

Copyright © 2005 Editora Manole Ltda., conforme contrato com os autores.

SECRETARIA EDITORIAL
Mary Lobas de Castro

APOIO TÉCNICO E EDITORIAL
Mary Lobas de Castro
Renata Ferraz de Toledo

PREPARAÇÃO DE TEXTO
Dreampix Comunicação
Walquíria Della Pozza

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Vanda Lúcia Garbin

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA
AVIT'S Estúdio Gráfico

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Nelson Mielnik e Sylvia Mielnik

FOTOS DA CAPA
Ana Maria Silva e Opção Brasil Imagens

PROMOÇÃO E REALIZAÇÃO
Núcleo de Informações em Saúde Ambiental da USP
Faculdade de Saúde Pública da USP

PRODUÇÃO EDITORIAL
Editora Manole

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

E26

Educação ambiental e sustentabilidade
/ Arlindo Philippi Jr., Maria Cecília Focesi Pelicioni, editores. –
Barueri, SP : Manole, 2005
.– (Coleção Ambiental ; 3)

Inclui bibliografia
ISBN 85-204-2207-1

“Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Núcleo de
Informações em Saúde Ambiental”

1. Educação ambiental. 2. Política ambiental. 3. Metodologias em educação
ambiental. 4. Desenvolvimento sustentável. 5. Educação política
I. Philippi Jr., Arlindo. II. Pelicioni, Maria Cecília Focesi. III. Universidade de São
Paulo. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental. IV. Coleção.

04-1819. CDD 304.2
CDU 504

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida, por qualquer
processo, sem a permissão expressa dos editores.
É proibida a reprodução por xerox.

Direitos adquiridos pela:
Editora Manole Ltda.
Avenida Ceci, 672 – Tamboré
06460-120 – Barueri – SP – Brasil
Fone: (11) 4196-6000 – Fax: (11) 4196-6007
www.manole.com.br
info@manole.com.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil



**NÚCLEO DE INFORMAÇÕES EM SAÚDE AMBIENTAL
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

CONSELHO DELIBERATIVO

Arlindo Philippi Jr. – *Presidente*; Alaor Caffé Alves; Carlos Celso do Amaral e Silva; Gilda Collet Bruna;
Jorge Alberto Soares Tenório; Marcelo de Andrade Romero; Márcia Faria Westphal; Maria Cecília
Focesi Pelicioni; Maria Regina Alves Cardoso; Paulo Hilário Nascimento Saldiva; Pedro Caetano Sanches
Mancuso; Sergio Colacioppo.

CORPO EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL CONSULTIVO

Adelaide Cassia Nardocci (FSP/USP); Alaor Caffé Alves (FD/USP); Alcides Lopes Leão (Unesp/BOT);
Alexandre de Oliveira e Aguiar (Nisam/USP); Angela Maria Magosso Takayanagui (EERP/USP);
Antonio Carlos Rossin (FSP/USP); Antonio Fernando Pinheiro Pedro (ABAA); Antonio Herman Benjamin
(IDPV); Aracy Witt de Pinho Spinola (FSP/USP); Aristides Almeida Rocha (FSP/USP); Arlindo Philippi
Jr. (FSP/USP); Armando Borges de Cartilhos Jr. (UFSC); Attilio Brunacci (Nisam/USP); Bruno Coraucci
Filho (FEC Unicamp); Carlos Celso do Amaral e Silva (FSP/USP); Carlos Eduardo Morelli Tucci (UFRGS);
Carlos Malzyner (Sempla); Celina Lopes Duarte (Ipen); Célio Berman (IEE/USP); Cintia Philippi Salles
(Nisam/USP); Claudio Fernando Mahler (Coppe/UFRJ); Cleverson V. Andreoli (UFPR); Daniel Joseph
Hogan (Unicamp); Daniel Roberto Fink (MPSP); Daniel Silva (UFSC); Delsio Natal (FSP/USP); Denise
Croce Romano Espinosa (EP/USP); Dimas Floriani (UFPR); Édis Milaré (Nisam/USP); Edson Abdul
Nour (FEC Unicamp); Edson Leite Ribeiro (Prodema/UFPB); Eglé Novaes Teixeira (FEC/Unicamp);
Enrique Leff (PNUMA); Eugênio Foresti (EESC/USP); Fábio Luiz Teixeira Gonçalves (IAG/USP); Fabio
Nusdeo (FD/USP); Fabio Taioli (IGC/USP); Fabiola Zioni (FSP/USP); Fernando Fernandes da Silva
(Nisam/USP); Francisco Radler (UFRI); Francisco Suetônio Bastos Mota (UFCE); Gilberto Passos de
Freitas (TI/SP); Gilda Collet Bruna (Mackenzie); Guido Fernando Silva Soares (FD/USP); Guilherme
J. Purvin de Figueiredo (PGESP); Helena Ribeiro (FSP/USP); Heliana Comin Vargas (FAU/USP); Hilton
Felício dos Santos (Consultor Ambiental); Isak Kruglianskas (FEA/USP); Ivete Senise (FD/USP); Jair
Lício Ferreira Santos (FMRP/USP); João Antonio Galbiati (Unesp); João Batista Baumgartner (UFSCar);
João Sérgio Cordeiro (UFSCar); João Vicente de Assunção (FSP/USP); Jorge Alberto Soares Tenório
(EP/USP); Jorge Hajime Oseki (FAU/USP); Jorge Hamada (Unesp); José Carlos Derisio (Consultor
Ambiental); José Damásio de Aquino (Fundacentro); José de Ávila Aguiar Coimbra (Nisam/USP);
José Eduardo R. Rodrigues (Fundação Florestal); José Fernando Thomé Jucá (UFPE); José Luiz Negrão
Mucci (FSP/USP); José Maria Soares Barata (FSP/USP); Leila da Costa Ferreira (Unicamp); Leo Heller
(UFMG); Luis Enrique Sánchez (EP/USP); Luiz Roberto Tomasi (Fundespa); Luiz Sérgio Philippi
(UFSC); Marcel Bursztyn (UNB); Marcelo de Andrade Romero (FAU/USP); Marcelo Pereira de Souza
(EESC/USP); Márcia Faria Westphal (FSP/USP); Márcio Joaquim Estefano Oliveira (Unesp); Marcos
Reigota (Uniso); Marcos Rodrigues (EP/USP); Maria Cecília Focesi Pelicioni (FSP/USP); Maria José
Brollo (IG SMA/SP); Maria Olímpia Rezende (IQSC/USP); Maria Regina Alves Cardoso (FSP/USP);
Mario Thadeu Leme de Barros (EP/USP); Mary Dias Lobas de Castro (SVMA/PMSP); Milo Ricardo
Guazelli (Anvisa); Mônica Porto (EP/USP); Murilo Damato (Senac); Nemésio Batista Salvador
(UFSCar); Oswaldo Massambani (IAG/USP); Paulo Affonso Leme Machado (Unimep); Paulo Artaxo

- Histórias da Tradição Sufi. Trad. de N de Q Grillo. Rio de Janeiro: Dervish; 1993.
- Histórias de Nasrudin. Trad. Henrique C. e MU Cromberg. Rio de Janeiro: Dervish; 1994.
- Jolles A. Formas simples. Trad. de Á Cabral. São Paulo: Cultrix; 1976.
- Jung CG. Estudos sobre os simbolismo do si-mesmo. Trad. de M R Rocha. Petrópolis: Vozes; 1982.
- Jung CG. O eu e o inconsciente. Trad. de D F da Silva. Petrópolis: Vozes; 1997.
- Muller M. Influence du lungaje sur la pensée mytholojique. Paris: Flammarion; 1868.
- Propp V. As raízes históricas do conto maravilhoso. São Paulo: Martins Fontes; 1997.
- Rumi J. Masnavi. Trad. de MU Cromberg e AM Sarda. Rio de Janeiro: Dervish; 1992.
- Tahan M. Minha vida querida. 14ª ed. Rio de Janeiro: Conquista; 1963.

Bibliografia consultada

- Dieckmann H. Contos de fadas vividos. Trad. de ECM Jansen. São Paulo: Paulinas; 1986.
- Durand G. A imaginação simbólica. Trad. de CA de Brito. Lisboa: Edições 70; 1993.
- Durand G. Las estructuras antropológicas de lo imaginario: introducción a la arquetipología general. Madrid: Taurus; 1982.
- Ibn el Arabi. El núcleo del núcleo. Málaga: Sino; 1986.

Vídeo: Reflexões sobre a Linguagem e o seu Uso na Educação

22

Clarissa de Lacerda Nazário

Socióloga, Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo

No campo da educação, discute-se freqüentemente a utilização dos meios de comunicação. Sua presença é uma realidade que a escola e outras instituições que visam a um trabalho educativo não podem ignorar: “A onipresença da imagem [...] é uma das características mais singulares e importantes do mundo atual” (Gutiérrez 1978, p. 16).

Existe uma ampla literatura, tanto na área da comunicação como na da pedagogia, que analisa o uso dos recursos audiovisuais na educação, provenientes ou não dos meios de comunicação de massa. Há também autores que abordam questões relativas à leitura dos meios de comunicação. Moran (1993, p. 11) propõe uma educação para a comunicação, entendida “como intervenção organizada na sociedade para conseguir percepções mais coerentes da interação comunicação-sociedade, com metodologias que dêem conta de níveis abrangentes das relações focalizadas”.

Outros autores buscam entender a estrutura das imagens e mensagens (Giacomantonio 1981), a fim de compreender os processos de codificação e decodificação, com ênfase no processo perceptivo (Gutiérrez 1978). Existem publicações que abordam questões mais técnicas relacionadas ao tema (Ferreira e Silva 1986; Longhi e Ewert 1987; Serra 1986), apresentando informações sobre como produzir e utilizar os recursos audiovisuais. Outros autores abordam o processo de comunicação sob os pontos de vista sociológico e político.

Ao inserir a discussão da comunicação como uma questão de cultura, ressaltam-se não apenas os meios e as tecnologias, mas também as mediações que se estabelecem por meio da cultura, segundo os significados que as configuram e condicionam os processos de comunicação (Barbero 1997).

As mensagens transmitidas pelas imagens propiciam formas variadas de leitura em função das experiências de vida de cada um.

O indivíduo permanece, às vezes, insensível a certos elementos que para outros são importantes, e capta e cataloga como importantes aqueles que sua sensibilidade soube abstrair do conjunto. Entretanto, não se deve esquecer que as diferenças de leitura são tais, justamente porque existe uma linguagem padrão, que é a das imagens (Giacomantonio 1981, p. 39).

Essa sensibilidade de que o autor fala é condicionada tanto por vivências individuais como coletivas. Morin (1983, p. 153), analisando o cinema, aponta que “a imagem cinematográfica, à qual falta a força probatória da realidade prática, detém um tal poder afetivo que justifica um espetáculo. À sua realidade prática desvalorizada corresponde uma realidade afetiva eventualmente acrescida, realidade essa a que chamamos o encanto da imagem”.

Uma das teorias utilizadas neste capítulo para descrição do produto comunicativo foi o modelo elaborado pelo lingüista Jakobson (1969). Esse autor analisa as funções da linguagem verbal. Apesar de os produtos audiovisuais adotarem outras linguagens além da verbal, utilizou-se esse referencial para tentar compreender quais as funções predominantes que os vídeos possuem. Seus realizadores podem ter uma maior preocupação em reforçar o discurso de quem emite a mensagem, centrar na própria mensagem e em seu contexto, ou ainda buscar captar o interesse do espectador. Essas opções fazem que o produto adquira diferentes funções em termos comunicativos. Dessa forma, a extensão do estudo das funções da linguagem para os produtos audiovisuais foi realizada somente com a finalidade de propiciar uma compreensão de sua intencionalidade. As funções da linguagem seriam então:

- *referencial*: denotativa ou cognitiva; a linguagem orienta-se para o contexto da mensagem; como o discurso científico;
- *emotiva*: a atitude do sujeito falante ante o objeto da mensagem; “visa a uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo que está falando” (Jakobson 1969, p. 123); por exemplo: discurso amoroso;

- *conativa*: o objetivo é conseguir uma reação do destinatário da mensagem; como exemplo tem-se a propaganda publicitária na qual a comunicação é imperativa;
- *fática*: visa captar e manter a atenção, prolongar ou interromper a comunicação; no texto essa é a função exercida pela pontuação;
- *metalingüística*: o discurso focaliza o código de comunicação, fornecendo informações sobre ele;
- *poética*: visa à produção estética, com enfoque na configuração da própria mensagem; não está limitada somente à poesia.

O produto audiovisual necessita ser pensado como um recurso comunicativo no qual a ênfase a ser dada não deve se ater apenas ao contexto da mensagem. É importante que haja uma preocupação com a configuração da mensagem e com o destinatário. Sua linguagem visual e sonora precisa ser trabalhada tecnicamente; não se pode pensar só no que dizer, mas em como dizer. O tipo de linguagem pode ser mais leve e os recursos precisam ser elaborados, dando maior espaço para a criatividade, podendo ser incluída também a criação artística, cuja função predominante é a poética.

É fundamental pensar na função emotiva na configuração dos materiais, pois, dessa forma, a partir da expressão do conteúdo emocional por parte dos emissores da mensagem, pode-se estimular a identificação, sensibilizar o público por meio de suas próprias emoções e suscitar discussões a respeito de conteúdos não-racionalizados.

Os recursos audiovisuais possuem um poder de comunicação que necessita ser conhecido para ser utilizado. Giacomantonio (1981) distingue três níveis de atenção dos indivíduos com relação à imagem: o *instintivo* depende basicamente da percepção de cores, formas, expressões, constituindo elementos emotivos por excelência; o *descritivo* capta a descrição de objetos, ambientes e individualização do assunto; finalmente, o *simbólico* supõe um nível de abstração da leitura da imagem.

O termo linguagem audiovisual diz respeito aos elementos e recursos de expressão articulados de forma a dar sentido a uma mensagem. O conhecimento deles é importante no sentido de que pode propiciar uma compreensão mais global da configuração dos materiais audiovisuais.

Os elementos de linguagem mais significativos são:

O Roteiro

A partir de uma idéia e da forma com que se pretende abordá-la e trabalhá-la, constrói-se uma estrutura; é a concepção do trabalho que se pretende realizar, no qual estão articulados a imagem e o som (músicas e falas), assim como a forma e a ordem com que eles irão aparecer (locução em *off*¹, plano geral de uma escola, *close* de uma criança etc.).

O Movimento de Câmera

Permite a realização de movimentos de aproximação e distanciamento do objeto filmado (Betton 1987), visões panorâmicas (quando a câmera desenvolve um movimento circular), acompanhamento da cena (*travelling*, quando a câmera descreve um movimento), entre outros. De acordo com Comparato (1983), a maneira como são trabalhados os movimentos de câmera revelam detalhes que não são revelados na vida cotidiana. Segundo Betton (1987, p. 36-7):

um movimento de câmera não tem uma função unicamente descritiva. Pode também ter uma função psicológica ou dramática, particularmente ao exprimir ou materializar a tensão mental de um personagem. Finalmente, pode ter também uma função rítmica.

Os movimentos de câmera conduzem o olhar do espectador precisamente para onde se deseja, contribuindo, juntamente com os recursos de edição ou montagem, para criar o clima do programa ou filme. Movimentos de câmera rápidos geram um clima agitado e inquieto, muito utilizados em programas voltados para público jovem.

Enquadramento

Informa o centro de interesse na imagem (Longhi e Ewert 1987) e diz respeito aos planos e ângulos de tomada. De acordo com Passarelli (1999), com relação aos planos, tem-se:

- o *plano geral*: no qual nenhum elemento possui destaque, mostra-se todo o espaço da ação;

¹ *Off*: recurso pelo qual um texto é falado por um locutor que não aparece, enquanto outras imagens são apresentadas.

- o *plano médio*: principalmente em interiores, mostra um conjunto de elementos (figuras humanas e cenário) envolvidos na ação;
- o *plano americano*, em que figuras humanas são mostradas até a cintura;
- o *primeiro plano ou close*: em que temos o detalhe de um corpo ou objeto; e o *primeiríssimo plano*, em que temos um maior detalhamento.

O *close*, segundo outro autor, “possui um grande valor expressivo e valoriza o assunto, possibilitando captar os matizes” (Giacomantonio 1981). Aumont (1995) analisa os modos de visão dos objetos no espaço, citando a visão de perto – chamada de pólo háptico (ou tátil) – e o seu oposto que seria o pólo óptico, ou a visão em perspectiva. Na visão em detalhe, quase se podem sentir os objetos, possibilitando, desse modo, criar uma maior intimidade com os personagens ou situações apresentadas. Os ângulos ou a perspectiva, segundo a qual a câmera *olha* para o objeto filmado, são:

- o *ângulo normal*: no qual a câmera é mantida horizontalmente na altura da pessoa;
- o *ângulo de cima para baixo (câmera alta)*: cujo efeito criado é de esmagamento, sufocamento, sujeição;
- o *ângulo de baixo para cima (câmera baixa)*: cujo efeito “evoca a superioridade, o poder, o triunfo, o orgulho, a majestade, ou senão a tragédia e o pavor” (Betton 1987, p. 34-5).

O enquadramento – ou o desenquadramento – traduz o ponto de vista, seja ele entendido como local (a partir do qual uma cena é olhada) seja como uma forma específica de se encarar e considerar uma questão ou acontecimento (Aumont 1993).

Montagem ou Edição

A montagem é o procedimento utilizado no cinema, enquanto no vídeo a técnica é a de edição, realizada eletronicamente. Podem-se alterar as cenas, realizando-se inserções, efeitos, fusões etc. Machado (1988) afirma que a forma de trabalhar as imagens de uma maneira mais fragmentada é mais adequada ao vídeo do que planos gerais e cenas de longa duração. Os recursos tecnológicos de edição permitem que se altere o tempo real, podendo-se acelerar ou retardar o movimento, gerando efeitos cômicos ou de uma maior densidade psicológica. Pode-se intervir, também, concentrando-se ou

dilatando-se o tempo e, entre outras coisas, fundindo-se duas temporalidades, como nos chamados *flashbacks*² (Betton 1987).

Sonoplastia

Compreende o material sonoro, como músicas e ruídos. Podem-se realizar combinações entre o som e a imagem que sejam complementares, redundantes, contraditórias ou em contraponto. “O som e a imagem são, alternadamente, fonte de informações específicas que remetem umas às outras” (Betton 1987, p. 40). Esse autor levanta pontos importantes a respeito das características do som das vozes, elemento sobre o qual também deve-se ater ao elaborar um material audiovisual. O autor afirma que:

A simples audição de uma voz pode dar uma imagem incrivelmente exata da maior parte das características físicas e mentais de uma pessoa, e particularmente de um ator. O poder de convencimento da palavra humana não está unicamente nas palavras pronunciadas e nas idéias que estas sugerem: ele reside também no próprio som da voz, e esta não somente tem um poder de sugestão, mas também um valor psicológico incontestável (ele exalta a emotividade). Na verdade, a entonação, o ritmo e o timbre são mais importantes que a sintaxe (Betton 1987, p. 44).

Betton (1987, p. 44) cita Merleau-Ponty para afirmar que “a prodigalidade ou avareza de palavras, sua plenitude, ou seu vazio, sua exatidão ou sua afetação fazem sentir a essência de uma personagem de forma mais segura do que muitas descrições”. É importante que essas questões sejam levadas em conta ao utilizar, por exemplo, a voz em *off*. Geralmente, quando se escuta uma voz, imagina-se o corpo; no momento em que se força uma impessoalidade, é como se a voz não tivesse corpo. É possível que isso cause uma dificuldade na interação do espectador com aquilo que é exibido, pelo menos em relação ao seu envolvimento emocional com a questão. A idéia do som nos materiais audiovisuais é estimular a imaginação para não quebrar a riqueza e abertura da imagem em fornecer vários significados. Ao utilizar-se de um discurso muito diretivo, que é o que ocorre normalmente quando se utiliza o texto em *off*, aciona-se primeiramente o envolvimento intelectual do espectador com o vídeo. De acordo com Betton

² *Flashbacks*: recurso utilizado para mostrar cenas de acontecimentos passados.

(1987), ao fazer o caminho inverso, permite-se que se acione primeiro a afetividade do receptor e só depois a sua inteligência.

Alguns autores citam ainda outros elementos de linguagem, como o cenário, a iluminação, a cor, a profundidade de campo – importante no cinema, mas não na televisão – e a representação dos atores.

Machado (1993, p. 6), referindo-se ao vídeo, apresenta questões específicas a respeito do tipo de discurso criado:

Sabemos pelo simples exame retrospectivo da história desse meio de expressão, que o vídeo é um sistema híbrido, ele opera com códigos significantes distintos, parte importados do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente, da computação gráfica [...]. O discurso videográfico é impuro por natureza, ele processa formas de expressão colocadas em circulação por outros meios, atribuindo-lhes novos valores, e a sua especificidade, se houver, está, sobretudo, na solução peculiar que ele dá ao problema da síntese de todas essas contribuições.

Em consequência disso e das características tecnológicas do meio, podem-se identificar algumas tendências na linguagem específica do vídeo. A primeira é o uso de primeiros planos ou *closes*, mais adequado em razão da baixa definição da imagem, que dificulta a compreensão de cenas com excesso de informações e detalhamentos: “Multidões em plano geral são motivos pouco adequados ao vídeo, assim como são inadequados os cenários amplos e decorações muito minuciosas, pois todos esses motivos se reduzem a manchas disformes quando inseridos na tela pequena” (Machado 1993, p. 7). Segundo o autor, outra tendência é de que o roteiro e a edição busquem a justaposição de planos singelos, buscando a articulação de sentido por meio do uso de metáforas. Uma terceira característica é que, em razão das condições de recepção – ou seja, a de que o vídeo é assistido em meio a outras atividades –, sua informação deve ser do tipo “recorrente, circular, reiterando idéias e sensações a cada novo plano, ou então quando ela assume a dispersão, organizando a mensagem em painéis fragmentários e híbridos, como na técnica da *collage*” (Machado 1993, p. 10).

A abordagem anterior se coloca na linha de investigação dos autores que estudam as relações entre tecnologia e linguagem. A reflexão sobre a relação entre a linguagem e as características tecnológicas dos vários meios de comunicação (televisão, cinema, vídeo) são úteis como pontos de referência para a análise dos limites de cada um desses meios e das possibilidades de exploração de suas capacidades.

As condições de recepção do vídeo nas situações de ensino-aprendizagem apresentam-se como um meio-termo entre as condições de recepção da televisão e do cinema. Assiste-se ao vídeo numa sala clara, porém a situação é diferente de quando se assiste à televisão em casa, pois não há situações perturbando a atenção. Há condições para maior concentração e interiorização, possibilitando que se acione o que Morin (1983) denomina mecanismo de projeção-identificação, um mecanismo desencadeado nas exibições cinematográficas. Esse autor explicita tal mecanismo, esclarecendo como as necessidades, aspirações e desejos se projetam sobre situações e personagens apresentados na tela, fazendo que a participação do espectador se interiorize, absorvendo o mundo representado, incorporando o meio ambiente (cenário, personagens) e integrando-os afetivamente, originando o que ele denomina participação afetiva (Morin 1983).

Tais afirmações podem ser acrescidas pelas considerações de Aumont (1995, p. 110) que, ao citar Metz, ressalta que o cinema apresenta um fator positivo que é a sua imaterialidade, a qual favorece a participação afetiva; esta, por sua vez, faz que o espectador esteja mais investido psicologicamente na imagem.

Landowski (1996, p. 39) aponta que a relação corporal do espectador com a obra colabora na apreensão do sentido das mensagens:

certa emoção ou determinada sensação sendo experimentada e figurada pelo outro no seu corpo, ao encontrar reexperimentada pelo e no corpo do próprio espectador, o efeito de contágio não se distingue da apreensão de uma significação; nesse gênero de transmissão corpo a corpo, o que imediatamente “se sente” é o “sentido” mesmo. O sentido é sentido.

As situações de recepção dos vídeos fogem um pouco da situação do cinema, comprometendo, provavelmente, o investimento emocional do espectador, porém não se pode descartar a possibilidade de que esse seja um mecanismo que atue mesmo que de forma mais superficial. O fato de a exibição dar-se na tela pequena de um aparelho de televisão pode também dificultar esse processo. É preciso considerar que uma boa parte dos materiais é construída com códigos provenientes da linguagem televisual, condicionando também a sua recepção. Nesse caso, deve-se atentar para os processos – analisados por Machado (1988, p. 61-2) – que ocorrem na recepção dos sistemas de alta e baixa definição, como o cinema e a televisão:

isso significa que, nos processos figurativos de alta definição, a articulação do sistema se dá à custa da acomodação e do anestesiamento do decodificador, que já recebe a informação pronta e carregada de módulos de ordem, aos quais é impossível resistir [...] Inversamente, nos processos de baixa definição, o espectador coloca sua energia a serviço da decodificação, o que significa atividade e participação [...] A verdade é que a imagem de vídeo, pequena, estilhaçada, sem profundidade, pouco realista e de efeito ilusionista extremamente precário, não pode fascinar o espectador a ponto de fazê-lo perder a vigilância sobre suas próprias sensações; pelo contrário, a precariedade dos meios serve-lhe de distanciamento crítico e de estímulo para a intervenção no universo simbólico.

Esses são alguns dos fatores que influenciam as questões relativas à percepção e precisam ser levados em conta para avaliar as possibilidades de trabalho com os conteúdos percebidos. Há dúvidas, entretanto, quanto à possibilidade de atividade participativa na decodificação de programas com um padrão televisual muito tradicional, ou seja, quando as reportagens e entrevistas são estruturadas, por exemplo, da forma que vemos nos vários telejornais.

É necessário considerar que o efeito educativo dos meios de comunicação de massa é, muitas vezes, não-intencional e assistemático. Esse tipo de comunicação é unidirecional, sem um *feedback* sobre o impacto do processo, diferenciando-se fundamentalmente da comunicação interpessoal. Levando-se em conta essas limitações, recomenda-se que, ao elaborar materiais educativos, os especialistas conheçam da forma mais segmentada possível as características da audiência para que possam adequar o texto, as imagens e os cenários à realidade desse público. Com essa finalidade realizam-se pesquisas e testes. Quanto mais amplo e diversificado for o público a ser atingido, menos especificidade deverá ter a mensagem, pois para atingir um maior número de pessoas, deve-se ter uma mensagem com um maior nível de generalização. Por sua vez, quanto mais especificidade puder ter a mensagem, maior será o efeito em termos qualitativos. Os meios de comunicação de massa podem incrementar conhecimentos e gerar uma resposta rápida e emocional. Além disso, podem contribuir para propiciar mudanças societárias, apesar de não garanti-las. Um aspecto importante abordado por alguns autores é de que esses produtos são mais eficazes quando fazem parte de uma campanha integrada a outras formas de comunicação. A utilização dos meios de comunicação de massa deve-se somar também a educação face a face, para que possam gerar mudanças comportamentais e ter maior probabilidade de serem mantidas ao longo do tempo.

Os meios de comunicação de massa têm como limitação o fato de não poderem veicular informações complexas, nem ensinar habilidades. Devem, portanto, ater-se a mensagens simples para não gerar ruídos na comunicação. Além disso – já se disse –, não geram, isoladamente, mudanças de comportamento. É importante que essas limitações sejam levadas em conta para que seja possível utilizar adequadamente esses meios, sem superestimar um poder que, na realidade, não têm.

Com relação aos materiais de comunicação não dirigidos à grande massa, ou seja, materiais elaborados para grupos específicos, considera-se que eles são coadjuvantes de ações educativas e devem ser acompanhados por outras formas de intervenção. Dessa forma, é importante avaliar as características de cada um dos recursos para que estes cumpram melhor a sua função. Tão importante quanto isso é o modo de utilização desses recursos, que poderá garantir um bom desempenho educativo. Na literatura são descritos critérios para avaliar esses tipos de materiais (Ewles e Simnett 1992), como se apresenta a seguir:

- se o material é adequado aos objetivos – um exemplo diz respeito aos materiais produzidos para lidar com a questão do tabagismo: se o público-alvo for constituído por jovens não motivados a parar de fumar, um vídeo sobre como parar de fumar ou as vantagens de parar não irá atingi-los; provavelmente seria mais adequado utilizar um vídeo que propiciasse e levantasse discussões para que eles se conscientizassem de suas motivações;
- meio de comunicação mais adequado – o vídeo é útil, pois pode ser editado; a fotografia é mais barata; o cartaz também; às vezes, pessoas reais, contando suas experiências ao vivo são mais estimulantes do que filmes ou vídeos. Tudo precisa ser avaliado antes da escolha do tipo de recurso que se quer usar;
- é importante que o material seja consistente e coerente com os valores e com o tipo de abordagem que se quer dar ao problema – os autores afirmam que não se deve culpar a vítima, nem permitir mensagens que tenham conotações racistas;
- deve-se prestar atenção à relevância do tipo de abordagem ou do tipo de linguagem utilizada para o público específico, pois um erro pode inviabilizar a comunicação; é importante, portanto, prestar atenção às diferenças culturais.

Entre os vários tipos de recursos que podem ser utilizados nas ações educativas, o vídeo apresenta algumas vantagens. Por exemplo, a possibilidade de um maior realismo e a capacidade de atingir mais de um sentido, facilitando a apreensão; a facilidade com que se pode passar informações, discutir problemas, demonstrar habilidades e propiciar discussões. Com vídeos podem-se atingir pequenas e médias audiências. Entretanto, algo que os educadores precisam questionar é a sua utilização isolada. Para obter melhores resultados, torna-se necessário associar o uso de programas em videocassete a atividades educativas mais amplas, não encarando a exibição de um vídeo como um fim em si mesmo.

Estudos que avaliam os efeitos do uso dos meios de comunicação analisam também como esses meios atingem a audiência, tentando explicar as razões da aceitação ou rejeição das informações e valores veiculados (Naidoo e Wills 1994). Uma das teorias é a *Hypodermic syringe*, que considera a audiência como passiva e passível de manipulação. Outra teoria é a dos estágios, que aborda a importância do papel dos formadores de opinião, valorizando as interações pessoais. Esta, apesar de representar um avanço com relação à primeira, ainda é um tanto simplista. O modelo dos usos e gratificações pressupõe que os meios sejam utilizados para gratificações pessoais. Dessa forma, a aceitação ou rejeição se daria por motivos pessoais. O modelo dos efeitos culturais vai um pouco além, pois supõe que os conteúdos veiculados são filtrados segundo padrões culturais e não só individuais.

Aumont (1993), baseado em estudos de Gombrich, ao referir-se às questões relativas à percepção da imagem, aponta dois elementos: o reconhecimento e a rememoração. O reconhecimento dá-se pela função representativa da imagem, que permite reconhecer as características visuais do mundo real e das imagens, propiciada pela relação de semelhança em um maior ou menor grau com a realidade visível. A rememoração permite que, por meio da função simbólica, o ato de ver seja o de “comparar o que esperamos à mensagem que nosso aparelho visual receba” (Aumont 1993, p. 87).

Dessa forma, ao fazer intervir seu conhecimento prévio, o espectador da imagem supre o não-representado, as lacunas da representação, fazendo que a imagem seja, tanto do ponto de vista de seu autor como de seu espectador, um fenômeno também ligado à imaginação (Aumont 1993). O olhar sobre uma imagem é modificado, portanto, pelas informações que o indivíduo tem, fazendo que a trajetória do olhar deixe de se encaminhar simplesmente àquelas áreas com mais informação, as quais permitem reco-

nhecer as imagens numa segunda apresentação, para ser guiado por outras ordens (Aumont 1993).

Santaella e Nöth (1997) analisam a questão da imagem por meio da abordagem semiótica. Os autores apresentam questões comuns, como a imagem como percepção e imaginação e a percepção da forma como um processo não só de recepção, mas de coordenação entre o percebido e as formas internalizadas. Apontam para questões importantes como a influência da linguagem verbal sobre a imagem, o papel da contextualização com outras imagens, a função dos sons, da música etc.:

A concepção defendida de que a mensagem imagética depende do comentário textual tem sua fundamentação na abertura semiótica peculiar à mensagem visual. A abertura interpretativa da imagem é modificada, especificada, mas também generalizada pelas mensagens do contexto imagético. O contexto mais importante da imagem é a linguagem verbal. Porém, outras imagens e mídias, como, por exemplo, a música, são também contextos que podem modificar a mensagem da imagem [...] o contexto da imagem não precisa ser necessariamente verbal. Imagens podem funcionar como contextos de imagens. Entretanto, num sentido semiótico mais geral, no qual as imagens são um dos tipos possíveis, não há signo sem contexto, visto que a mera existência de um signo já evidencia o seu contexto (Santaella e Nöth 1997, p. 53-7).

Esses autores explicam como a imagem nos atinge, colocando algo de certa forma semelhante a Aumont. Afirmam que, sem memória e antecipação, nenhum reconhecimento e identificação são possíveis: “onde quer que o ser humano ponha seu olhar, esse ato estará irremediavelmente impregnado de temporalidade” (Santaella e Nöth 1997, p. 87). Esse tempo, porém, é, além de um tempo cronológico, um tempo constituído por um processo histórico e cultural.

É importante que a construção das imagens seja pensada levando em conta a sua função simbólica. Com relação a produtos audiovisuais, ressaltamos uma questão levantada por Aumont (1995) que, citando Vanoye, fala sobre “como certos filmes administram melhor o ciclo emocional, ao permitirem ao espectador acesso à integração ou à elaboração de sua experiência emocional por domínio da configuração narrativa [...]”. Segundo o autor “o que comove é a participação em um mundo ficcional, a relação com personagens, o confronto com situações” (Aumont 1995, p. 123). Assim sendo, a construção da narrativa com a escolha de imagens e sons utilizando diversos recursos de linguagem pode colaborar para que a administração desse ciclo emocional seja encaminhada de uma maneira mais completa.

Várias produções brasileiras em vídeo estão inseridas na chamada comunicação popular. Organizações da sociedade civil, movimentos populares etc. utilizam o vídeo como recurso comunicativo, visando a um trabalho educativo, configurando uma tendência observada desde o início da década de 1980. O termo “vídeo popular” insere-se na chamada comunicação popular, configurando uma produção com uma formatação específica por opção dos realizadores, em razão da realidade social vivenciada.

De acordo com Santoro (1989, p. 59-61);

O vídeo chega aos grupos e movimentos populares como mais um componente de luta e, por suas características técnicas, adapta-se bem a projetos de comunicação popular que têm os diferentes grupos sociais como público-alvo, prestando-se desde a simples exibição de programas pré-gravados até programas originais [...] Tudo isso é, para nós, o vídeo popular. Uma definição abrangente, que tem como referência primordial a prática do uso do vídeo pelos movimentos populares, o volume dessa produção, o seu teor, os grupos que são responsáveis por ela e a exibição de programas comprometidos com a realidade social.

É claro que as produções mais atuais têm uma formatação diferente dos materiais daquela época. Porém, pode-se notar que as suas concepções influenciaram muito o tipo de comunicação audiovisual realizada atualmente.

A respeito da experiência de vídeo independente no Brasil, Machado (1996) apresenta várias questões importantes ao observar as singularidades dessas experiências em relação às da televisão comercial. As inovações e rupturas na estrutura da linguagem se dão, por exemplo, com relação às entrevistas, momento em que acontece a intervenção popular. Nas empresas televisuais, a intervenção costuma ser breve e lacônica, para apenas endossar o que o apresentador afirmou; nessas experiências, porém, busca-se uma outra abordagem:

Uma forma de perfurar todos estes esquemas viciados é reinventando inteiramente a instituição da entrevista. O Olhar Eletrônico³ enfrentou este desafio através de suas perguntas “impossíveis” e inesperadas, que estimulam respostas pouco convencionais e barram qualquer recurso ao repertório de chavões (Machado 1996, p. 267).

³ Olhar Eletrônico: produtora de vídeos de São Paulo.

Além dos vídeos populares, podem ser citadas as produções elaboradas com objetivos estéticos e cuja função predominante é a poética. Dentro dessa categoria são encontrados os materiais de ficção, que podem também ser utilizados em ações educativas, visando principalmente à sensibilização dos participantes sobre algum tema. O fato de não ser um vídeo de natureza educativa e informativa não compromete o seu uso. Ao discutir sobre o componente poético e estético em obras literárias, Balogh (1996) utiliza o conceito de Jakobson sobre a função poética da linguagem, ressaltando as características de ambigüidade e plurissignificação. Traçando um paralelo com as produções audiovisuais, pode-se afirmar que os materiais criados com preocupação e objetivo estéticos – mesmo que não seja principal – possuem uma riqueza maior justamente por essas características, podendo propiciar uma gama maior de leituras e interpretações. Quando o vídeo é construído buscando uma forma mais equilibrada, mais harmônica, ou seja, com uma preocupação com a beleza, pode propiciar ao público uma fruição que vai além do interesse pelo científico.

Desse modo, é importante atentar para a seguinte questão: que o educativo no trabalho com audiovisuais refere-se muito mais ao processo de utilização do material do que simplesmente às características de sua formatação ou do seu conteúdo. Pode-se, por exemplo, utilizar uma novela ou uma campanha publicitária como material educativo. Por outro lado, percebe-se que, em alguns casos, vídeos concebidos como educativos possuem uma formatação tão rígida e estereotipada que não permitem uma utilização educativa mais participativa. Muitas vezes a preocupação é a de que esses materiais descrevam e demonstrem certos fatos, seguindo um esquema tradicional de aula, sem considerar as características do meio e descuidando-se do conceito de participação da população-alvo. Isso pode derivar, em parte, da dificuldade de transpor os conceitos científicos para a linguagem audiovisual. Tal fato ocorre em razão da preocupação de que as informações veiculadas sejam cientificamente corretas e que a função da linguagem seja prioritariamente referencial. Isso acaba por fazer que os realizadores se apeguem a formas conhecidas e às vezes desgastadas.

Segundo Machado (1988, p. 94),

Programas dissertativos ou narrativos que consistem na ilustração de um tema concorrem para eliminar a intervenção do espectador, impondo-lhe a evidência de uma demonstração em vez do processo de reconhecimento e, nesse sentido, participam dos interesses de centralização de que o veículo é vítima.

Em artigo sobre comunicação para promoção da saúde, Don Palmer (1992) menciona que os programas televisivos sobre saúde, por buscarem transmitir comportamentos e atitudes corretas e saudáveis de uma forma excessivamente rígida, correm o risco de se tornar previsíveis – faltam drama, diversão e alegria. Acreditamos que, se não houver uma atenção a essas questões, esse risco pode comprometer os vídeos educativos no geral, não só na área da saúde. É essencial ter em mente que o vídeo não precisa dizer tudo; existem conteúdos que podem ser abordados após a sua exibição, a fim de complementar o processo educativo.

Quando se planeja realizar um vídeo, é importante estar atento a várias questões para que a produção seja um material comunicativo eficaz, podendo atender tanto às necessidades dos realizadores como às do público. É de fundamental importância que o público seja visto como sujeito do conhecimento, e não apenas como um objeto a respeito do qual se fala. Para isso, é necessário conhecer suas percepções sobre o tema a ser desenvolvido; assim, os conteúdos abordados serão mais adequados à sua realidade, adquirindo um maior significado.

Esse levantamento e a construção do roteiro fazem parte da fase que é chamada de pré-produção. A partir de uma discussão sobre a problemática a ser abordada e a definição dos objetivos, é que o roteiro será elaborado. É importante que as cenas a serem gravadas sejam guiadas por um roteiro, pois os enquadramentos, os movimentos de câmera e outros elementos devem ser pensados e executados a partir de uma concepção global do material. Assim, evita-se gravar imagens para, por exemplo, simplesmente ilustrar um depoimento ou uma entrevista.

Outro ponto importante a ser levado em conta é o recurso financeiro e material com o qual se poderá contar, pois isso irá condicionar o tipo de produção, seu nível de complexidade, os recursos a serem utilizados.

A fase de produção inclui a organização da equipe, contatos, autorizações para realização de gravações, contratação de atores, se for o caso, cenários, além das gravações das cenas propriamente ditas, com o equipamento de imagem (câmeras), som (microfones) e iluminação escolhido.

Na pós-produção, o material – imagens e áudio – é editado utilizando os recursos de uma ilha de edição. Concluído esse processo, são feitas cópias para serem distribuídas e veiculadas. Alguns vídeos utilizados em educação são acompanhados de um roteiro de utilização, o que é um valioso instrumento que visa garantir um trabalho que explore de forma mais consistente as diversas possibilidades do material.

Finalizando, é importante salientar novamente que a exibição de um vídeo deve fazer parte de um processo amplo, não devendo ser uma atividade isolada, pois o objetivo é que seja um instrumento de sensibilização, um aprofundamento ou síntese do assunto a ser trabalhado. Antes de iniciar a exibição, é importante situar a temática para que possam surgir comentários, funcionando como um aquecimento para o grupo. Entretanto, se o vídeo tiver o intuito de sensibilizar as pessoas, ou seja, de despertar para um assunto ou trabalhar preconceitos e noções errôneas, pode-se deixar esse momento para depois da apresentação, de forma a não dirigir demais a atenção ou quebrar o impacto. Após a exibição, é possível fazer coletivamente a reconstrução do conteúdo por meio de perguntas simples, procurando identificar partes relevantes para que todos tenham uma noção de conjunto, explicitando o discurso do vídeo. A idéia é fazer que os espectadores se tornem ativos e estabeleçam relações, em um processo de articulação de sentidos. Como o produto comunicativo é uma construção na qual os elementos de linguagem são articulados de forma a configurar uma mensagem, é importante que as pessoas possam também refletir sobre isso. A reflexão sobre a mensagem apresentada é o momento em que o grupo, auxiliado pelo coordenador, pode perceber os valores e significados mais profundos, assim como as mediações estabelecidas pelo meio tecnológico, no caso, o vídeo. Nesse instante o porquê é fundamental. O grupo poderá também levantar situações semelhantes que tenham vivenciado, relacionadas ao que acabaram de ver, ouvir e discutir, propiciando um confronto entre questões subjetivas e sociais.

Referências

- Aumont J. *A imagem*. Campinas: Papirus; 1993.
- Aumont J. *A imagem*. Campinas: Papirus; 1995.
- Balogh AM. *Conjunções, disjunções, transmutações: da literatura ao cinema e à tv*. São Paulo: Annablume, ECA-USP; 1996.
- Barbero JM. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ; 1997. Os métodos: dos meios às mediações; p. 258-334.
- Betton G. *Estética do cinema*. São Paulo: Martins Fontes; 1987.
- Comparato D. *Roteiro: arte e técnica de escrever para cinema e televisão*. Rio de Janeiro: Nórdica; 1983.
- Ewles L, Simnett I. *Promoting health: a practical guide. Using and producing health promotion materials*. UK: Sartori; 1992. p. 226-57.
- Ferreira OMC, Silva Jr. PD. *Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: EPU; 1986.
- Giacomantonio M. *O ensino através dos audiovisuais*. São Paulo: Summus/EDUSP; 1981.
- Gutiérrez F. *Linguagem total*. São Paulo: Summus; 1978.
- Jakobson R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix/EDUSP; 1969. Linguística e poética; p. 118-62.
- Landowski E. *Viagem às nascentes do sentido*. In: Ignacio AS, organizador. *Corpo e sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: Ed UNESP; 1996. p. 21-43.
- Longhi J, Ewert RE, Equipe Jatalon. *Vídeo independente*. São Paulo: Summus Editorial; 1987.
- Machado A. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense; 1988.
- Machado A. *O vídeo e sua linguagem*. *Bol da Associação Brasileira de Vídeo Popular* 1993; 18: 5-11.
- Machado A. *Máquina e imaginário*. São Paulo: EDUSP; 1996. A experiência do vídeo no Brasil; p. 253-74.
- Moran JM. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: PANCAST; 1993.
- Morin E. *A alma do cinema*. In: Xavier I, organizador. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal-Embrafilme; 1983.
- Naidoo J, Wills J. *Health promotion: Foundations for Practice*. UK: Ballière Tinnall; 1994. Models and approaches to health promotion; p. 83-100.
- Palmer D. *Mass media for health promotion: health leninists or change agents?* *Aust J Public Health* 1992; 16(2): 206-7.
- Passarelli CAF. *Imagens em diálogo: filmes que marcaram nossas vidas*. In: Spink MJ, organizador. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez; 1999. p. 273-83.
- Santaella L, Nöth W. *Imagem*. São Paulo: Iluminuras; 1997.
- Santorio LE. *A Imagem nas mãos: O vídeo popular no Brasil*. São Paulo: Summus Editorial; 1989. O vídeo popular no Brasil; p. 59-83.
- Serra F. *A arte e a técnica do vídeo: do roteiro à edição*. São Paulo: Summus; 1986.