está sendo feito, que em alguns lugares do país tem alguém fazendo alguma coisa, que não fica só na teoria, pois está mostrando na prática que o que se diz é possível de ser feito.
(produção 1)

(PR.2) associa o debate a algo distante e os vídeos seriam a possibilidade de aproximar o que está sendo dito para os professores.

Eu acho que os vídeos são de maior importância na visão dos professores. Só o debate seria uma coisa muito distante. Os vídeos trazem a realidade para perto do professor. (produtor 2)

Por sua vez, (PR.3) gostaria de que os vídeos fossem maiores e que pudessem aprofundar um pouco mais um determinado assunto.

É uma pena os vídeos serem curtos, realmente tem que ser assim, mas eu sinto falta de um aprofundamento, de uma coisa mais profunda. Quer dizer que eu sinto muita falta de uma coisa mais profunda, mas, em função do próprio programa, não tem como; talvez, se a gente pensasse no especial, uma coisa que pudesse pegar um ou outro vídeo e aprofundar. (produtor 3)

(PR.4) ressalta, também, a importância de se gravar experiências fora do eixo Rio de Janeiro- São Paulo.

Eu acho que o vídeo que a gente produz tem um caráter educativo-cultural, porque a gente não grava só no Rio e São Paulo, então os vídeos acabam tendo um pouco a cara do Brasil. (produtor 4)

Para (J. 1) o vídeo tem como objetivo servir como subsídio para o professor participar do debate, mostrando uma experiência que está “realmente” acontecendo em lugares que não possuem condições ideais para o trabalho do professor, e não só os especialistas falando sobre um determinado assunto. Com isso, valoriza-se o trabalho do professor e mostra-se aos outros professores o que eles também podem fazer.

Eu acho que os vídeos têm uma característica mesmo de dar algum tipo de subsídio para o professor participar do debate. E eu acho que eles são muito importantes porque mostram a coisa acontecendo, não fica só no mundo das idéias, não são só especialistas contando ou discutindo o assunto. Você mostra uma outra coisa acontecendo. O real na medida do possível, na melhor maneira possível. Então não é ficção, é verdade; você está mostrando aquilo, eu acho que pra qualquer pessoa que assista a isso, é um estímulo a mais. O fato da gente viajar e mostrar lugares que teoricamente não conseguiriam fazer isso porque as condições não são as ideais tem uma série de dificuldades, os problemas com a educação em geral. Mas o professor às vezes consegue fazer um trabalho interessante. Então a gente valoriza o trabalho daquele professor e você mostra para os outros professores que ele pode fazer também. (jornalista 1)

Para (J.3), o vídeo tem um caráter ilustrativo, de servir como um exemplo do tema que está sendo discutido no programa.

Agora em relação ao vídeo para os professores, eu entendo como uma ilustração do que o programa quer falar, dependendo do tema que está debatendo naquela semana, naquela série o vídeo serve pra exemplificar, ou geralmente, acredito eu, de situações que já estão acontecendo, e quando você joga isso numa televisão que tem o caráter nacional, você amplifica e diz pelo menos que há possibilidades de que isso aconteça em outros lugares. Eu acho que o caráter do vídeo é mais ilustrativo e não tão profundo. (jornalista 3)

Ao considerar as dificuldades e incômodos que os professores vivenciam em sala de aula, e comparando com as atividades mostradas nos vídeos, (J.4) mostra-se insatisfeita, pois, segundo ela, os vídeos deveriam ser mais provocativos, e sem transmitir uma idéia de positividade.

Às vezes eu acho que os vídeos são pouco provocativos, eles poderiam provocar mais me passam muitas vezes, não todos, uma visão de muita positividade... Eu acho que falta refletir mais, eu acho que um vídeo que faça com que esse professor reflita um pouco mais, que ele cause mais incômodo. Eu não sei dizer como, eu não tenho uma fórmula, não tenho uma idéia. Me dá uma idéia de que tudo é muito produtivo, tudo é muito para cima, enquanto que na verdade na sala de aula são incômodos o tempo inteiro. Eu não vivo o ambiente da escola, mas eu imagino que, se eu estivesse naquele ambiente, essa idéia da positividade o tempo inteiro me incomodaria, porque pode parecer que é tudo muito fácil, quando na verdade existem incômodos que o professor vive, vivencia, de conseguir construir um currículo, de conseguir construir uma proposta, de conseguir construir... (jornalista 4)

Para (J.5) o vídeo tem duas funções: servir como detonador do debate ao vivo e como exemplo para o professor que está assistindo ao programa.

Se a gente for pensar no caráter prático, é mesmo funcionar como a coisa do detonador do programa ao vivo. Agora eu acho que para o professor que assiste funciona meio como um exemplo sim, de situações que acontecem em sala de aula, que de repente ele pode se identificar ou não, pela sala de aula que está sendo mostrada não ter recursos como muitas vezes muitos professores que também assistem também não tem. Ou por uma metodologia diferente que o professor está adotando e que pode sugerir, o vídeo pode funcionar meio como se fosse uma sugestão de uma atividade, enfim, eu acho que ilustrando mesmo. (jornalista 5)

Para (J.2) o vídeo é uma forma de passar algumas informações, por meio das 6 perguntas célebres do jornalismo, para os professores que participam do programa. E ressalta que, como está falando de “professor” para professor, o vídeo precisa trazer as três instâncias temporais: planejamento passado, objetivo futuro e as impressões do presente que está vivendo:

Pra mim o vídeo nada mais é do que uma forma de poder embalar as informações que eu preciso passar para aquele professor que não esteve ali naquele momento presente. Então o que eu faço eu pego as seis perguntas célebres do jornalismo: quem fez o que, quando, onde, como e por quê, eu procuro traduzir essas questões dentro de um vídeo que a gente produz aqui. (...) Então são as três linhas de pensamento que eu procuro priorizar quando edito o material, que, como a gente está falando de professor pra professor, eu acho que é planejamento passado, o objetivo futuro e as impressões dele do momento presente que ele está vivendo. Então eu procuro trazer essas três instâncias temporais para aquele vídeo ali, pra dar uma idéia de um todo para aquela pessoa que está assistindo. (jornalista 2)

A equipe de educação também fez referência à importância desses vídeos no programa ao vivo, porém destacou muito mais a questão da formação continuada dos professores.

(P.1) gostaria de que os vídeos trouxessem mais reflexões sobre o trabalho do professor, mais falas de crianças...

Eu acho que (o vídeo) podia contar mais, assim sinceramente, tem um pouco do que elas acreditam, um pouco da reflexão do que elas fazem sobre o que elas estão fazendo, das crianças... das falas das crianças. (...)isso vai fazer com que as pessoas repensem suas práticas, isso faz com que eu repense a minha prática. (pedagogo 1)

(P.2) estabelece uma relação entre a proposta do programa e o tipo de formação que ele viabiliza:

Se você pensar nessa questão do olhar, você poder olhar para a formação do professor tendo em vista a diversidade. Eu acho que o Salto não é um programa de formação que ele tem uma linha, não sei se é metodológica, mas ele não quer formar um professor num determinado produto, ele não quer nem formar o professor numa determinada área, nem num determinado conceito, nem num determinado parâmetro, não sei. Eu acho que a proposta é um caráter formador mais abrangente. Você pode ou não aceitar aquilo, você pode ou não olhar aquilo, até porque não é ele que constrói esses vídeos, tem esse olhar nosso, ele tem uma interatividade, mas não tem que dar uma resposta imediata. Sabe essa coisa da formação que você tem perguntas e respostas, você monta uma coisa e o outro tem que te responder dentro daquele parâmetro que você organiza? Eu acho que a gente tem essa possibilidade. Acho que é um caráter formador mais abrangente. A gente cria a possibilidade de você não se identificar. (pedagogo 2)

Ressalta, ainda, a diversidade dos vídeos:

A gente agora foi gravar em Caxias, e teve uma situação em que eu quase morri. Tinham 2 pessoas (que participavam do projeto que a gente foi documentar) da comunidade, tinha um outro, não era da comunidade e os dois meninos ficaram lá e a gente não gravou. Pra mim, isso foi o fim. Você vai pra universidade gravar um trabalho com a comunidade e a gente não grava a danada da comunidade que estava ali dentro. Perdi a comunidade, foi uma maluquice, isso pra mim incomoda, assim. É uma coisa que tem que estar atento, ficar alerta, porque tem o compromisso com o outro, por que assim a gente acabou fazendo uma coisa, se você pensar em termos de diversidade, que ficou tudo muito igual. (pedagogo 2)

(P.3) avalia que, idealmente, os vídeos deveriam ter um caráter problematizador da realidade, para que os professores se identificassem com aquelas imagens, o que permite ressignificar o seu cotidiano a partir das experiências que são mostradas nos vídeos.

Pensando assim, de forma ideal, o que é que a gente tem buscado nesses vídeos? A idéia é que eles tivessem um caráter problematizador da realidade, trazendo assim a realidade da sala de aula, a realidade da experiência em diferentes espaços sociais, culturais e tudo mais...E, a partir da documentação daquela experiência, que eles tivessem um caráter problematizador, que eles não dissessem por si as questões, mas que levantassem pontos para o debate, para as interferências, tanto dos professores que estão no debate, ali convidados, quanto daqueles que telefonam, perguntam e tudo mais. A outra questão que é perseguida, é buscada, a gente tem esse trabalho, é que os professores que participam do programa perguntando, enfim, fazendo algum tipo de intervenção, que eles também se identificassem com aquelas imagens.Então é assim: que eles pudessem se ver tanto por essa diversidade como a partir daquele cotidiano que, de alguma forma, eles vão estar ressignificando ali com as experiências. (pedagogo 3)

5.1.4 Filmes de ficção que retratam a escola e os vídeos do Salto

Para (PR.1), enquanto os filmes de ficção estão associados à poética, a algo que mexe com o emocional das pessoas, os vídeos do Salto mostram exatamente o que está acontecendo na área de educação. Nos vídeos do Salto, a “licença poética” seria exercida no momento em que você escolhe uma imagem em detrimento de outras. (PR.1) também lembrou um vídeo que foi construído nesse programa, e que tinha um caráter ficcional, e que, segundo ela, se diferenciava das gravações “tradicionais” da escola que são feitas no Salto.

Dentro de um filme de ficção que retrate a escola, tem sempre alguma coisa poética que mexe com o emocional das pessoas, mas essa não é a intenção do Salto. Quer dizer, você tem licença poética enquanto você define que imagem é essa e não aquela, e trabalha de uma forma artística que é um programa de televisão, então ele tem um conteúdo artístico. Mas isso é o menor, porque o mais importante é o conteúdo.A proposta da gente é mostrar exatamente o que está acontecendo na área de educação. Então, são duas coisas completamente diferentes que não impedem a gente de fazer algumas coisas que fogem um pouquinho daquela coisa tradicional da escola.Por exemplo, na série de Patrimônio Cultural, aqueles filminhos que a gente construiu dizendo: - você consegue ver não sei o que num copo d'água? Aquilo foi uma licença poética que veio da consultora que a gente executou, que juntou todo mundo, e que ficou uma coisa super legal. (produtor 1)

(PR.3) associa os filmes de ficção a um ideal, e os vídeos do Salto a um recorte da realidade.

Os filmes de ficção dependendo do que é o tema, lógico é uma coisa que vai para aquele lado da coisa ideal, e os nossos vídeos, pra mim são um recortezinho, aquela coisa que às vezes fica muita coisa de fora, que não cabe ali. (...) A gente cada vez mais vai focando um determinado aspecto do tema do Salto, então não deixa de ser um recorte, um simples recorte. Não tão simples assim, mas um recorte, por que muitas coisas que vocês vêem ali não entram não dá pra entrar tudo. (produtor 3)

Para (PR.4), os filmes de ficção têm começo, meio e fim, (antes, agora, depois). E os vídeos do Salto mostram o agora, o que está acontecendo.

Eu acho que a gente tem também um quê de reportagem(...), talvez [o vídeo] possa parecer um pouco com alguns documentários que eu vi sobre educação. Mas filmes têm começo, meio e fim. E no Salto, não; a proposta é mostrar sempre o agora, o que está acontecendo agora. (produtor 4)

(J.1) associa os filmes de ficção aos vídeos ficcionais produzidos pela TV Escola e por outras TVs educativas que simulam o cotidiano da escola, com atores fazendo o papel de professores e alunos. Esses vídeos, segundo (J.1), não podem ser considerados verídicos, até porque padronizam a fala dos professores.

Eu acho que na educação hoje você ainda tem muito simulações, atores fazendo papel de professor e aluno. Eu acho que é um recurso, também, mas eu acho que você perde em veracidade, porque não é o professor, não é uma coisa acontecendo. Então é o olhar de alguém que transforma o roteiro, aí o roteiro é anterior, você pensa num roteiro, e cria uma situação, então você cria um cenário que não é o cenário da escola, por mais que você faça na escola são pessoas externas a ela fazendo isso, pessoas que não são próprias da escola, por mais que tente simular o professor, ele não é o professor, e alunos também... uma fala muito precisa e correta porque não é o dia-a-dia das pessoas. E geralmente padroniza, padroniza assim: sotaque, maneira de falar. (jornalista 1)

Para (J.2) os vídeos do Salto, como retratam a realidade, têm um compromisso maior com a emoção do que os vídeos de ficção:

Quando você está falando em ficção, eu acho que os vídeos do Salto têm um pulsar, têm uma vibração que os vídeos de ficção não têm. Nos vídeos do Salto, como é verdade, quer dizer, como é a realidade você acaba tendo um compromisso muito maior com a emoção, com a frustração. No vídeo do Salto você consegue ver isso com a maior facilidade. Porque a gente tem meio que a pretensão de fazer documentário, dentro do tempo de que a gente dispõe. Ali você tem um recorte muito mais fidedigno da realidade. (jornalista 2)

A distinção entre os filmes de ficção que retratam a escola e os vídeos do Salto, para (J.3), é assim analisada: os filmes de ficção não podem ser considerados pedagógicos, e sim culturais. Quando os filmes de ficção são utilizados no Salto é porque você não conseguiu mostrar uma determinada experiência, ou projeto, de outra maneira; no entanto, enfatiza que não é uma história irreal que o VT está contando. Por outro lado, se o programa passar a ser entretenimento, você não tem compromisso com a realidade, e dessa forma, a mensagem não estaria presa a uma linguagem concreta.

O filme de ficção tem o seu o seu objetivo, tem a sua validade. Se você vai fazer um filme sobre o tema educação, com um cineasta e com especialistas da área, e sempre tem o seu valor cultural, artístico, mas acho que não pedagógico. Como o programa é pedagógico, ele é voltado pra professores, então o vídeo não poderia seguir por esse caminho, de vamos contar uma história que não existe. (...) o filme de ficção entra muito mais como recurso de você mostrar algo que você não conseguiu mostrar de uma outra maneira, mas não é uma história irreal que o VT está contando apesar de estar usando o filme de ficção. Se o programa passar a ser um entretenimento para os professores, aí você tem toda a liberdade, vai ser um momento que os professores vão se reunir e é um momento em que dentro do currículo do MEC vai se levar cultura pra eles, e aí você não tem compromisso com a realidade, a mensagem não estaria tão presa a uma linguagem concreta...
(jornalista 3)

Os filmes de ficção, mesmo quando retratam algo verdadeiro, sempre partem da visão do diretor, enquanto os vídeos do Salto têm como objetivo retratar ao máximo a realidade, evitando o simulado. Diferentemente dos filmes de ficção, esses vídeos não partem da imaginação de um repórter ou pedagoga, mas do que é real, “do que se pode olhar”. Essa preocupação em evitar o simulado, em trazer experiências reais e concretas, é justificada por (J.4), a partir das demandas dos professores que

participam desse programa, que precisam saber se o que está sendo mostrado é real, para que ele possa utilizar a experiência com os seus alunos.

Eu acho que é diferente, porque um filme qualquer, seja o que estiver retratando, vai estar dentro de um olhar daquela pessoa que está construindo, no caso o cineasta, no caso o diretor. Pode ser ficcional ou não, às vezes retrata uma coisa que é verdade, às vezes não, parte de uma idéia muito imaginária. Aqui a gente tenta ao máximo retratar aquilo que é real, evitar o máximo o simulado. (...) eu acho que seria muito injusto com esse professor que assiste a gente retratar uma coisa que é ficcional, ou tentar fazer uma coisa que é ficcional, porque o que ele quer ver, pelo menos a minha percepção, é aquilo que acontece, até porque ele quer saber se aquilo é real pra ele poder exercitar ou trabalhar dentro da sala de aula. (jornalista 4)

(J.5) associa os filmes ficcionais a filmes americanos que retratam a escola, e a distinção entre a escola mostrada nesses filmes e os vídeos do Salto pode ser vista tanto pelos professores e alunos, quanto, sobretudo, pelos recursos. Também são os “poucos recursos” que permitem que (J.5) afirme que os vídeos do Salto mostram a realidade mesmo. No entanto, segundo ele, não temos como saber se os professores vão acreditar se o que está sendo mostrado é ou não verdade, nem, tampouco, o que vão depreender da atividade mostrada. Mas ressalta que o que é considerado ideal, e o que se tem conseguido, é que esses vídeos tenham cada vez menos um tom ficcional:

Filmes de ficção são americanos, mostram uma outra escola, uma outra realidade, tanto de alunos, quanto de professores, e também de recursos da própria escola. E aqui não, cada caso é um caso. Você chega numa sala de aula numa aldeia indígena, é pé no chão, cachorro na sala de aula, enfim, você está mostrando a realidade mesmo. A gente chegou na sala tal, na escola tal, na turma tal, e o que estava acontecendo era isso. Se aquilo ali é uma verdade, se o professor que vai assistir acredita naquela metodologia ou acredita que os alunos vão construir um conhecimento a partir daquela atividade, aí não é nosso mérito, aí é o professor que vai assistir que vai julgar, que vai tentar depreender daquilo ali alguma coisa que lhe sirva. Agora a diferença é essa; a gente está mostrando um retrato do que acontece. E eu acho que o ideal, eu acho que a gente tem conseguido na maioria das vezes é que esse retrato tenha cada vez menos um tom ficcional. Acho que a gente não trabalha com ficção, graças a Deus, porque senão a gente faria novela. (jornalista 5)

Para (P.1), a diferença entre um e outro é que, enquanto os filmes ficcionais mitificam o professor, os vídeos do Salto mostram uma experiência de um professor real, não de uma pessoa perfeita.

Esses filmes, tipo “Ao meu mestre com carinho”, eu acho que esses filmes mitificam muito o professor, sempre o professor vai salvar o aluno, sempre essa imagem... Eu acho que a gente vai à sala de aula mostrar uma experiência de um professor real, não de uma pessoa perfeita, e nem de um aluno estereotipado, ou bagunceiro ou bonzinho, eu acho que o tempo todo a gente tenta fazer diferente disso. Mas acho que devem ter filmes que mostram a sala de aula e o professor de uma outra maneira que não seja essa. (pedagogo 1)

(P.2) também associa os filmes de ficção aos filmes americanos. E, da mesma forma que (P.1), ressalta que, enquanto nesses filmes se mostra uma imagem de um professor salvador, contrariamente, os vídeos do Salto mostram o anti-herói.

Eu acho que no Salto a gente tem muito anti-herói, graças a Deus. Mas os filmes de ficção têm isso, uma coisa, principalmente os americanos, uma coisa de heroísmo, daquele professor que vem e que arrebatava... e que é bonito. Por que eu acho que o professor tem uma coisa de missão, no imaginário... que você vai salvar... (...) Mas essa coisa de mostrar o professor sei lá em Campos como a gente mostrou outro dia, que faz uma balança com um negocinho, na sala que não tem um tamanho, e que também tem a possibilidade das coisas acontecerem eu acho que isso é fundamental. Eu acho que é essa coisa do anti-herói, do lugar mais próximo. (pedagogo 2)

(P.3) cita alguns exemplos de filmes de ficção que retratam a escola:

Os filmes de ficção que retratam a escola são muito diferenciados. Eu, pelo menos, vejo muita diferença no cinema americano, que tem aquela coisa, na escola, “salvacionista”; que a escola vai dar conta daquela coisa caótica da sociedade. Aquilo se reproduz na escola, mas a professora é salvadora; vai chegar e, a partir de alguma coisa, uma coisa muito individual, carismática...em geral, o cinema americano é isto, se você pensar desde “Ao mestre com Carinho”, depois todas as outras... “Mr. Holland”, sei lá...estou lembrando de alguns. Outra coisa é o cinema iraniano. O cinema iraniano trata de uma outra forma essa questão porque é a escola, é o mundo da escola falando daquela sociedade, mas não resolvendo as questões daquela sociedade. Mas, de alguma forma, permitindo uma reflexão sobre aquela sociedade. (...)Tem cinema chinês, que mais recentemente eu conheci, sobretudo aquele “Nenhum a menos”. Então não dá pra falar assim: “o cinema que retrata a história”. Eu acho que tem várias abordagens. (pedagogo 1)

Segundo (P.3), no início da TV educativa também se fazia ficção. E a necessidade de começar a gravar em escolas se deu a partir de uma demanda dos professores, pois a maioria das perguntas giravam em torno do “como fazer”.

No início da TV Educativa mesmo, se fez novelas educativas, atores que eram professores, situações em salas de aula. Então isso tudo, acredito eu, foi uma mudança nessa linguagem e que a gente acaba conseguindo, de repente no Salto, chegar a esse formato, muito a partir também nas questões que os professores colocavam. Eles telefonam, digamos, 10 vezes num dia do programa, eu acho que 8 questões vão incidir sobre “como fazer” ou “que sugestão vocês dão para que a gente faça isto”. Uma maneira de responder a isto também era documentar situações próximas de escolas públicas, que poderiam estar respondendo, de uma certa maneira, a essa grande questão metodológica, mas que também é conceitual, do “como fazer”. Nesse sentido, é muito diferente a ficção da realidade. É diferente porque você tem que estar aberto pra o que você vai encontrar, por mais que você tenha uma indicação de uma determinada atividade pra gravar... a gente telefona, a gente faz uma locação, conversa... Quando você chega lá, muitas vezes você se surpreende, para o bem ou para o mal. Então, o que é que acontece? A edição vai ressignificar de alguma maneira aquilo que está ali colocado. Mas essa ressignificação não pode ser adulteração. (professor 3)

5.2 Os ecos dos leitores

Diferentemente do processo de entrevista dos produtores, as entrevistas com os professores cursistas foram feitas virtualmente. Como já foi dito, fizemos o contato via e.mail, e desse mesmo modo enviamos o questionário, para que pudesse ser respondido por eles. Além de responderem aos questionários, os professores, ao devolvê-los respondidos, nos enviaram também mensagens desejando boa sorte nesse trabalho, além de solicitarem cópia da dissertação.

Sofremos um certo impacto quando começamos a ler as entrevistas, pois percebemos que, ao contrário das respostas dos produtores que extraíram diferentes questões para um mesmo tema, as respostas dos professores cursistas foram bem pontuais. Contudo, decidimos que, ao invés de nos afligirmos com essa diferença significativa entre as respostas dos professores cursistas e as dos “escritores” desse programa, deveríamos tomar essa questão também como um dado dessa pesquisa, cuja raiz pode se encontrar na relação do professor com a escrita, nas dificuldades de

comunicação mediada pela tecnologia, ou mesmo na representação que possuem em relação ao trabalho científico.

Diferentemente do processo de entrevistas com os “escritores”, o nosso envolvimento com os professores que participam do programa foi muito menor. Como interagir, dialogar, ter o outro como interlocutor, de forma não presencial? Não seria esse o desafio da educação à distância?

5.2.1 O significado dos vídeos

Para os professores cursista entrevistados, a atribuição de um significado e de um sentido aos vídeos está estreitamente vinculada às possibilidades de utilização desse recurso em sua prática, junto a seus alunos, ao seu processo de formação continuada, e, ainda, como referência para as perguntas que fazem aos especialistas durante o programa ao vivo.

Quando se referiram à utilização do vídeo, também mencionaram sua formação, seja no espaço da escola, seja no próprio programa Salto para o Futuro, durante o “ao vivo”:

Usamos de maneira a ampliar nossos conhecimentos para que possamos interagir de maneira mais completa na construção e formação de uma sociedade mais justa e consciente na luta pelos seus direitos.
(professor 1 -TO)

Quando há oportunidade, em atividades paralelas como reuniões, palestras, debates, usando alguns vídeos (de acordo com a temática trabalhada) como exemplos e suporte de fixação. (professor – MA)

Também foi ressaltada a importância desses vídeos, tanto na compreensão da temática que está sendo abordada na série, por meio dos exemplos que são mostrados, quanto como base para os cursistas elaborarem as indagações que serão feitas ao longo do programa “ao vivo”.

Auxiliar os professores na compreensão do assunto que está sendo trabalhado na série; fixar de maneira mais clara através da visualização, de exemplos e experiências concretas. (professor - MA)

Ajuda no acompanhamento e compreensão dos programas.

(professor 2 - TO)

Durante as séries do Salto, como norteador de perguntas e esclarecedor de dúvidas, (professor – MA)

5.2.2 Filmes de ficção que retratam a escola e os vídeos do Salto

Em relação à distinção entre os vídeos de ficção que retratam a escola e os vídeos do Salto, praticamente todos professores associaram os filmes de ficção ao que não é real e os vídeos do Salto a uma cópia fiel da realidade.

Os vídeos de ficção partem de pressupostos irreais, já os vídeos do Salto retratam a escola e suas várias questões. (professor - TO)

Os filmes de ficção são irreais e os vídeos do Salto mostram as diversas realidades escolares do Brasil. (professor 2 - TO)

*A maior diferença é que os vídeos do Salto nos proporcionam dividirmos experiências verdadeiras, que acontecem no cotidiano da vida escolar, seja qual for a realidade apresentada.
(professor / MA)*

Para alguns professores, como as experiências veiculadas nos vídeos do Salto são consideradas um retrato da realidade, podem ser utilizadas como base para atividades práticas, enquanto que os filmes de ficção não podem servir de base para o trabalho do professor, pois são comparados “às teorias educacionais” que, apesar de serem belas, carecem de praticidade e falham por não retratarem a escola de forma verídica ou, ainda, por serem “irreais” e “manipuláveis”.

*Os vídeos de ficção, na sua grande maioria, não servem como base para atividades práticas, são como algumas teorias educacionais, belas, mas falta praticidade. Os vídeos do Salto são recortes de experiências, de práticas que já saíram do papel, portanto, provado que é praticável.
(professor - TO)*

Nos filmes de ficção, toda e qualquer inovação que seja implantada sempre tem sucesso, por ser fictício, é irreal, é manipulável. Nos vídeos do Salto existe o compromisso de passar para o telespectador a verdade sem ilusões ou sonhos já que mostra experiências pedagógicas testadas e executadas. (professor 3 -TO)

Enquanto os filmes de ficção não retratam a vida escolar de forma verídica, os vídeos do Salto, além de mostrar experiências, proporcionam uma possibilidade de melhoria no trabalho do professor.

Aos filmes de ficção não podemos dar tanta credibilidade, pois não retratam a vida escolar de forma verídica, enquanto que os vídeos do Salto utilizam materiais que não só nos revelam experiências como também nos proporcionam condições de melhorar o nosso trabalho dentro do âmbito escolar e no convívio escolar. (professor 4 -TO)

5.2.3 A leitura dos vídeos

Tendo em vista que os vídeos do Salto são vistos por esses professores como um retrato fiel da realidade, o que consideram na leitura desses vídeos?

Segundo esses professores, são privilegiados: os depoimentos, as atividades apresentadas e a aparência da localidade retratada.

Considero, principalmente os documentários de experiências que são apresentados durante o programa. A participação de pessoas de todo o território nacional e as respostas dos especialistas às mais diversas indagações da problemática em questão. (professor 3 -TO)

Em relação às atividades veiculadas nesses vídeos, são consideradas o “como” surgiu a idéia e “como” foi possível a execução de um projeto a partir dela.

Assistimos e analisamos os vídeos e os depoimentos, as experiências, as condições aparentes da localidade retratada, o como surgiu a idéia e como foi possível a execução da idéia/projeto/plano. Enfim, procuramos analisar todas as informações possíveis para, depois de um planejamento, adaptá-las à nossa realidade. (professor -TO)

*Principalmente os conteúdos disciplinares e os temas transversais.
(professor 1 – TO)*

O orientador do Maranhão ressalta, novamente, a importância de os vídeos do Salto retratarem atividades reais, o que, segundo ele, serve como um estímulo para os professores.

A linguagem simples e de fácil entendimento, o fato de serem relatos de experiências concretas, reais que mostram dificuldades ou êxitos vivenciados, o que dá maior consistência e estímulo aos educadores à busca de acerto. (professor - MA)

5.2.4 Os sentidos da educação à distância

A última questão se refere ao sentido da educação à distância construído por esses professores. Todos os professores destacaram, de forma bem enfática, as especificidades desse programa, como, por exemplo, a participação dos “especialistas” no debate ao vivo, a “interatividade” e a possibilidade de entrar em contato com o fazer pedagógico de outras regiões do país. Todas essas características, segundo esses professores, criam condições para que se faça uma articulação entre o que é veiculado pelo programa e a prática em sala de aula.

Mesmo que haja um consenso em relação às possibilidades oferecidas pelo Salto, cada professor destacou um aspecto diferente como contribuição para sua formação.

Oferece subsídios teóricos, técnicos e pedagógicos ao educador para que possa usufruir, em seu trabalho, dos recursos que a indústria cultural e informacional contemporânea oferece. Fomenta, no educador, uma postura perspicaz, investigadora e criativa diante dos alunos e, é claro, diante do próprio conhecimento e das práticas pedagógicas com as quais trabalha. Estimula o educador a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação, utilizando a inteligência, a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de interagir com outros educadores para discutirem idéias, trocarem experiências e replanejarem suas atividades pedagógicas. Assim, o educador pode conhecer um pouco mais sobre o fazer pedagógico de outras regiões e obter bases para um projeto que seja resultado de discussões, críticas e contribuições de uma comunidade local e ao mesmo tempo regional e nacional. (professor - TO)

O cursista de Tocantins ressalta a oportunidade que o programa oferece de viabilizar o contato com diferentes experiências.

É fundamental conhecer como se desenrola a educação neste país e é nesta multiplicidade de cultura que se aprende a lidar com a realidade em que nosso aluno está inserido. (professor 1 - TO)

Um professor de Tocantins também ressaltou a possibilidade de entrar em contato com outras realidades.

Contribui no enriquecimento do conhecimento, pois trocam-se informações com pessoas dos mais diferentes estados sendo possível entrar em contato com a realidade distinta do seu cotidiano, podendo trocar experiências que possam melhorar seu trabalho pedagógico/educacional, com o intuito de formar pessoas críticas, conscientes e criativas que busquem solucionarem problemas que afligem a nossa sociedade. (professor2 - TO)

Alguns entrevistados deram ênfase à participação dos professores no debate ao vivo:

Ampliando ainda mais os seus conhecimentos, uma vez que em programas desse nível, seus organizadores têm a preocupação de convidar pessoas comprometidas com a verdade e, passando para o usuário, uma visão autêntica das diversas realidades, principalmente quando se leva em consideração as regiões do país, contribuindo para melhorar o trabalho desse sujeito na sociedade. (professor 4- TO)

É um programa de educação continuada que oferece acesso fácil e sem investimento financeiro e que tem excelente qualidade, haja vista que “os melhores especialistas” das mais variadas áreas do conhecimento estão palestrando e é um programa contextualizado. Oferece material impresso e os vídeos são de uma importância sem igual. Claro que a interatividade, neste processo é fundamental. (professor 1 – TO)

6. ANÁLISE DOS DADOS

6.1 O ponto de vista dos escritores

Seguindo o mesmo caminho que escolhemos para apresentar os temas que prevaleceram nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, na análise dos dados vamos começar pela relação entre a equipe de comunicação e educação. Em seguida, passaremos para o processo de construção dos vídeos e, por último, vamos nos deter nas questões que emergiram nas entrevistas dos professores que participam deste programa.

A primeira impressão que tivemos em relação às entrevistas foi marcada pela forma como os pedagogos se posicionaram diante das questões por nós formuladas, explicitada, numa das vezes, da seguinte maneira: “*O que é, ou que eu gostaria que fosse?*”. Porém, escutando mais atentamente as entrevistas, verificamos que a distância entre o vivido e o desejado também foi evidenciada de outras maneiras, ou seja, há outros indícios, nas falas dos jornalistas, pedagogos e produtores, que corroboram nossa primeira impressão.

Assim, a distância acentuada entre o que é considerado ideal e o que pode ser feito pelos profissionais que trabalham no Salto também pode ser percebida pela forma, por exemplo, como os verbos *poder, querer, gostar* e *dever* são conjugados na fala desses sujeitos: *poderia, queria, gostaria* e *deveria*, ou seja, quase sempre no futuro do pretérito, fato que imprime um tom fortemente melancólico às vozes desses entrevistados, principalmente às dos professores. Além disso, jornalistas, produtores e pedagogos situaram a sua história nesse programa entre o presente e o passado. O futuro, quando mencionado, aparece de forma inexpressiva, e nunca é marcado cronologicamente. Ou seja, não há um “lugar” em que possam ancorar o desejo e, com isso, não há uma possibilidade “real” de “preparar o futuro”. O tempo passado, quando aludido, parece não estar revestido de novas significações. Diante da falta de um futuro a desejar e “presos” a um passado, o tempo presente parece ficar sem sentido (...), o que se explicita no desabafo de um dos entrevistados: “*Não há tempo*

para falar dos sonhos; então é sempre uma frustração(...)” (professor1), ou pela insatisfação de um dos jornalistas: *Eu até poderia questionar, se não fosse o Salto.* (jornalista 4)

Lílian do Valle nos ajuda a refletir sobre a difícil tarefa de compatibilizar desejo e realidade:

Na imaginação, a utopia e o projeto se confundem como uma imagem. Uma se substitui ao presente, irrealidade que toma o lugar do real. A outra se oferece como alternativa ao futuro, toma o lugar da fatalidade. É por não distinguir entre os dois que a visão adoce: a melancolia é o desejo de esquecer o desejo, mas é, ao mesmo tempo, a impossibilidade de realizar o luto do objeto do desejo. Mas há ainda a imagem que perverte o real, sorvendo todo o seu sentido; e a doença do olhar que, evitando o desafio, vê vazio, sem sentido, onde antes havia o objeto do desejo. E a doença da imaginação, que, ao invés de esquecer-se do objeto desejado, abdica de desejar, e de criar o futuro. A fatalidade agora é o presente, que converte em prisão onde nenhuma imaginação é mais possível, onde a visão deformante é a única que se oferece aos sentidos¹³³.

A partir de suas palavras, somos levados a compreender que a distância acentuada entre realidade e desejo se traduz numa patologia, manifestando-se num momento de crise.

Marcando essa distância entre o desejo e o real, emerge a relação com o outro, que pode ser o jornalista, o produtor ou o pedagogo. Os jornalistas afirmaram que, se não estivessem trabalhando no Salto, “até poderiam”..., pois, de acordo com esses profissionais, o jornalista que está na rua, “ele tem, ele pode”. Os professores também se mostraram insatisfeitos com o lugar que ocupam neste programa e demonstram um desejo de participar efetivamente de todo o processo de trabalho, extrapolando, assim, os limites de sua atuação no Salto. Os produtores parecem se colocar de forma diferenciada em relação aos jornalistas e pedagogos, se posicionando como se exercessem uma liderança na equipe. Como consequência desse posicionamento, os produtores procuram “definir” as funções que cada profissional deveria desempenhar no programa, assim como se colocam numa posição de “liderança”, como se promovessem a integração entre jornalistas e pedagogos. No entanto, essa liderança não é destacada nas falas dos profissionais de educação.

¹³³ Valle, Lílian. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997. p. 163-164.

As indagações acerca dos limites de cada um, no âmbito da produção, indicam que um dos objetivos perseguidos pelos jornalistas e produtores é fazer uma distinção entre as suas funções e as do pedagogo, quando evidenciam uma separação entre uma área e outra. Numa outra direção, a equipe de educação ressentem-se da impossibilidade de realizar um trabalho em equipe – palavra só pronunciada pelos profissionais de educação, ainda que utilizada por nós durante as entrevistas. Todos esses argumentos indicam a existência de um “choque” de interesses entre esses profissionais, num espaço em que se esperava colaboração.

Assim, de forma sucinta, temos, de um lado, os jornalistas que demonstraram, ao longo das entrevistas, uma necessidade de se aproximarem do jornalismo exercido “na rua”, e como consequência disso, se empenham em “neutralizar” o trabalho feito pela equipe de educação, pois, como disseram, se sentem monitorados e contaminados nesse processo. Do outro lado, os pedagogos expressaram um desejo, comedido, em fazer um trabalho em equipe, embora não indiquem exatamente como isso aconteceria. E, tentando se colocar numa posição central, os produtores se esforçam para ocupar o espaço de liderança no programa.

Mauro Wilton de Souza¹³⁴, em seu artigo *Comunicação e educação: entre meios e medições*, fornece algumas pistas para a compreensão da relação conflituosa entre pedagogos e jornalistas nos programas de educação à distância. Para esse autor, longe de constituírem uma relação de alteridade, os processos educacionais e comunicacionais, nesses programas, acabam por criar uma hegemonia entre o objetivo educacional por um lado e, por outro, uma redução da comunicação às suas tecnologias. Com isso, perde-se de vista o processo social mais amplo, que os engendra.

A tecnologia que, a princípio, deveria servir como meio de convergência dessas duas áreas, nesses programas, acaba também por contribuir para evidenciar os limites que separam comunicação e educação, impossibilitando, dessa forma, uma

¹³⁴ SOUZA, M. (1999)

permeabilidade entre os diferentes saberes. E, assim, o “saber” da educação e a “instrumentalização” da comunicação se colocam como instrumentos de poder.

Ainda segundo o mesmo autor, a forma como têm sido concebidos os diferentes espaços – escola e TV – justificaria o conflito entre essas duas áreas do conhecimento.

A escola vem sendo compreendida como espaço de construção de conhecimento, como espaço do saber, enquanto que a TV é cada vez mais entendida como um espaço de transmissão de informação e entretenimento, carregando com isso a dúvida sobre o seu lugar social efetivo e transformador¹³⁵.

No entanto, não podemos desconsiderar, nessa análise, que a democratização do “saber” legitimado pela escola ainda é privilégio de uma pequena parcela da população, o que nos faz também suspeitar do caráter social e transformador da escola. Ou seja, serem legitimados como espaços do saber não garante que os diferentes espaços educativos estejam cumprindo a sua função social. Assim, levantamos a hipótese de que uma das razões que impediria a permeabilidade entre essas duas áreas é justamente o fato de que tanto a escola quanto a televisão tenham se afastado de suas funções sociais.

Olhando para essa questão sob uma perspectiva crítica da história e da cultura, emergem outras interrogações. Para Hannah Arendt, o esfacelamento da tradição no mundo moderno acaba por gerar uma crise profunda no mundo contemporâneo que, segundo ela, tem as seguintes conseqüências na comunicação:

Nessa situação premente, os que produzem para os meios de comunicações de massa esgaravatam toda a gama da cultura passada e presente na ânsia de encontrar material aproveitável. Esse material, além do mais, não pode ser fornecido tal qual é; deve ser alterado para se tornar entretenimento, deve ser preparado para consumo fácil¹³⁶.

E na educação:

Está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa,

¹³⁵ SOUSA, M (1999), p. 10.

¹³⁶ ARENDT, H. (2001), p. 259.

entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto à nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos¹³⁷.

Ao criticar a transformação da cultura em entretenimento, para que possa ser consumida facilmente pela sociedade de massas, não estaria essa autora denunciando o empobrecimento dessa prática na modernidade? Do mesmo modo, a educação, ao se destituir, na sociedade de massas, dos valores até então atribuídos à tradição e à autoridade, acabou por gerar uma dúvida em relação à própria essência da educação.

Assim, estaríamos diante de uma ausência de sentidos da educação e da comunicação? E, por conseguinte, da educação à distância?

Uma outra questão explicitada, direta ou indiretamente, nas entrevistas se refere à representação que as pessoas envolvidas trazem das duas profissões: jornalista e professor.

A equipe de educação, quando revelou a representação da profissão docente, trouxe, embutida, nessa imagem, uma análise crítica. Para esses profissionais, o professor geralmente é associado à figura de um “salvador”, de alguém que pode realizar um milagre, mas, paradoxalmente, esse profissional é desvalorizado. Estaria aí a dificuldade de se conceber o professor como um profissional? Assim, poderíamos supor que o desejo de realizar um trabalho mais de perto com os jornalistas estaria, para o professor, expressando um desejo de se distanciar do estigma de “salvador” e da desvalorização da profissão, para, ao mesmo tempo, se aproximar de uma imagem mais reconhecida, socialmente, como “mais profissional”?

Ao mencionarem a sua relação com a área de educação, os jornalistas, utilizaram as seguintes expressões: “tudo começa e termina na educação” “objeto de esmero e

¹³⁷ ARENDT, H. (2001), p. 245-246.

dedicação”, contrastando com a representação da profissão de jornalistas que trazem em seus relatos – generalista ou especialista – como se o trabalho com a educação estivesse diretamente relacionado a essas “virtudes”. No entanto, é possível que essa representação do fazer pedagógico seja um impedimento para que esses profissionais atentem para o trabalho com a educação à distância, pois, já que a equipe de comunicação não fez referência ao fato de ser um programa de formação continuada de professores, inferimos que não faz parte do trabalho desses profissionais uma interrogação sobre o sentido do trabalho do jornalista em um programa de educação à distância.

Não seria a função de educadores, jornalistas e produtores – enfim, de todos os que “*alcançaram a condição de dizer*” dos produtores culturais – contribuir com na formação de leitores e espectadores? Segundo Walter Benjamim, para enfrentar esse desafio não basta apenas considerar somente o produto final; isso requer um olhar para todo o processo incluindo, também, uma reflexão sobre os próprios meios de produção.

O autor, consciente das condições da produção intelectual contemporânea, está muito longe de esperar o advento de tais obras, ou de desejá-lo. Seu trabalho não visa nunca a fabricação exclusiva de produtos, mas sempre, ao mesmo tempo, a dos meios de produção. (...) O caráter modelar da produção é, portanto, decisivo: em primeiro lugar, ela deve orientar outros produtores em sua produção e, em segundo lugar, precisa colocar à disposição deles um aparelho mais perfeito. Esse aparelho é tanto melhor quanto mais conduz consumidores à esfera da produção, ou seja, quando maior for sua capacidade de transformar em colaboradores os leitores ou espectadores¹³⁸.

Nesse sentido, não cabe somente aos educadores o compromisso de promover o processo de educação à distância, mas a todos os profissionais envolvidos nesse trabalho. Isso não significa, portanto, que queremos, aqui, diluir, as funções específicas de cada um dos profissionais envolvidos no programa. Muito pelo contrário, defendemos que o saber específico inerente a cada profissional deva ser preservado, pois, ao contrário de ser um entrave para a educação à distância, pode permitir múltiplos olhares para um mesmo fazer. Considerando que o programa Salto para o Futuro objetiva a educação à distância, para formação continuada de

¹³⁸ BENJAMIN, W.(1996), p. 131-133.

professores, não deveria, então, ser esse o projeto a ser construído por esses profissionais?

A equipe de comunicação se referiu de forma idealizada à profissão de jornalista, sempre contrapondo-a ao trabalho que fazem nesse programa, adjetivando-o como “contaminado”, “monitorado”, em oposição ao trabalho feito pelo jornalista na rua, que, nesse caso, é mais valorizado porque detém um saber específico. Dessa forma, os jornalistas demonstram um desejo de reproduzir, no Salto, a mesma maneira de trabalhar dos jornalistas que cobrem uma determinada editoria, o que pode significar, ainda que de forma ideal, uma necessidade de manter sua almejada identidade profissional.

E como os profissionais envolvidos no trabalho do Salto não se reúnem para conversar, as marcas que trazem em suas histórias quase nunca são mexidas e, dessa forma, não podem ser ressignificadas. Assim a respeito do “outro”, que se tem como parceiro de trabalho não se conhece muita coisa, além dos estereótipos que os envolvem.

Em relação à equipe de educação, parece que o ideal, o desejado, está no programa; ou seja, o ideal seria participar efetivamente do processo de construção dos vídeos, em parceria com o jornalista. Já para o jornalista, parece que o ideal está fora desse espaço. Ao mencionar a “rua” em oposição ao espaço do programa, esses profissionais deixam uma margem para pensarmos na oposição entre o Salto, como um espaço limitado, e a rua, como o espaço do exercício da liberdade.

Para Vincenzo Ferrari, o jornalismo é significado de forma diferente da que transpareceu nas entrevistas dos jornalistas:

A profissão jornalística é um reflexo do grande processo de difusão e de laicização da cultura que se iniciou na época moderna. Ela é mais filha da filosofia humanista e iluminista e da reforma protestante, do que da própria invenção da imprensa. O jornalista desenvolveu por três ou quatro séculos (está se referindo a Itália) o papel de mediador cultural, colocando a serviço do público em geral capacidade de indagação, de compreensão, de narração, que na enorme maioria dos casos, faltava ao público¹³⁹.

¹³⁹ FERRARI, V. et al. (2000), p. 175.

Porém, para esse mesmo autor, “o presente da profissão jornalística” apresenta-se bem diferente do passado, e apresenta alguns sinais de enfraquecimento, como o descrédito do público em relação a esses profissionais e, além disso, o crescimento de grandes agências de notícias, o que acabou por reduzir o trabalho do jornalista. Essa desvalorização ocorre de modo mais drástico na televisão que,

[...] com sua informação sugestiva, muitas vezes enganadora, quase sempre reduzida ao essencial, faz às vezes de multiplicador da crise do jornalismo escrito e comentado. Resumindo, pela televisão toma-se conhecimento da notícia em síntese, que será comentada livremente, omitindo o comentário profissional¹⁴⁰.

Nesse sentido, podemos dizer que não somente a notícia é reduzida, resumida e simplificada, nos meios televisivos, mas sobretudo o próprio sentido da profissão do jornalista parece ser esvaziado.

Para Antônio Nóvoa,

A sociedade da comunicação em que vivemos, tende a criar novas margens de silêncio, não concedendo o direito à palavra a uma série de grupos sociais e profissionais: a consciência desse fato deve alertar os professores para a urgência da fala, levando-os a uma presença mais ativa nos círculos públicos e nas arenas científicas¹⁴¹.

Assim, não são apenas os professores que precisam estar atentos às “leis de silêncio” a que são submetidos pelos meios de comunicação. Contraditoriamente, nem mesmo os jornalistas escaparam desse mecanismo perverso. Assim, podemos dizer que, da mesma forma que os professores, os jornalistas precisam estar atentos às margens de silêncio criadas pela sociedade da comunicação, buscando nessas margens algumas brechas para poderem se manifestar.

Como esses profissionais dificilmente se reúnem para discutir, conversar sobre as questões que permeiam o cotidiano do trabalho, parece que escolhas, decisões e julgamentos se pautam nos valores individuais, em detrimento do que a nosso ver deveria prevalecer, ou seja, a definição do que seria mais apropriado realizar, em face da necessidade de formar professores à distância. Assim, em um movimento

¹⁴⁰ FERRARI, V. et al. (2000), p. 179.

¹⁴¹ NÓVOA, (1995), p. 39.

cíclico, que se fecha na relação saber X poder, faz valer, por meio do discurso eloqüente, uma verdade que parece fazer perdurar esse conflito, conservando as mesmas questões, ao invés de ressignificá-las, de modificá-las.

Cada sociedade [ou instituição] tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro¹⁴².

Além da relação poder X saber, que permeia o trabalho, foi também evidenciada, pelos profissionais de educação, uma ausência de liderança.

Em relação à aprendizagem, os professores mencionaram que, mesmo sem o consentimento do “outro” e apesar dos conflitos, passaram a conhecer um pouco mais do trabalho feito por jornalistas e produtores nesse programa. Da mesma forma, jornalistas e produtores mencionaram o que aprenderam sobre a área de educação. No entanto, esse aprendizado parece não estar embasado em uma reflexão, manifestando-se fragmentado, reduzido a métodos e procedimentos.

Essa falta de uma maior clareza em relação ao trabalho que fazem no programa encontra ressonância com um dos problemas com que nos deparamos no início desse estudo: a pouca quantidade de fundamentação teórica sobre o tema. Podemos concluir, portanto, que estamos diante de um desafio da educação à distância: a compatibilização entre o fazer e a reflexão, ou melhor dizendo, a dificuldade de estabelecer um fazer alimentado, continuamente, por uma reflexão teórica. Esse vício de origem da educação à distância tem hoje a possibilidade de ser banido, na medida em que se vêm buscando alternativas para viabilizar iniciativas sérias, contribuindo para reduzir o preconceito existente sobre essa modalidade educativa.

A pesquisa revela, ainda, a dificuldade em se trabalhar em equipe, de construir projetos coletivos, interdisciplinares, nos quais, necessariamente, precisa haver uma

¹⁴² FOUCAULT. M. (2003), p. 12.

permeabilização entre os diferentes saberes e maior flexibilidade entre os profissionais.

Assim, para que os profissionais pudessem construir um sentido para os atos de comunicar e educar, parece-nos que, ao invés de centrar o seu trabalho na questão do limite, deveriam deslocá-lo para o âmbito da possibilidade, perguntando-se quais as reais possibilidades do trabalho do educador e do comunicador em um programa educativo. Para que isso possa ser feito, é preciso que esse fazer seja construído considerando a tarefa e o desafio de promover a formação de professores por meio da educação à distância. Não necessariamente uma tarefa utópica, se tomarmos a utopia em um outro sentido, diferentemente do que comumente lhe é atribuído, como sonho irrealizável. Para isso, ouçamos LÍlian do Valle:

Para frente, a imaginação pode se desenhar como utopia que desafia a realidade, opondo-lhe um sentido mais pleno, uma imagem mais perfeita. O perigo aqui é abrir-se uma distância tão grande entre a realidade e o desejo, que só pela força da ilusão a imaginação pode competir em realidade com o presente. É fazer da imaginação potência negativa, que destitui o presente sem preparar o futuro. Neste caso, o despertar do sonho é sempre rude, apela para o esquecimento de onde não mais se prediz o ser, se proclama apenas o ser inconsolável e perdido por antecipação. Mas para frente a imaginação pode se fazer, também projeto, que irrompe pelo presente num esforço de negação, que é, também, uma construção. Não há distância, o projeto não se prediz, ele se diz, como atuação¹⁴³.

Nesse, sentido, um dos caminhos, para “deixar a crise para trás” poderia ser vislumbrado pela possibilidade de se construir um projeto verdadeiramente interdisciplinar, para atender à crescente demanda pela formação continuada de professores.

Se, de acordo com Benjamin, o objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, ou aurático sob o olhar da utopia, e os profissionais que trabalham no Salto para o Futuro se posicionaram ora melancolicamente (professores), ora utopicamente (jornalistas e produtores), podemos dizer que essas posturas, de ambos os lados,

¹⁴³ VALLE, L. (1997), p. 163.

acabam por imprimir, em maior ou menor grau, um caráter aurático e/ou alegórico aos vídeos desse programa¹⁴⁴.

Os jornalistas expressaram um desejo de produzir uma obra autoral, sem a intervenção do “outro”, mesmo reconhecendo que o trabalho de construção dos vídeos depende da participação de muitos profissionais. Em contraposição ao que foi dito pelos jornalistas, os pedagogos revelaram um desejo de fazer um trabalho mais em equipe, ressaltando a importância da interface entre a comunicação e a educação ao longo do processo de construção dos vídeos.

Enquanto para os jornalistas, os vídeos devem seguir o modelo jornalístico, tendo como pressupostos a veracidade e a credibilidade, para os pedagogos eles deveriam se aproximar do documentário, pois nesse formato há mais espaço para a participação dos entrevistados (geralmente alunos e professores). Longe do ideal de um sentido pleno, um único sentido para a história que está sendo narrada, para os pedagogos o que parece importar é que o professor/cursista, que participa desse programa, se identifique com o que está assistindo, se sinta representado nessa história.

Assim, considerando o que foi exposto, encaminhamos aqui a discussão dos temas que se sobressaíram na fala desses entrevistados, quando perguntados sobre a relação entre palavra e imagem, tempo e espaço e sobre a utilização do aparato tecnológico. Para os jornalistas, neutralidade e autoria, enquanto para os pedagogos, trabalho em equipe e reflexão. Nesse momento, a forma como os produtores se posicionaram, na maioria das vezes, foi similar às dos jornalistas.

Jornalistas, produtores e pedagogos tomaram como ponto de partida, para falar da relação palavra e imagem, os processos de gravação e edição. Os entrevistados não fizeram alusão às etapas que antecedem a gravação.

¹⁴⁴ *Se o objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, ela o priva de sua vida, a coisa jaz como se estivesse morta, mas segura por toda a eternidade, entregue incondicionalmente ao alegorista, exposta a sua graça ou a sua desgraça. (Usprung, 359, In: Jeanne Marie, 1999, p. 40).*

Tais etapas – reunião com o consultor, leitura do material impresso e contato com os professores que farão parte da gravação, geralmente feito por telefone – são fundamentais na aproximação do tema em questão, permitindo uma primeira leitura e, conseqüentemente, um direcionamento do olhar desses profissionais durante o processo de gravação e edição dos vídeos. Porém, esse trabalho não foi mencionado pelos entrevistados, pelo menos nesse momento da entrevista.

Palavra e imagem, e nunca imagem e palavra. É assim que, preferencialmente, quando se referem aos processos de gravação e edição dos vídeos, os jornalistas e produtores se colocam em relação a esses dois tipos de textos. Mesmo quando um dos jornalistas afirma que a imagem é que justifica a existência da televisão, a ênfase é sempre em relação à palavra. É interessante ressaltar que essa prevalência do texto verbal em detrimento do não-verbal foi criticada por um dos jornalistas, quando reconhece que nas matérias jornalísticas a imagem é pouco cuidada.

No momento de gravação, é ainda o texto verbal que predomina em detrimento do texto não-verbal, pois um dos critérios de escolha de imagens, segundo um dos jornalistas entrevistados, leva em conta o texto verbal, que já começa a ser escrito no momento da gravação. Poderíamos supor que foram as imagens que levaram os jornalistas a “imaginar” o texto escrito, mas essa suposição não foi considerada pelos jornalistas, destacando assim a importância do texto verbal nos vídeos do Salto.

A equipe pedagógica se posicionou, tomando como ponto de partida o trabalho feito pelos jornalistas, fazendo críticas às escolhas de imagens. Dos três pedagogos entrevistados, dois mencionaram que as imagens escolhidas não são as mais apropriadas para um programa de educação. Nesse sentido, defendem que deveriam ser gravados, ou mais valorizados, os momentos de interação entre professor e aluno, ou dos alunos entre si. Estaria aí a importância de se ter um pedagogo no momento de gravação, como foi afirmado por um dos professores? Afinal de contas, serve qualquer imagem? Ou essa escolha precisa estar pautada num conhecimento “objetivo”, do assunto em questão? Ou, ainda, a informação só pode ser transmitida pelo texto escrito, relegando à imagem o lugar de ilustração ou emoção?

A repetição de uma mesma imagem em vários vídeos do Salto também foi criticada por uma das pedagogas, uma vez que, segundo ela, essa repetição deixa entrever que está faltando um “olhar” durante a produção do programa, já que a imagem também é um texto, composto por um significante, a que pode ser atribuído um significado, e a partir dele um sentido.

Contraditoriamente, o uso do texto audiovisual, no Salto, assim como em diferentes espaços educativos, fica restrito, na maioria das vezes, à mera ilustração, ou à complementação de um conteúdo. No entanto, onde estará a raiz dessa resistência? Na oposição entre imagem e razão, entre imagem e objetividade? Para Lílian do Valle, esse descrédito em relação à imagem diz respeito a:

(...) a velha associação entre imagens e falsa realidade que a herança racionalista se sucumbiu de enraizar em nós (...) que desprestigia a tal ponto toda e qualquer experiência, conhecimento ou valor vindos dos sentidos, que acaba por deles abdicar, levando-nos a supor que “tudo que é real é racional, tudo que é racional é real: de forma que só aceita pensar o homem e a sociedade com as armas da razão, condenando todo o resto como ilusão ou mentira¹⁴⁵.

Além do texto escrito pelo repórter, a presença do texto verbal também está presente por meio das entrevistas realizadas com alunos e professores.

A predominância da entrevista como método tem outra conseqüência: ela implica predominância do verbal. O documentarista só obtém informações cuja emissão sua pergunta pode motivar, informações verbalizáveis; apenas informações que o entrevistado aceita e consegue verbalizar. A quase exclusividade da entrevista estreita consideravelmente o campo de observação do documentarista: as atitudes, o andar, os gestos, a roupa, os objetos, os ambientes, os sons que não sejam verbais etc. Os atuais documentários brasileiros revelam uma fraca capacidade de observação. De modo que as informações que recebemos são as fornecidas verbalmente pelo entrevistado em resposta ao estímulo da pergunta, mas não as que poderiam provir de outros campos de observação e não as que o entrevistado não percebe, mas que o documentarista poderia perceber¹⁴⁶.

Além disso, segundo ainda esse mesmo autor, a entrevista tornou-se um automatismo na produção audiovisual contemporânea. Fazer uma pergunta para o entrevistado é como “ligar o piloto automático”: o repórter faz a pergunta e o entrevistado responde, e assim por diante, até o final da gravação, o que significa que

¹⁴⁵ VALLE, L. (1997), p. 159 -160.

¹⁴⁶ BERNARDET, J. (2003), p.287.

o entrevistado não é visto como um interlocutor. A entrevista, do modo como passou a ser realizada, remete muito mais ao cineasta/jornalista do que ao entrevistado, o que se expressa, para Jean-Claude Bernardet, na *mise en scène* da entrevista:

[...] o entrevistado fica no campo da câmera, geralmente em frente; seu olhar passa rente à objetiva, à direita ou à esquerda, em direção ao entrevistador, que costuma ser o próprio realizador e que faz a pergunta à qual o entrevistado responde. Que este seja um sem-teto ou um sociólogo que fala dos sem-teto, seja o cego ou a vidente, o dispositivo espacial é o mesmo. Tal dispositivo tem um centro imanado que é o lugar ao lado da câmera onde se encontra o diretor. A repetição *ad nauseam* desse dispositivo, em detrimento de outras formas dramáticas e narrativas, gerou um espaço narcísico de que o cineasta é o centro, pois é para esse centro que se dirige o olhar do entrevistado¹⁴⁷.

Nessa mesma perspectiva, há, ainda, a passagem feita pelo jornalista, no momento de gravação que, mais uma vez, o coloca em posição de destaque em relação aos entrevistados. Grande parte dos jornalistas mencionou a importância da passagem, ressaltando que o objetivo desse ritual é atribuir um certo grau de veracidade ao que está sendo mostrado para o espectador: “Eu estive aqui e não tenho por que enganar”, além de ser uma assinatura do repórter.

Porém, se o entrevistado não é um interlocutor, o entrevistador tampouco se coloca como autor efetivamente do seu trabalho, pois se apropria de um modelo predefinido, excluindo qualquer possibilidade de imprimir nesse fazer a sua singularidade. Assim, diante da impossibilidade de expressar a sua identidade, a sua história, os jornalistas acabam repetindo um modelo preexistente, sem atentar para o anonimato imposto pelos meios de comunicação. Tal qual na metáfora do veludo, utilizada por Walter Benjamin, a passagem e o texto em off são utilizados para deixar as suas marcas, porém, esses rituais não revelam a identidade desses profissionais, não os singularizam, ao contrário, parecem servir como esconderijos.

Considerando que estamos falando de um programa de Educação à distância, qual seria o sentido de repetir esse modelo de reportagem? O objetivo de realizar gravações em escolas é contribuir para a formação dos professores. Nesse sentido, imagens e palavras captadas pela equipe de gravação deveriam extrapolar a superficialidade que comumente é mostrada na televisão. E, além do mais, os

¹⁴⁷ BERNARDET, J. (2003), p. 286.

professores que abrem as suas salas para que se possa realizar as gravações deveriam protagonizar a história, de forma que as escolhas feitas durante a gravação, ao invés de estarem ancoradas nos mesmos pressupostos que os das reportagens veiculadas para um jornal televisivo – veracidade e credibilidade –, restringindo a leitura do texto a uma única – a do jornalista – deveriam, a nosso ver, estar pautadas numa “*educação dos sentidos*”, na qual tanto o texto verbal quanto o não-verbal permitissem diferentes leituras. Esse ideal de um texto autoral, almejado pelos jornalistas, exclui a participação do professor que participa do Salto, pois, nesse modelo de reportagem não há espaço para que ele possa se colocar como co-autor.

Ainda em relação ao uso da palavra, um dos jornalistas fez uma crítica à limitação da comunicação ao discurso pedagógico. Seria essa escolha uma redução ou, ao contrário, seria algo que caracterizaria o programa como educativo? É possível fazer um programa de educação à distância sem utilizar expressões específicas da área de educação? Estaria nessa crítica, também, um resquício do início da história dos programas educativos, nos quais os textos do material impresso eram utilizados literalmente nos roteiros daqueles programas?

No momento de roteirização e, posteriormente, de edição dos vídeos, parece não haver um consenso por parte dos jornalistas e produtores, no que diz respeito à relação entre imagem e palavra. Para alguns jornalistas e produtores, não é preciso pensar muito para escolher a imagem que será utilizada para cobrir o texto em off, ou seja, a relação entre palavra e imagem ocorre pelo sentido literal, a imagem mostra exatamente o que está sendo dito pela palavra. Para outros, a imagem não precisa mostrar exatamente o que o texto escrito está dizendo, mas também não pode estar completamente dissociada do texto escrito.

Entretanto, tanto em um caso, como no outro, a função da imagem é validar, comprovar o que o texto escrito está dizendo e, mais uma vez, os entrevistados são colocados em segundo plano.

[...] relação que acaba se estabelecendo entre o locutor e os entrevistados é que estes funcionam como uma amostragem que exemplifica a fala do locutor e que atesta que seu discurso é baseado no real. Eu não vos falo em vão: eis a prova da veracidade do que eu digo. E essa veracidade vem enriquecida pelo peso do concreto: presença física na imagem, as expressões faciais, a singularidade das vozes, etc. Os entrevistados são usados para corroborar a autenticidade da fala do locutor¹⁴⁸.

Se considerarmos que a relação entre o texto verbal e não-verbal vai determinar os limites de abertura de uma obra, provocando, em maior ou menor grau, o leitor a fazer a sua própria leitura, concluímos que, em se tratando de um programa de educação à distância, o uso da palavra e da imagem deveriam estar pautados nas diferentes possibilidades de leitura, e não reduzir esse texto a uma única, a provavelmente mais “correta”, eleita pelo jornalista.

Foi registrado, somente uma vez, por um dos produtores, que a única possibilidade de ampliar a narrativa, elaborada sobre a relação entre palavra e imagem, se efetiva quando o vídeo é histórico. No entanto, como a maioria dos vídeos está baseada em experiências nas escolas, essa “abertura” é uma exceção.

Ao comentar a relação entre palavra e imagem, a equipe de pedagogia teceu os seguintes comentários: a relação entre a imagem e a palavra na construção dos vídeos do Salto deveria ser de complementaridade, e não simplesmente utilizar a imagem para validar o que está sendo dito pelo texto escrito pois, nesse caso, o professor entra na história somente aprovando, ou comprovando o que está sendo dito pelo jornalista.

Foi ressaltado, por quase todos os jornalistas, a opção por colocar sonoras curtas; o que importa, para esses profissionais, é que o raciocínio seja fechado, coeso, para que a reportagem não se alongue demais. Nesse posicionamento, temos a sensação de estar ouvindo o ritmo acelerado das máquinas de produção típicas do capitalismo. Nessa perspectiva, o que importa é o produto, não o processo de construção, muito diferente, do trabalho artesanal, que a nosso ver deveria ditar o ritmo dos vídeos desse programa.

¹⁴⁸ BERNARDET, J. (2003), p. 18.

Tanto o texto verbal quanto o não-verbal aparecem associados pelos jornalistas à questão da veracidade ou da credibilidade. Como foi dito por um dos jornalistas, toda e qualquer adjetivação fica na voz dos entrevistados, enquanto o repórter narra aquilo que “os olhos da maioria das pessoas comuns podem chegar a perceber”. Assim, o modelo de reportagem, para o jornalista, tem como pressuposto a imparcialidade. No entanto, como nos diz Vincenzo Ferrari, *a realidade descrita pelo serviço jornalístico é de qualquer forma parcial, fruto da perspectiva específica de quem a observa e descreve*¹⁴⁹. Contrariamente, os jornalistas investem nesse programa em neutralidade, construindo o paradoxo de reivindicar, simultaneamente, neutralidade e autoria.

Um ponto em comum foi ressaltado por jornalistas, produtores e pedagogos, dentre os critérios considerados nas escolhas das cenas que farão parte do vídeo: a necessidade de estar atento para que as imagens expressem uma diversidade. Foi citada, então, a questão da etnia, de gênero e as diferentes “formas de falar”, uma perspectiva análoga à do Cinema Direto.

No Brasil, o cinema direto trouxe à tona um universo verbal até então desconhecido na tela. À fala controlada dos locutores, aos diálogos escritos dos personagens de ficção, vinha se contrapor um português múltiplo falado fora do domínio da norma culta¹⁵⁰.

Ainda hoje, percebemos essa contraposição entre a fala / o jeito de ser do “povo” e a forma como os jornalistas se apresentam na televisão, fato que também pode ser observado nos vídeos do Salto para o Futuro. Um esforço no sentido de estar atento à diversidade seria um primeiro passo para diferenciar o Salto dos outros programas de TV, e, ao mesmo tempo, colocar em cena uma questão muito séria para a educação, pois, como todos sabemos, e nem mesmo hesitamos em dizer o contrário, a escola, desde seus primórdios, tem excluído os “diferentes”.

Para jornalistas e produtores, as aulas gravadas seguem a mesma seqüência: o professor explicando o objetivo da aula, e os alunos fazendo o trabalho. O final da

¹⁴⁹ FERRARI, V. (2000), p. 175.

¹⁵⁰ BERNARDET, J. (2003), p. 282.

atividade, segundo esses entrevistados, não necessariamente precisa ser documentado.

No entanto, ainda assim, poderíamos perguntar como é possível contar, em um vídeo de aproximadamente 4 minutos, uma história de uma aula que não dura menos do que 50 minutos. Em outros momentos, os vídeos do Salto chegam mesmo a contar uma história de um projeto inteiro, desenvolvido ao longo de um mês de trabalho. Tarefa impossível?! Não necessariamente, se considerarmos que as narrativas religiosas, por exemplo, não precisam de muitas cenas para contar uma grande história. Basta entrarmos em uma capela, assim como narra Milton Machado Almeida, que, ao entrar na *Cappella degli Scrovegni*, em Pádua, Itália, se deparou com os afrescos pintados por Giotto, que, em poucas cenas, contam a história de Maria e Cristo. Para esse autor,

Nesses quadros em afresco, e a partir dos Evangelhos, vemos a recriação e a criação narrativa em processo alegórico da mitologia de origem do Cristianismo. Alegórico porque aglomera num só momento expressivo (estético) acontecimentos, seres, símbolos, ações e narrações de diversas e diferentes origens temporais e espaciais de outros tempos e povos. Aglomeração, síntese e expansão sobre os quais não se tem certeza de terem existido. Uma alegoria que toma forma estética na representação pictórica, quase naturalista, que se movimenta em seqüências narrativas, sustentadas pela razão cronológica, aproximando-se, pela verossimilhança naturalista espacial e temporal, à exposição de uma verdade¹⁵¹.

Todos nós conhecemos bem essa forma de produção estética, que há mais de um milênio conta e reconta essa história divina. Assim, a narração visual didática, para a conscientização dos fiéis, vai se valer da cronologia, pois ela é o grau máximo de naturalismo do tempo, tornando a narrativa verossímil, imprimindo-lhe um caráter de verdade. Na modernidade, principalmente a partir da reprodutibilidade técnica, a indústria cultural também vai se valer dessa forma de contar histórias, para difundir a sua ideologia.

Dessa mesma estratégia se valem os jornalistas para contar uma história nos vídeos do Salto, pois também recorrem à seqüência cronológica, muito embora todos os

¹⁵¹ ALMEIDA, M. (1999), p. 31.

entrevistados da equipe de comunicação tenham feito questão de mencionar que o final da aula não precisa, necessariamente, ser gravado.

Os próprios jornalistas esclarecem que as escolhas das cenas têm como pressuposto uma relação entre parte e todo, ou seja, cada trecho escolhido precisa ter um significado dentro da história que está sendo narrada e, além disso, a seqüência também é criada a partir de algumas cenas que possam comprovar o que está sendo contado pelo repórter. Dessa forma, assim como a indústria cultural da atualidade produz não só as cenas, mas os sentidos entre os intervalos, os vídeos do Salto, segundo os jornalistas, podem também produzir os sentidos entre uma cena e outra. Basta lembrarmos o texto em off lido pelo jornalista, que tem como objetivo ligar duas cenas.

Para nos reequilibrarmos, nada mais fácil do que seguir o guia, quero dizer, acompanhar a locução off que, como no documentário sonoro tradicional, cobre as imagens com sua fala e orienta a nossa compreensão, delimitando as significações potenciais do que vemos na tela¹⁵².

Ao refletir sobre a diferença entre a pintura e a fotografia, Benjamin nos ajuda a elucidar essa questão:

Essas fotos orientam a recepção num sentido predeterminado. A contemplação livre não lhes é adequada. Elas inquietam o observador, que pressente que deve seguir um caminho definido para se aproximar delas. Ao mesmo tempo, as revistas ilustradas começam a mostrar-lhes indicadores de caminho – verdadeiros ou falsos, pouco importa. Nas revistas, as legendas explicativas se tornam pela primeira vez obrigatórias. É evidente que esses textos têm um caráter completamente distinto dos títulos de um quadro. As instruções que o observador recebe dos jornais ilustrados através das legendas se tornarão, em seguida, ainda mais precisas e imperiosas no cinema, em que a compreensão de cada imagem é condicionada pela seqüência de todas as imagens anteriores¹⁵³.

Nesse mesmo, sentido Milton Almeida adverte: *toda escolha estética é uma escolha política*¹⁵⁴. O impacto dessa estrutura textual não é irrelevante, nos vídeos do Salto, tendo em vista que se trata de um programa de formação de professores. Estaríamos diante de um discurso persuasivo? Se considerarmos que o discurso persuasivo, ao contrário do discurso aberto, inibe a criação, não provoca o leitor e o consola, ao

¹⁵²BERNARDET, J. (2003), p. 274.

¹⁵³BENJAMIN, (1997), p. 175.

¹⁵⁴ALMEIDA, M. (2001), p. 36.

contrário de fazê-lo refletir, torna-se necessário indagar: em que medida esse tipo de construção contribui na formação de professores?

Alguns jornalistas também se referiram ao fato de que a seqüência entre uma cena e outra, na construção da narrativa, nem sempre é linear. No entanto, mesmo quando utilizam outros recursos além das entrevistas e cenas gravadas, como, por exemplo, fotografias ou registros históricos, os jornalistas têm a necessidade de enfatizar que o vídeo precisa ser “fechado e coeso”, e que tenha sempre começo, meio e fim, de modo a ser curioso, divertido e também entreter.

É interessante que a caracterização utilizada pelos jornalistas, embora possa se referir a qualquer programa, reporta-se a um curso de educação à distância, voltado para a formação de professores. Esse pensamento seria concernente à crítica à cultura de massa, feita por Hannah Arendt, na qual a autora revela que tais meios dissolvem a cultura, transformando-a em entretenimento.

A sociedade de massas, ao contrário, não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são, com efeito, consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo¹⁵⁵.

A diferença entre a postura da equipe de comunicação e a de educação é evidenciada, antes mesmo do início da gravação. Para os jornalistas, são essas as perguntas célebres que precisam ser respondidas quando estão gravando: quando, onde, como, por quê. Já para os professores, a atenção se volta para como se iniciou o projeto, qual é a importância de se trabalhar esse tema com os alunos, enfim, perguntas diretamente relacionadas ao conhecimento sobre o tema de um determinado projeto, e ao trabalho do professor; ou seja, são perguntas específicas, enquanto as dos jornalistas são mais abrangentes. No entanto, não consideramos tais posicionamentos excludentes, ao contrário, supomos que poderiam até mesmo ser complementares, bastando que tanto o jornalista quanto o pedagogo estivessem dispostos a dialogar. No entanto, como não somos formados para trabalhar

¹⁵⁵ ARENDT, H (2001), p. 257.

interdisciplinarmente, este modo de pensar parece ainda ser um desafio colocado para esses profissionais.

Aqui também a equipe de educação se posicionou de uma forma crítica, em relação às escolhas feitas pelos jornalistas. O ideal seria que as histórias contemplassem uma polifonia, ou seja, que a voz do jornalista não sobressaísse, embora não haja como saber se os professores que estão assistindo à matéria irão tirar benefícios do que estão vendo.

Além disso, uma das pedagogas evidenciou que a narrativa ocorre para além dos vídeos, considerando, para isso, provavelmente, a participação dos professores, que podem recontar a história que foi contada nos vídeos de outras diferentes formas. Resta-nos perguntar, portanto, se nessa história contada pelos professores há um espaço para que possam, efetivamente, se colocar como sujeito-autor.

Apenas um dos entrevistados mencionou que a utilização do aparato tecnológico não interfere durante o processo de gravação. Para todos os outros, jornalistas, produtores e pedagogos, os artefatos tecnológicos utilizados, como câmeras e microfones, ao mesmo tempo em que permitem captar sons e imagens, também interferem, ora inibindo, ora mexendo com a vaidade dos entrevistados.

Além disso, foi ressaltado pela equipe de comunicação que existe todo um esforço em tentar minimizar o impacto desses instrumentos, para que possam registrar uma aula da forma mais natural possível. Nesse sentido, esses profissionais acabam por repetir, nesse movimento, o mesmo desejo dos criadores do cinema, o de ver representada na tela a vida em movimento. No entanto, desde os primórdios do cinema, muitos cineastas, ao mesmo tempo em que investem em meios para reproduzir em imagens e sons as cenas do cotidiano, como os adeptos do Cinema Direto norte-americano, por outro lado, se olharmos para essa questão pelo viés da filosofia, o próprio significado da realidade é interrogado, ou seja, não existe uma única resposta para explicar o real.

Um dos jornalistas comentou a respeito da importância de se gravar imagens com qualidade, ressaltando, mais uma vez, a questão da credibilidade. Ou seja, sempre há uma intenção, por parte dos jornalistas, em fazer de tudo para demonstrar a veracidade do que se está mostrando.

Alguns jornalistas e produtores demonstraram certo embaraço, pois, se por um lado se esforçam para reduzir o impacto desses equipamentos, por outro são os próprios jornalistas que afirmam que precisam fazer algumas intervenções durante as aulas. Para eles, só seria interferência se chegassem com o roteiro de uma aula e pedissem para que os alunos o reproduzissem.

Um dos jornalistas cita o trabalho de Eduardo Coutinho como um exemplo de “o mais real possível”. No entanto, em entrevista à revista Palavra, esse mesmo cineasta diz: *eu não estou interessado em captar o real, o que eu quero é que me contem um boa história*¹⁵⁶, demonstrando com isso que mesmo o documentário não tem um compromisso com “a verdade” dos fatos, mas sim, com o sujeito que está a sua frente, que se disponibilizou a conceder a entrevista. O que não se pode permitir é que, em busca dessa verdade, a própria condição humana seja excluída.

O curto espaço de tempo em que permanecem em sala de aula, gravando, também foi considerado, por alguns, jornalistas e produtores, como sendo mais um impedimento para que se consiga ser o mais fiel possível à realidade que está sendo captada. Aliás, esse tempo de produção não dificulta somente esse trabalho de captação de imagens, mas todo o processo de construção dos vídeos. Mais uma vez, o produto se sobrepõe ao processo.

Para os pedagogos, o mais importante não é captar a realidade. Ao contrário, a impossibilidade de captar o real para eles deveria ser assumida nos vídeos do Salto, revelando que não são somente os artefatos tecnológicos que interferem nas aulas dos professores. Os próprios profissionais do Salto sugerem algumas alterações no percurso do trabalho. E, além disso, lembram que os professores também não

¹⁵⁶ COUTINHO, E. (1999), p.44.

revelam quem eles são no momento da gravação, mas sim o que querem mostrar para o outro e, da mesma forma, os alunos.

Esse posicionamento da equipe de educação vai de encontro ao que dizem Elias Canetti e Edgar Morin, quando utilizam a metáfora da máscara para evidenciar que existe uma dialética do verdadeiro e do falso, colocada em jogo no momento de gravação.

Nesse sentido, contrariamente aos jornalistas, os pedagogos consideram que existe um artificialismo, pois é desconsiderada a tensão entre o entrevistador e o entrevistado.

Nenhum dos profissionais entrevistados mencionou a possibilidade de a câmera, enquanto artefato tecnológico, poder ampliar os limites do olhar do homem, de a técnica também comportar uma criação, como queria Walter Benjamin:

Fica bem claro, em conseqüência, que a natureza que fala à câmera é completamente diversa da que fala aos olhos, mormente porque ela substitui o espaço onde o homem age conscientemente por um outro onde sua ação é inconsciente. Se é banal analisar, pelo menos globalmente, a maneira de andar dos homens, nada se sabe com certeza de seu estar durante a fração de segundo em que estica o passo. Conhecemos em bruto o gesto que fazemos para apanhar um fuzil ou uma colher, mas ignoramos quase todo o jogo que se desenrola realmente entre a mão e o metal, e com mais forte razão ainda devido às alterações introduzidas nesses gestos pelas flutuações de nossos diversos estados de espírito. É nesse terreno que penetra a câmera, com todos os seus recursos auxiliares de imergir e de emergir, seus cortes e seus isolamentos, suas extensões do campo e suas acelerações, seus engrandecimentos e suas reduções. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente visual, assim como a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente instintivo¹⁵⁷.

Assim, por meio da lente da câmera, os objetos passam a ser aureolados, e um algo a mais, invisível a olho nu, passa também a compô-los. Talvez por esse algo a mais uma simples foto pode nos deixar frente a frente com o olhar triste, mas profundamente esperançoso de uma criança¹⁵⁸. No entanto, esse inconsciente pulsional, embora dependa do artefato tecnológico, não pode ser feito sem o esforço

¹⁵⁷ BENJAMIN, W. (1980), p. 23.

¹⁵⁸ Estamos nos referindo ao acervo de imagens do livro *O mundo da maioria: três ensaios fotográficos*, 1997-1999 de Sebastião Salgado, no qual todas as fotos dão a sensação de que as pessoas retratadas também estão nos olhando, principalmente as crianças.

do trabalho do homem: “fotógrafos” , “produtores” que nos mostram que, para além dos escombros e ruínas que todos os dias nos são oferecidos pelos telejornais, há outras formas de nos relacionarmos com as coisas, com a vida e com a morte na modernidade.

Para a equipe de produção, os vídeos objetivam, nesse programa: deflagrar o debate, mostrar o que está acontecendo em diferentes lugares do país, além de mostrar, na prática, o que se diz no debate que pode ser feito. Considerando o programa como um todo, os vídeos seriam a possibilidade de aproximar o que está sendo dito pelos debatedores dos professores que participam do Salto. Além disso, um dos produtores ressaltou que gostaria de que os vídeos fossem maiores, para que pudessem aprofundar um pouco mais o assunto. Também há uma ênfase nas atividades gravadas fora do eixo Rio / São Paulo.

Um dos jornalistas tomou como parâmetro para comparar as experiências apresentadas nos vídeos do Salto o cotidiano da sala de aula, e enfatizou a distância entre os vídeos do Salto e os incômodos vivenciados em sala de aula. Contraditoriamente, como vimos, há um esforço por parte dos jornalistas em evidenciar que retratam a realidade. No entanto, talvez o que “escape” das mãos dos jornalistas seja o mais importante.

Essa questão também pode ser analisada por um outro viés, dessa vez considerando que a maioria das experiências gravadas é selecionada pelos consultores e corresponde a uma determinada forma de abordar um determinado conhecimento, não havendo espaço, no vídeo, para os incômodos. Por outro lado, como foi ressaltado pela equipe de educação, não é possível mostrar os conflitos que ocorrem na sala de aula sem expor alunos e professores na TV. Sem dúvida, essa é uma questão que se coloca para quem trabalha com educação à distância.

Para a equipe pedagógica, os vídeos do Salto têm como objetivo desvelar uma diversidade presente nos diferentes espaços educacionais, e por isso mesmo a equipe precisa estar atenta ao longo de todo o processo de construção dos vídeos. Mas são ressaltados outros pontos importantes que, segundo esses profissionais, não

foram ainda atingidos: os vídeos deveriam ser mais reflexivos, deveriam ter um caráter problematizador da realidade, para que, a partir das experiências mostradas, os professores pudessem significar as suas próprias experiências em sala de aula.

Um dos jornalistas defendeu como ideal que os vídeos do Salto tenham cada vez menos um tom ficcional, e que retratem o que de fato está acontecendo. No entanto, contrariamente a esse posicionamento, Laura Coutinho nos diz que *ficção e realidade mesclam-se cada vez mais no universo audiovisual*¹⁵⁹. Se tomarmos esse tom ficcional como o exercício de liberdade de escolha, como foi mencionado por um dos produtores, inevitavelmente os vídeos do Salto terão sempre esse caráter ficcional, o que se choca com a insistência dos jornalistas em retratar a verdade dos fatos.

Os pedagogos olharam para essa questão por um outro ângulo e, tomando como parâmetro alguns filmes americanos, ressaltaram que enquanto os filmes de ficção mitificam o professor, os vídeos do Salto mostram um professor real, em contraposição ao salvador, imagem refutada pelos professores, inclusive quando mencionaram a relação entre jornalistas e pedagogos.

Um dos pedagogos lembrou que, no início desse programa, não se gravava em escolas, e que os vídeos utilizados eram basicamente desenhos animados, o que deixou de ser usado para que os vídeos pudessem trazer para o programa a experiência de sala de aula.

6.2 O ponto de vista dos leitores

Da mesma forma que os pedagogos, jornalistas e produtores, os professores que participam do Salto se posicionaram entre o passado e o presente. Em nenhum momento das entrevistas, o futuro foi mencionado. Assim, não sugeriram idéias novas para os vídeos e tampouco fizeram críticas, ao contrário, o programa foi bastante elogiado pelos professores.

¹⁵⁹ COUTINHO, (2003), p. 40.

De forma mais específica, ressaltaram que utilizam os vídeos do Salto tanto na sua formação continuada, como no trabalho com seus alunos, e, além disso, relataram que os vídeos também contribuem na formulação das perguntas que farão para os debatedores. Apenas um dos professores ressaltou que faz uma reedição desses vídeos.

Percebemos também que, ainda que as perguntas tenham girado em torno dos vídeos, há uma ênfase em relação à participação no programa ao vivo, o que nos leva a pensar que esse momento do programa é considerado muito mais importante do que os vídeos.

Os vídeos, na maioria das vezes, são mencionados em contraposição ao que está sendo dito pelos debatedores, ou seja, transparecem como forma de validar o que é dito. Revelam, assim, um vão entre teoria e prática nesse programa. De um lado os debatedores com as teorias; de outro os professores cursistas, com a experiência de sala de aula.

Assim, contraditoriamente, revelam a distância entre teoria e a prática, entre teóricos e professores de sala de aula, como se esses trabalhos não fossem complementares, mas caminhassem em sentidos contrários. É possível que se possa ler, nesse relato, uma certa descrença, em relação aos teóricos, ou que essa resistência “às teorias” possa significar uma forma de escapar dos modismos presentes no terreno educacional, como denunciado por Nóvoa; ou, ainda, uma crítica, por parte dos professores, no que diz respeito à forma como os pesquisadores têm-se relacionado com o cotidiano da escola.

Nesse sentido, o programa não oferece uma possibilidade de se criar um vínculo entre o debatedor e o professor de sala de aula, ao contrário, parece que ocorre uma ruptura, num projeto que se esperava o estabelecimento de elos, de links, entre os diferentes atores, que participam desse processo educacional. Mais uma vez, recorreremos a Walter Benjamin:

Sabia-se muito bem o que era experiência: as pessoas mais velhas sempre a passavam aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da idade, em provérbios; ou de

forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; ou ainda através de narrativas de países estrangeiros, junto à lareira, diante de filhos e netos¹⁶⁰.

Para Walter Benjamin, a “verdadeira” narrativa comporta necessariamente uma dimensão utilitária, ou seja, também carrega um ensinamento. Entretanto, isso não significa dizer que, na narrativa, tudo já foi explicado, respondido, não há o que ressignificar. Ao contrário, diferentemente da informação que já chega para o espectador, com explicações reduzidas a um único sentido, a narrativa, ao contrário, instiga o sujeito a continuar a história que está sendo narrada. E é exatamente no fato de poder continuar a história que se estabelece o vínculo entre narrador e ouvinte.

Estaria aí a dificuldade de se articular teoria e prática no Salto para o Futuro? Para Walter Benjamin,

Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história. Sem contar que um homem é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação¹⁶¹.

No entanto, para Benjamin, não foi a falta de comunicação que aniquilou a narrativa, mas a falta de experiência, pois (...) *a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todo os narradores*¹⁶².

Para esses professores, os vídeos do Salto retratam a realidade das escolas. Em nenhum momento foi posta em dúvida a veracidade do que é mostrado. No entanto, para esses professores, a veracidade não diz respeito à presença do jornalista, mas à falta de recursos das escolas mostradas. Nesse sentido, quanto mais “carente” é a escola mostrada, mais possibilidade de reduplicar o trabalho que foi mostrado. Assim, para esses a realidade das escolas brasileiras se traduz pela falta de recursos. Diante desse cenário, emerge a imagem do professor, que, apesar da ausência de condições para trabalhar, consegue fazer um bom trabalho.

¹⁶⁰ BENJAMIN, W. (1997), p. 198.

¹⁶¹ BENJAMIN, W. (1997), p. 200.

¹⁶² BENJAMIN, W. (1997), p. 198.

Nessa mesma perspectiva, os professores desqualificam os filmes de ficção, em detrimento dos vídeos do Salto, pois mostram uma escola ideal, não podendo servir, como exemplo, para o trabalho desses professores.

Esses professores parecem contar com esse programa não somente para uma formação continuada, mas também para não se sentirem tão sozinhos, isolados, no seu fazer. Precisam, assim, saber que outros professores também estão passando pelas mesmas dificuldades, pelos mesmos problemas, o que, nesse caso, parece servir ao menos como um alívio para as angústias do cotidiano. Entretanto, o que mais nos impactou foi à impossibilidade de esses professores vislumbrarem um futuro. Há tantas questões para serem resolvidas no presente, que o futuro fica praticamente esquecido.

7. CONCLUSÃO

No início desse trabalho nós nos comprometemos, ao estudar o processo de leitura e escritura dos textos cinematográficos produzidos para programas educativos, a buscar transcender a forma como comumente tais textos são concebidos. Para cumprir esse desafio, recorreremos ao referencial teórico da cultura de massa, de educação à distância e de formação de professores, mais especificamente, tentamos interrogar tanto o processo de escritura quanto o de leitura do texto cinematográfico produzido no programa Salto para o Futuro. Construimos, então, um roteiro de entrevistas para os escritores, e um questionário para os professores cursistas, tomando como base essas indagações.

Coincidência ou não, tanto na voz dos sujeitos dessa pesquisa quanto na dos interlocutores que nos guiaram nesse trabalho, que olham para a produção artística e cultural de forma crítica, foi evidenciado um momento de crise. Olhando um pouco mais atentamente para os depoimentos, percebemos um ponto em comum, tanto na fala dos escritores, quando na dos leitores: a impossibilidade de se imaginar para além do que está colocado no presente, tanto no cotidiano desses profissionais (no Salto, ou nas escolas públicas), quanto na narrativa dos vídeos desse programa.

No entanto, é o pensamento filosófico que nos permite, se não encontrar uma saída para a crise, ao menos, vislumbrar uma outra face, quase sempre encoberta:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise - que dilacera fachadas e oblitera preconceitos -, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. [...]Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão¹⁶³.

De acordo com LÍLIAN DO VALLE,

¹⁶³ ARENDT, A. (2001), p. 223.

No que concerne, portanto, à Escola pública e, sobretudo, face ao sentido muito especial que ela adquire para uma sociedade, a insatisfação nem sempre se constitui em vício: pode significar, ao contrário, um importante sinal de vitalidade¹⁶⁴.

Transportando esse pensamento para os processos de escritura e leitura do texto cinematográfico, também podemos dizer que, no caso em estudo, a insatisfação pode significar um importante sinal de vitalidade, pois, como pode ser percebido nas entrevistas, muitos temas emergiram. Assim que começamos a realizar esse trabalho, não tínhamos a dimensão das questões que poderiam ser evidenciadas pelos profissionais que estão nele envolvidos. Se a princípio a discussão “pintada” no quadro do referencial teórico da EAD, sobre vídeos educativos, se encerrava, praticamente, no uso que se faz do vídeo, assim que começamos a olhar para o vão entre esse quadro e a realidade, percebemos que, por detrás dessa obra, havia um cenário muito mais amplo, com muito mais detalhes do que nos fora apresentado inicialmente. Nesse caso, a distância entre a teoria e a prática é muito maior do que poderíamos supor.

Assim, da mesma forma que o pintor René Magritte, escolhemos nessa pesquisa evidenciar o vão entre o que foi até aqui produzido sobre esse tema e o que é vivido por esses profissionais em sua prática cotidiana. Nesse caso, julgamos que a contribuição desse trabalho está justamente na possibilidade de deflagrar a discussão sobre tais questões.

Nesse sentido, uma questão se coloca: o que fica velado quando a discussão dos “vídeos” educativos é reduzida à questão do uso que deles se faz, ou ainda, quando os encerra como vídeos que possuem intencionalidade educativa? Por meio da voz dos entrevistados, visualizamos algumas questões que, apesar de serem específicas desse programa, consideramos que possam contribuir na reflexão sobre a escritura e leitura dos textos cinematográficos nos programas educativos, ainda que seja o nosso primeiro passo nessa discussão.

¹⁶⁴ VALLE, L. (1997), p. 7.

Defendemos que qualquer aproximação em relação a esse tema deve considerar o contexto histórico-cultural do qual emerge, sob pena de simplificar a discussão, desconsiderando toda a complexidade que a constitui. Nesse sentido, podemos dizer que falar dos processos de leitura e escritura do texto cinematográfico em programas educativos é refletir também sobre as diferentes formas de produção cultural, sobre o trabalho de profissionais que estão envolvidos nesse fazer e, conseqüentemente, sobre a representação que trazem dessas profissões, pensando o próprio sentido de educação à distância.

De forma mais específica, considerando o trabalho dos escritores, destacamos a importância de os profissionais de comunicação e educação ressignificarem a concepção de jornalismo e de pedagogia, bem como o fazer desses profissionais, que trazem em sua memória. Em relação aos professores, em vários momentos da entrevista, emergiu a imagem do professor como salvador, como um herói. Mesmo quando um dos professores refutou essa imagem, acabou caindo em contradição, ao evidenciar, por meio de um exemplo, que o trabalho considerado ideal é realizado por um professor que, apesar de não ter recursos, consegue desempenhar um bom trabalho. Ao repetirem essa história nos vídeos do Salto, acabam alimentando, sem mesmo se dar conta, essa representação da profissão docente.

Por outro lado, os jornalistas demonstraram um desejo de reproduzir no Salto o mesmo trabalho feito por outros jornalistas na “rua”. Se tomarmos a rua como um espaço do “aqui e agora”, da efemeridade, do passageiro, podemos inferir ser preciso que esses profissionais passem a se relacionar de forma diferente com o tempo. Não há dúvida de que o trabalho na área de educação exige uma outra relação com o tempo e uma ênfase muito maior em relação ao processo do que propriamente ao produto. Desse modo, nos parece que seria preciso incorporar nesse fazer uma certa lentidão, em detrimento da velocidade, que comumente se exige dos jornalistas nos outros espaços.

Além disso, os profissionais evidenciaram que é praticamente impossível pensar em programas educativos sem que o conflito entre comunicadores e educadores seja suscitado.

No entanto, a nosso ver, o conflito não deveria ser visto exclusivamente como um problema; ao contrário, poderia ser tomado também como uma possibilidade de deixar emergir os diferentes posicionamentos, desde que se construísse um espaço em que se procedesse à reflexão conjunta sobre o trabalho. Dessa forma, parece que esses profissionais, ao “evitar” o conflito, acabam por abdicar de uma possibilidade de pautar as escolhas e deliberações que precisam ser feitas nesse projeto, considerando não somente as questões individuais, mas, sobretudo, o objetivo desse programa.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de um espaço no qual esses profissionais possam de fato dialogar, levando para a discussão os problemas que surgem no cotidiano, não se conformando, em repetir que o conflito faz parte da relação entre esses profissionais, negando uma possibilidade de mudança, e com isso de uma interação entre educadores e comunicadores. De nossa parte, defendemos que esse seria também um caminho para que esses espaços educacionais pudessem ser concebidos, primordialmente, como espaços de criação, e não simplesmente, tal qual em muitas empresas, como um espaço de produção.

Há uma outra questão, não mesmo importante que também foi evidenciada por esses profissionais, principalmente pela equipe de educação, a ausência de liderança. Se considerarmos a abrangência desse projeto, urge que se reivindique para esse programa um processo de gestão, pois em um processo educativo não há como abrir mão de tal instância.

É interessante perceber que o motivo de separação entre esses dois profissionais nesse trabalho se refletiu em um ponto em comum: a dificuldade, ou a impossibilidade, de construir um sentido para o trabalho que realizam nesse programa. Diante dessa impossibilidade, acabam responsabilizando o outro,

(jornalista, produtor ou pedagogo) equivocadamente, por não conseguirem realizar um trabalho com o qual se sintam satisfeitos. Essa ausência de uma reflexão encontra ressonância em um dos problemas com que nos deparamos no início desse trabalho: a pouca quantidade de fundamentação teórica sobre o tema. Mais uma vez, enfatizamos a necessidade de os profissionais de educação à distância incorporarem em seu fazer uma dimensão reflexiva.

Se considerarmos que tanto o pedagogo quanto o jornalista têm um fazer que se realiza por meio da linguagem, e, ainda, o quanto o empobrecimento da cultura de massa, voltada para a sociedade de massas nos deixa alheios à realidade, e com isso nos afasta da chance de enfrentarmos de fato os desafios do cotidiano, percebemos que há uma urgência de que esses profissionais tenham uma maior clareza em relação ao trabalho que fazem nesse programa. Isso nos parece essencial, tendo em vista que nesse espaço há uma possibilidade de se transcender a essa forma de produção.

Quanto ao trabalho de escritura, destacamos, primeiramente, a necessidade de os profissionais da comunicação repensarem a utilização do texto verbal e do texto não-verbal nesses programas, superando assim, a “velha” associação entre imagem e falsa realidade, o que os leva a considerar a imagem simplesmente como ilustração. Dessa forma, acaba ocorrendo um empobrecimento na narrativa, ao contrário do que poderia ser esperado: que houvesse uma complementação entre esses dois textos, permitindo ampliação de um único sentido da narrativa, para uma possibilidade de se construir um texto no qual o professor fosse instigado a participar como co-autor. A tentativa exaustiva de o jornalista manter sob controle a leitura do texto acaba atravessando todo o processo de escritura dos vídeos, inibindo, assim, a possibilidade de se depreender múltiplos significados. Dessa forma, concordamos com os profissionais da equipe de educação, quando declaram que a utilização da imagem não poderia ser simplesmente para a comprovação do que está sendo narrado por meio da palavra. Assim, ao contrário de relegar a imagem a segundo plano, consideramos que os programas de educação à distância podem contribuir em muito para que seja ressignificada a utilização do texto não-verbal na educação.

Tal tarefa parece ser de grande valia na contemporaneidade, considerando o bombardeio de imagens a que somos submetidos, e que desde o início da reprodutibilidade técnica pareceu preocupar Walter Benjamin. No entanto, se no início da reprodutibilidade técnica esse filósofo nos chamou a atenção para a perda da aura da imagem, dada a perda do valor de culto, em contraposição à exposição, nos parece que nesse momento precisamos percorrer o caminho inverso, considerando a grande quantidade de imagens esvaziadas de significados reproduzidas em nossa sociedade. E sobre essa cegueira, os cursos de educação a distância que se utilizam da imagem precisam se comprometer, e quem sabe até mesmo tomar como desafio, retirar a venda dos olhos dos professores que ainda insistem em tomar a imagem como simples ilustração, e não como um texto que precisa ser decodificado, lido.

É interessante que os profissionais de educação não se mostraram preocupados somente com o conteúdo, mas também com o formato desses vídeos, com a parte estética, e muitas vezes demonstraram ter um conhecimento muito mais amplo em relação à escritura do texto cinematográfico, do que propriamente os profissionais da comunicação. No entanto, não conseguiram ainda fazer valer, na construção desse texto, pelo menos de forma efetiva, o conhecimento que possuem sobre esse assunto. Dessa forma, cabe a esses profissionais, ainda que seja uma tarefa árdua e aparentemente quase impossível, buscar meios para que possam participar mais efetivamente do processo de escritura desses vídeos.

Por outro lado, um dos jornalistas, mesmo tendo enfatizado a importância de os vídeos do Salto retratarem experiências reais, para que possam ser utilizados pelos professores, explicitou um certo descontentamento em relação ao produto final, considerando para isso o trabalho do professor. Ao declarar que se ressentia da impossibilidade de os vídeos do Salto retratarem os incômodos do cotidiano escolar, acaba por permitir que se abra uma discussão, que parece estar respondida pelos profissionais de educação, que rejeitaram qualquer possibilidade de usar contra-exemplos nesses vídeos. No entanto, a insatisfação desse jornalista nos remeteu às seguintes indagações: *como descrever essa atividade narradora que salvaria o*

*passado, mas saberia resistir à tentação de preencher suas faltas e de sufocar seus silêncios? Qual seria esta narração que preservaria, não obstante, a irredutibilidade do passado, que saberia deixá-lo inacabado, assim como saberia respeitar a imprevisibilidade do presente*¹⁶⁵? De forma mais específica, como retratar o cotidiano escolar, considerando não apenas as atividades exitosas, mas os conflitos, as dificuldades, sem expor esses professores e sem cair na tentação de justificar os erros? Certamente essa não é uma tarefa simples, mas, a nosso ver, deveria ser tomada como um desafio para os escritores dos textos cinematográficos dos vídeos educativos. Um dos caminhos, a nosso ver, seria buscar uma aproximação com a estrutura do teatro épico de Brecht.

Quanto ao formato do texto cinematográfico, os profissionais da área de educação defenderam o documentário, visão da qual compartilhávamos quando começamos a desenvolver essa pesquisa. No entanto, este trabalho indica que os textos cinematográficos para programas educativos deveriam incorporar em sua escritura (produção), uma “dimensão estética”, uma abertura, um convite para que o professor/leitor seja instigado a participar da história narrada por meio do filme, provocando-o a fazer a sua própria, considerando para isso tanto o que está sendo dito quanto o não dito, tanto o visível quanto o oculto.

No entanto, uma vez que a escritura desse texto está estreitamente vinculada à tecnologia, a “técnica” precisa ser vista pelos profissionais que trabalham em programas educativos, como algo que abre uma possibilidade para o processo de criação, assim como para todos os que trabalham em projetos de educação à distância.

A respeito da relação entre as atividades gravadas e a possibilidade de serem reproduzidas pelos professores em sua sala de aula, jornalistas e produtores consideram que a realidade desses professores pode ser apenas ressignificada por meio da objetividade, reduzindo assim, nos vídeos do Salto, uma possível margem para a “poesia”. Inversamente ao que foi exposto, consideramos que reside nos

¹⁶⁵ GAGNEBIN, J. (1999), p.63.

programas educativos a possibilidade de que, a realidade – a vida – também seja vista e concebida como algo que comporta a imaginação, e que, ao contrário de se opor à “objetividade”, ambas podem ser vistas como complementares, possibilitando com isso que as diferentes expressões da linguagem não sejam consideradas para além de uma dimensão utilitária, instrumental, na educação à distância.

No que tange aos leitores e ao processo de leitura, considerando o que os dados dessa pesquisa nos permitiram visualizar, mais uma vez emerge a necessidade de se ressignificar o papel do professor enquanto profissional. Pelo fato de os professores, só tecerem elogios para o programa e em nenhum momento terem mencionado alguns problemas do cotidiano escolar, podemos inferir que estamos novamente diante da imagem do salvador, do herói. É como se eles estivessem vestindo essa máscara, quando falam de seu trabalho para o outro e, nesse caso, para alguém do meio acadêmico. Porém não consideramos que seja possível ressignificar a prática cotidiana, se o processo “real” do trabalho do professor raramente é revelado, até mesmo por ele. Dessa forma, os cursos de formação continuada de professores devem alicerçar a sua prática, de modo a contribuir para que o professor possa ressignificar essa sua imagem de salvador.

Pelas entrevistas dos professores cursistas, percebemos que os vídeos do Salto parecem dar conta do imediatismo do cotidiano escolar, no entanto, quando mencionaram o uso que fazem desses vídeos, falaram de forma superficial... O que nos leva a refletir nessas colocações de Villardi,

(...) o desafio da formação de professores que possam contribuir para a inclusão, para a superação das injustiças sociais e para a construção da cidadania – da sua própria e a de seus alunos por meio do aproveitamento de recursos tecnológicos de ponta, através dos quais se concretize o acesso do próprio professor a essas novas formas de construção e de apropriação de saber¹⁶⁶.

No decorrer dessa pesquisa, foi possível verificar a importância de se continuar efetivamente investindo na produção/reflexão cinematográfica para os programas

¹⁶⁶ VILLARDI, R. (2001).

educativos pois, apesar do histórico que envolve as experiências de educação à distância por meio da TV, não foi possível, ainda, que aqueles que se beneficiam desse curso passassem a considerar esse material produzido como um instrumento importante para a sua formação, ou até mesmo para o seu trabalho em sala de aula.

Dessa forma, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para ampliar o debate sobre a utilização do texto cinematográfico nos programas de educação à distância, deflagrando reflexões que possam efetivamente deixar essa discussão em aberto, fazendo com que, ao contrário de respostas prontas para esse fazer, tais profissionais sejam instigados a constantemente interrogar o sentido de seu trabalho, e que, por outro lado, os cursistas possam efetivamente se tornar interlocutores, relacionando-se com os textos cinematográficos como co-autores. Um projeto utópico? Necessariamente sim.

8. BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Milton José. *Imagens e sons. A nova cultura oral*. São Paulo, Cortez, 2001.
- Cinema arte da memória*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1999.
- ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- BARRETO, Elba; PINTO, Regina; MARTINS, Angela. Formação de docentes a distância: reflexões sobre um programa. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 106, p.81-115. Fundação Carlos Chagas, 1999.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.
- O rumor da língua*. Lisboa, Edições 70, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BERNADET, Jean Claude. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- BOF, Alvana Maria. *Formação a distância na formação de professores*. Boletim do programa Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/ MEC, maio-2002.
- COUTINHO, Eduardo. O rito da palavra. In: *Palavra*. V. 6, p.44. Belo Horizonte, Palavra, setembro- 1999.
- COUTINHO, Laura Maria. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília, Plano, 2003.
- Para além das câmeras, as idéias. Pedagogia de Projetos*. Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/MEC, Rio de Janeiro, 2002.

- DA-RIN, Sílvio. **Espelho partido: tradição e transformação do documentário cinematográfico**. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação da UFRJ, 1995.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- FERRARI, Vincenzo. Mídia e direito à informação. **In: Informação e democracia**. Rio de Janeiro, UERJ, 2002.
- FIORENTINI, Leda Maria Rangeraro. **Educação a distância na universidade do século XXI**. Boletim do programa Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/ MEC, novembro-2003.
- . **TV na Escola e os desafios de hoje**. Boletim do programa Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/ MEC, junho, 2002.
- . Materiais e sistemas de comunicação em EAD. **In: Educação a distância na formação dos professores**. página 46. Boletim do Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/MEC, maio de 2002.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Artmed, São Paulo, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Editora Vozes, Petrópolis, 2001.
- . **Microfísica do poder**. Graal, São Paulo, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo, Perspectiva, 1994.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores a distância. **In: Educação à distância na formação de professores**. Boletim do Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/MEC, maio de 2002.
- GUTIERREZ F., PRIETO D. **A mediação pedagógica**. Campinas, SP, Parirus, 1994.
- ISER, Wolfgang. **Teoria da ficção**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- LINS, Consuelo. Imagens em metamorfoses. **In: Cinemais: Revista de Cinema e questões audiovisuais**, v. (1), Rio de Janeiro, 1996.

- MENDES, Marcos de Souza. O mundo através das lentes. In: ***Diálogos cinema e escola***. Boletim do programa Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/ MEC, 2001.
- MENDONÇA, Rosa Helena. **De todas maneiras que há de ler**. Revista CEAP de Educação, ano 9, junho/agosto de 2001, Salvador.
- NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/ MEC, 2001.
- . **Profissão professor**. Portugal, Porto Editora, 1995.
- . **Vida de professores**. Portugal, Porto Editora, 1995.
- PELLEGRINI, Tânia. **Literatura, cinema e televisão**. SENAC, Instituto Itaú Cultural, São Paulo, 2003.
- RIBES, Rita. **Escola e produção cultural**. Salto para o Futuro, TV Escola, SEED/ MEC, 2001.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Apresentação. In: **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo, 1984.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- SOUSA, Mauro. **Comunicação e educação: entre meios e mediações**. In: **Cadernos de Pesquisa**. V.106, p.9-25. Fundação Carlos Chagas, março, 1999.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo, Perspectiva, 1970.
- TRINDADE, Maria de Lourdes. **Um Salto para o Futuro: análise de uma experiência**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, Departamento de Educação da PUC-Rio, 1996.
- VALLE, Lílian. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro, DP&A 1997.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro, Dunya, 1999.

-----, *et alli*. EAD: possibilidades e entraves à democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade. **In: *Advir***, v. 14 (4): 31-37. Associação de Docentes da UERJ, Rio de Janeiro, setembro, 2000.

9 FILMOGRAFIA

BABENCO, H. **Carandiru**. HB Filmes, Colúmbia, Brasil, 2003.

-----, H. **Pixote: a lei do mais fraco**. HB Filmes, Colúmbia Pictures/Brasil, 1980.

JOFFILY, J. **Quem matou Pixote**. Colúmbia Pictures do Brasil, 1996.

JUNIOR, W.S. **Central do Brasil**. Videofilmes, Sony Pictures, 1998.

LUNA, M. e CALDAS, P. **Rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas**. Riofilme, 2002.

MEIRELLES F. **Cidade de Deus**. O 2 Filmes, Lumière, Brasil, 2003.

PADILHA, JOSÉ. **174**. Rio Filme, 2002.

10 ANEXOS

10.1 Roteiro de entrevista

1. Que caráter tem, em sua visão, os vídeos produzidos no programa Salto para o Futuro?
2. Em que medida ocorre a narrativa nesses vídeos?
3. Qual é a diferença entre filmes de ficção que retratam a escola e os vídeos do Salto?
4. Em que medida a utilização do aparato tecnológico, como câmeras, refletores e microfones – na captação do som e da imagem em movimento –, interfere na realidade?
5. Qual é a diferença para o entrevistador entre olhar através das lentes da câmera e a olho nu? (E para os entrevistados?)
6. Em que momento se considera que o material gravado é suficiente para a construção de um vídeo?
7. Durante o processo de gravação, como se articulam tempo e espaço, palavra e imagem?
8. Como se dá a relação entre o conhecimento da educação e da comunicação?
9. Os professores perguntam, recorrentemente, durante o programa ao vivo, “como fazer”? De que forma os vídeos do Salto respondem a essa questão?
10. Em que medida, um programa de educação à distância que tem as características do Salto (diferentes mídias – TV, computador, material impresso –, programa de debates com inserção de vídeos e participação ao vivo de professores de diferentes estados do Brasil) contribui para a formação de um sujeito que lida com a verdade enquanto entidade múltipla?

10.2 Questionário

1. Qual é o sentido e o significado dos vídeos que são produzidos no Salto para o Futuro?
2. Qual é a diferença entre os filmes de ficção que retratam a escola e os vídeos do Salto?
3. Como vocês utilizam os vídeos do Salto?
4. O que é considerado na leitura desses vídeos?
5. No programa Salto para o Futuro, há uma recorrência nas perguntas que começam assim: Como fazer? Em que medida os vídeos do Salto respondem a essa questão?
6. De que maneira o debate contribui na leitura dos vídeos?
7. Em que medida, um programa de educação à distância que tem as características do Salto (diferentes mídias – TV, computador, material impresso –, programa de debates com inserção de vídeos e participação ao vivo de professores de diferentes estados do Brasil) contribui para a formação de um sujeito que lide com a verdade enquanto entidade múltipla?