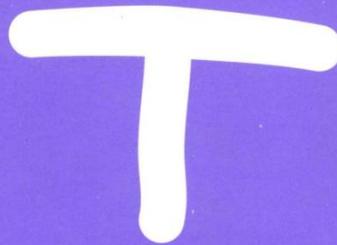


Ferraz, Nelson & SILVA, Bento (2003). Uma experiência de integração curricular da câmara de vídeo no 1.º ciclo do ensino básico: reflexões à luz dos novos enquadramentos curriculares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 8 (vol. 10), ano 7, Universidade da Corunha, pp. 2009-2022. (ISSN: 1138-1663).

REVISTA
GALEGO-PORTUGUESA
DE PSICOLOGÍA
E EDUCACIÓN



Nº. 8 (Vol. 10) ANO 7º - 2003
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN



UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA CÂMARA DE VÍDEO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES À LUZ DOS NOVOS ENQUADRAMENTOS CURRICULARES

Nelson Mendes da Silva Ferraz & Bento Duarte da Silva

Universidade do Minho – Braga (Portugal)

nferraz@netc.pt; bento@iep.uminho.pt

Resumo

Os autores elegem a tecnologia vídeo na perspectiva de Educação para os Média e das exigências da Sociedade da Informação, descrevendo e apresentando os resultados de uma investigação-acção sobre a utilização da câmara vídeo pelos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. Consideram que uma Educação para os Média implica o desenvolvimento de uma compreensão crítica dos média, da capacidade de análise e reflexão, a compreensão dos seus conteúdos e dos processos implicados na recepção e na produção. Estas abordagens são feitas à luz das nova Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal onde se defende a valorização e integração curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Faz-se uma reflexão da nova dimensão tecnológica das escolas, bem como da importância que hoje se atribui à transferibilidade e transdisciplinaridade dos saberes, o que pressupõe considerar o aluno como actor da sua própria aprendizagem: ao estarem envolvidos numa dinâmica de projecto, os alunos aprendem a ler, a escrever, a pesquisar, a comunicar numa nova linguagem.

1. Contextualização da problemática

1.1. A necessidade de uma Educação para os Média

Neste início do terceiro milénio, as tecnologias avançam de uma forma avassaladora na nossa sociedade. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são, hoje, um dos factores mais salientes da mudança civilizacional em curso, lançando desafios de renovação ao sistema educativo, o qual deve ser capaz de responder e mesmo de promover.

A escola, como realidade viva onde gravitam alunos e professores, não pode ficar incólume a todas estas mutações da sociedade na era da Sociedade da Informação. A inclusão das TIC como um processo inadiável, visando preparar os jovens para esta nova era, impõe implicitamente uma necessária e imprescindível *Educação para e com os Média*.

Já é tempo da escola atenuar o desfasamento existente nos ‘mundos comunicativos’ dos jovens de hoje, demonstrado empiricamente por Silva (1998:2) ao evidenciar que enquanto “no mundo extra-escolar os jovens vivem num universo comunicativo diversificado e multiplural, constituindo o audiovisual a dimensão mais importante, o mundo comunicativo escolar é mais reducionista devido ao domínio avassalador da dimensão scripto”.

Dada a presença e força dos média na sociedade e a adesão que crianças e jovens lhe dedicam, estamos conscientes que umas das funções primordiais da escola e do currículo deverá passar por promover a Educação *para e com os Média*. Parte desta função acaba por ser assumida na recente proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), onde se defende a integração das TIC nas novas áreas curriculares, devendo mesmo conduzir a uma certificação das competências dos alunos na área das TIC (Silva, 2001). Em reforço desta perspectiva, em recente documento elaborado pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério de Educação, intitulado *Estratégias para a acção, as TIC na Educação* (DAPP, 2002), é conferido especial relevo às competências básicas dos alunos e dos professores no domínio TIC nos currículos.

De acordo com os Pareceres e Recomendações do Conselho Nacional de Educação (C.N.E.), a Escola deve assumir-se como um meio privilegiado de combate a uma nova forma de exclusão social - a “infoexclusão” - permitindo aos jovens o acesso aos média e à informação disponível nas redes digitais, estimulando uma postura dinâmica e selectiva de pesquisa e selecção da informação para a apropriação do conhecimento, visto que a “globalização é um elemento que caracteriza de forma profunda a sociedade dos nossos dias e que representa desafios e oportunidades em termos de tecnologias, ...” (C.N.E., 2002:23).

Deste modo, a integração dos Média na Escola engloba algumas dimensões¹:

- Média como recursos educativos ⇒ Fontes de informação para actualizar e ilustrar conteúdos.
- Média como objecto de estudo ⇒ Análise das mensagens, dos contextos sociais de produção, circulação e recepção dos discursos mediáticos.
- Média como ferramenta de expressão e criatividade ⇒ Produção das próprias mensagens nos diferentes suportes.

Com a utilização da câmara de vídeo e a conseqüente produção de documentos vídeo pelos alunos, estamos a valorizar a dimensão dos média como ferramenta de expressão e criatividade, o que implica uma necessária aprendizagem da linguagem audiovisual. Com este processo, estaremos, como salienta Moderno (1992), a promover

¹ In Educação para os Media - <http://www.iie.min-edu.pt/proj/media/2000/ini.html> (consultado em 22/04/2002).

um excelente meio de expressão pessoal – talvez este seja o aspecto mais importante – na perspectiva de que “o aproveitamento do carácter eminentemente educativo do processo de concepção, de elaboração e de realização de documentos pelos próprios alunos, leva-os a descobrir-se a si mesmos como alguém que faz parte integrante do processo de ensino/aprendizagem” (id.:92).

1.2. Orientações metodológicas da reorganização curricular do ensino básico

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, em curso, tem por principal propósito a construção de uma escola mais criativa e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os alunos e a promoção de aprendizagens activas e significativas. Deste modo, ao dar-se uma visão mais abrangente e integradora de currículo, procura-se dar uma melhor resposta às diversas necessidades e características de cada aluno.

Na proposta propõe-se a criação de novos espaços curriculares, como a Área de Projecto e as Tecnologias da Informação e Comunicação, desenvolvem-se e valorizam-se “aprendizagens diversificadas e significativas nos alunos, tornando-os construtores do seu próprio conhecimento” (Encarnação, 2002). Aponta-se para a necessidade de práticas e metodologias que apostem na ‘interdisciplinaridade’ e na ‘transferibilidade’ dos saberes.

O currículo surge da necessidade de desenvolver nos alunos ‘competências’, adoptando-se uma noção ampla de competência “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (M.E., 2002:9). Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, “mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares” (idem:9).

Como Perrenoud (1999), podemos acrescentar que a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno. A actualização daquilo que se sabe em um contexto singular, refere o autor, é reveladora da ‘passagem’ à competência, a qual se realiza na acção. Hoje em dia sabe-se que a transferência de saberes não é automática “adquire-se pelo meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes” (idem). Tal pode conseguir-se a vários níveis e de modos diferenciados, como se pode constatar de uma leitura do Currículo Nacional do Ensino Básico², mas dificilmente atingíveis se os alunos não viverem determinadas experiências educativas, hoje consideradas fundamentais. Salienta Perrounoud (1999) que não podemos correr o risco, como frequentemente acontece, de as noções fundamentais serem estudadas na escola fora de qualquer contexto, permanecendo como capitais imobilizados por não se saber investir neles conscientemente. Por isso, acrescenta, a escola deve desenvolver competências, mas relacionar constantemente os saberes com a sua operacionalização, até porque desenvolver competências desde a escola “não é uma moda nova, mas um retorno às origens, às razões de ser da instituição escolar” (idem), e daí que, a “trilogia das habilidades, ler, escrever, contar, que fundou a

² Neste documento entende-se por Competência o processo de “activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias, em diversos tipos de situações, ...” (ME, 2002).

escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências da nossa época. A abordagem por competências busca simplesmente actualizá-la”(ibidem).

Um dos aspectos mais importantes deste novo modelo curricular é, sem dúvida, a incorporação de determinados caminhos que deverão estar presentes em todas as áreas do currículo. Deste modo, a *transversalidade* é um aspecto inovador, quer pelos conteúdos que encerra, como pelo que significa em termos de concepção disciplinar para tratar os conteúdos. Trata-se de abordar conteúdos educativos “dentro do marco social em que deve desenvolver-se toda a educação” (De La Cruz Guerra, 1999:156), que se justifica, como afirma, porque conferem “uma nova dimensão ao currículo, que de modo algum se deve ver de forma compartimentada”, mas que deve surgir com objectivos bem definidos, tornando-se necessário a intencionalidade da comunidade educativa, no momento de reconhecer a sua importância.

Ora, como sustentam diversos autores em relação às TIC em geral, como Ponte & Serrazina (1998) e Valente, Gomes & Ferraz (2001), e em relação aos meios audiovisuais e ao vídeo em particular, como Salinas (1996), Cabero (1989) e Silva (1998), as TIC, mais do que constituir uma nova área curricular assumem uma relevância transversal no processo de ensino-aprendizagem. Valente, Gomes & Ferraz (2001:963-964) – tendo por base a experiência vivida junto de várias escolas ligadas ao Projecto Nónio Século XXI como dinamizadores no âmbito das actividades do Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho – defendem que a integração das TIC nas diversas áreas curriculares é “uma condição ‘sine qua non’ para ganhar a aposta numa educação virada para o futuro e para a modernidade”, tendo os professores “um papel crucial no processo de construção do conhecimento”. Pelo que, acrescentam, não faz qualquer sentido a existência de projectos isolados que não tenham por finalidade uma abordagem global das várias áreas disciplinares, devendo ser “assumidas como instrumento de trabalho que proporcionam a concretização de iniciativas” (idem:971), através de projectos de duração relativamente curta.

Assim, para Silva (1998:210), a integração das TIC e dos média “deve ser feita no âmbito do projecto curricular, espaço mediado por fenómenos substantivos (filosofia, fundamentação, objectivos, conteúdos, metodologias, meios e avaliação, por processos [...]e por dinâmicas”. Para que as TIC ganhem “sentido e propósito educativo” devem surgir relacionados com o projecto educativo e curricular da escola e da turma.

No que se refere à tecnologia vídeo como meio de comunicação – tecnologia central neste projecto de investigação-acção – podemos dizer que funciona através de sistemas simbólicos que proporcionam diferentes formas de codificar a realidade e, por conseguinte, diferentes formas de facilitar o acesso à realidade (Cabero, 1989). Quando integrado nos currículos, o vídeo surge como mediador das relações que se estabelecem entre o sujeito e a realidade envolvente. Para poder cumprir todo o seu papel mediador, a utilização do vídeo na aprendizagem terá de estar associado a uma metodologia própria, pois não se basta a si só. O importante não é a sua parte instrumental, “mas os seus sistemas simbólicos, a forma como se relacionam com determinadas habilidades cognitivas dos alunos e a sua inserção no plano curricular” (idem:114). Portanto, ao integrar o vídeo na aula, o professor deve utilizar estratégias para que os alunos entendam o vídeo como um meio que lhes vai exigir algum esforço para compreenderem as mensagens, concentração e esforço mental para o desenvolvimento pleno das suas competências.

No contexto da Reorganização Curricular e das orientações metodológicas sugeridas, a tecnologia vídeo pode desempenhar um papel importante, já que constitui um instrumento fundamental na criação de redes de inovação, no acesso a recursos diversificados e na construção de uma nova cultura escolar e uma porta aberta à partilha de saberes e experiências. Deste modo, neste projecto interessou-nos averiguar até que ponto a tecnologia vídeo mobiliza o saber-agir/reagir (Encarnação, 2002), tal como está definido nos princípios metodológicos da nova Reorganização Curricular.

2. O trabalho-projecto – breve síntese de uma experiência em sala de aula

A abordagem principal deste trabalho centrou-se na exploração da tecnologia vídeo no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se a dimensão da utilização da câmara de vídeo pelos próprios alunos e a sua integração no currículo escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A importância do projecto se situar no 1º ciclo do ensino básico, para além de reforçar a necessária articulação curricular entre os três ciclos que compõem o Ensino Básico, vem vincar o que já havia sido explicitado por Carominas (1994:73-74) ao defender que “a comunicação audiovisual como parte integrante do contexto das crianças deve estar presente nos primeiros níveis e não deve apresentar-se como uma acontecimento isolado da educação infantil, mas antes como um projecto amplo, de continuidade ao longo da escolaridade. (...) A escassa formação que há a nível social da comunicação audiovisual, em contraste com a sua influência, faz que, já desde o jardim de infância, se tenha de delinear como um trabalho educativo de necessidade e de compensação que a escola deve realizar”.

2.1. A metodologia adoptada

Para a consecução do projecto, interessou-nos utilizar uma metodologia que, mais do que produzir vídeos com bom recorte técnico, valorizasse todo o processo, toda a envolvência dos alunos na elaboração e construção da aprendizagem. A nossa intenção, portanto, não consistiu em fazer “expert’s” na produção de vídeo, mas mostrar caminhos para a utilização do vídeo no envolvimento e enriquecimento dos currículos, até porque depois de começar a usar “este meio fascinante [professores e alunos] encontrarão muitos mais usos para utilização na sala de aula e para além dela” (Herrell & Fowler 1998:VI).

Para tal, seguimos a opinião de autores como Moderno (1992), Roldán & Cárdenas (1994) e Ferrés (1997) ao entenderem que a melhor forma de se aprender a sintaxe da linguagem audiovisual é utilizando-a, ou seja, embora os materiais teóricos de realização em vídeo estabeleçam alguns referentes básicos, a autêntica aventura começa quando nos decidimos a escrever um guião e a manipular a câmara de vídeo. Na linha construtivista que o saber não se transmite, mas adquire-se (constrói-se) e que a intervenção tecnológica deve permitir ao aluno caminhar e regular a sua aprendizagem através da acção (Moderno, 1992:88), adoptámos as orientações de Ferrés (1997) quando considera que na realização de um documento vídeo a aprendizagem realiza-se no próprio processo de produção: na procura de informações, na elaboração do guião, nas localizações, na selecção daquilo que irão gravar, na selecção dos enquadramentos a fazer, na escolha da banda sonora...

Em conformidade, utilizámos a metodologia de investigação-acção, considerada por Cohen & Manion (1990) como uma intervenção adequada para ser usada em pequena escala, no funcionamento do mundo real e sempre que se pretende alguma melhoria ou uma inovação da prática pedagógica.

O projecto decorreu numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico localizada no perímetro urbano da cidade de Braga. A amostra era constituída por 17 alunos do 4º ano de escolaridade, sendo 8 meninas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. De destacar que apenas 4 alunos tiveram contacto com a câmara de vídeo, antes desta experiência, constituindo, assim, um factor novidade importante em termos motivacionais.

Decorrendo o projecto baseado na participação activa dos alunos recorreremos à observação participante como técnica mais importante na recolha de dados. De entre vários instrumentos, utilizámos: notas de campo da observação, registos de imagem, produtos realizados pelos alunos, entrevistas a alguns alunos e ao professor titular da turma. Utilizámos também dois questionários. Um sobre *vivências e experiências dos alunos com o audiovisual/vídeo* que constituiu uma primeira abordagem à temática, com o qual pretendíamos conhecer os hábitos e as preferências em relação aos meios audiovisuais, bem como o tipo de equipamento audiovisual e informático e respectivos usos por parte das crianças. Outro sobre o *uso da câmara de vídeo na escola*, utilizado como pré-teste logo numa das sessões iniciais, com o qual pretendíamos determinar o que os alunos achavam sobre a utilização da câmara de vídeo na escola e sua utilidade educativa, sobre o conhecimento que tinham acerca da linguagem vídeo e do modo como percebiam as imagens televisivas. Este questionário foi aplicado novamente no final de todo o processo.

Para o tratamento de dados procedeu-se à análise de conteúdo pelo processo de categorização das respostas (nas notas de campo, nas entrevistas e nos questionários), à análise do material produzido pelos alunos (textos e ilustrações), à análise de frequências das respostas aos questionários, à comparação efectuada nos dois testes realizados e significação das diferenças (teste *t* de student),.

2.2. Procedimentos de implementação do Projecto-Vídeo

O tema aglutinador do Projecto foi a *Construção da Cidadania*, tema que fazia parte do Projecto Educativo da Escola e do Projecto Curricular de Turma. Realizaram-se em 15 sessões de trabalho, distribuídas ao longo de quatro meses (de Março a Junho de 2001). Seguindo os procedimentos apontados por Herrel & Fowler (1998) e Ferrés (1997) relativamente à produção de um documento em vídeo, procurámos ‘gerir’ todo o processo de acordo com o seguinte esquema:

Delimitação do projecto ⇒ Sinopse ⇒ Guião Literário ⇒ Guião Técnico ⇒ Realização ⇒ Montagem ⇒ Avaliação
--

De forma sucinta, as principais actividades para a produção do documento vídeo consistiram em:

- Discussão na turma sobre vários assuntos possíveis a trabalhar dentro do tema “Educar para a Cidadania”;
- Distribuição do Projecto-vídeo: sendo constituídas equipa/grupo de alunos, cada equipa escolheu um tema a tratar: “uma boa acção”; “todos iguais”; “o ambiente – uma escola mais limpa”; “Viva a diferença”;
- Recolha de informação sobre o tema e construção de um pequeno texto;
- Fragmentação do texto em cenas – guião literário;
- Escrita do texto das cenas e ilustração. Debate das características técnicas (construção da storyboard);
- Cada equipa/grupo filmou de acordo com o guião;
- Visionamento e selecção das imagens a editar;
- Montagem das imagens;
- Sonorização: introdução da música e do comentário usando o sistema “áudio dubbing”;
- Exploração e avaliação dos documentos vídeo na sala de aula

Foi utilizado equipamento vídeo doméstico, envolvendo: câmara 8mm; tripé, microfone, mesa de montagem vídeo; mesa de montagem áudio; aparelhagem Hi-Fi; videogravador VHS; televisor.

Todo o processo, mesmo o de montagem, decorreu na própria escola.





3. Resultados: o que de mais importante se concluiu do projecto

Da triangulação dos dados recolhidos dos diversos instrumentos, seleccionámos alguns dos principais resultados relacionados com a aprendizagem e com a discussão em torno da integração curricular do vídeo.

3.1. Vídeo e Aprendizagem

1. Uma outra forma de envolver os alunos. A utilização da câmara de vídeo pelos próprios alunos revelou-se um óptimo meio para apostar no trabalho colaborativo entre alunos e professor. Contribuiu para aumentar o interesse e a atenção, a persistência, a iniciativa, o espírito crítico, a reflexão e para facilitar a troca de ideias e a retenção de informação. Os resultados permitiram observar que a câmara vídeo revelou-se uma estratégia eficaz de envolver os alunos na construção do seu saber, propiciando um ambiente activo em que eles foram os principais actores da aprendizagem.
2. Produzir vídeos é produzir aprendizagens. Ao desenvolver as diversas actividades de produção do documento vídeo, podemos constatar que o vídeo desenvolve nos alunos diferentes competências, uma vez que ao estarem envolvidos numa dinâmica de projecto aprenderam: a ler, a escrever, a pesquisar, a trabalhar em grupo, a comunicar com uma nova linguagem. Por conseguinte, sem negligenciar o aspecto lúdico, a câmara vídeo produziu aprendizagens efectivas. Logo nas actividades de planificação, os alunos estiveram envolvidos em aspectos que implicaram actos de pensar, escrever, executar e cooperar. Cada aluno aprendeu muito com a sua participação em cada uma destas actividades. Depois, os documentos vídeos realizados, sendo produto do pensamento e do esforço dos alunos e professores, podem ser avaliados pelas suas qualidades educacionais. Daí que consideremos que a produção de vídeos entrelace as vertentes lúdica e a educativa, posicionando-se em algo que muitos autores designam por área do *Edutainment*.
3. Aprender a fazer um uso crítico dos média. Todo o envolvimento que se gerou em torno do processo de produção de vídeos, desde a elaboração do guião até à fase da montagem, revelou efeitos na aprendizagem na Educação para os Média através da aquisição de novo vocabulário audiovisual e de uma nova forma de comunicar pela utilização de diversos códigos expressivos. Os alunos aprenderam os códigos da alfabetização visual, aprendendo, também, a ver

televisão com outros olhares. Ao aprenderem que é possível manipular as imagens e ao descodificarem a natureza da linguagem audiovisual, este projecto ajudou-os a adoptar uma atitude mais crítica e reflexiva em relação aos média.

3.2. Discutir a integração curricular do vídeo

1. A câmara de vídeo na sala de aula. A utilização da câmara de vídeo pelos próprios alunos assumiu grande importância, logo à partida, pela forte carga motivacional que produziu. Teve, também, influência na utilização do vídeo como instrumento de conhecimento. Pela facilidade de uso, podendo registar em simultâneo som e imagem, produziu-se uma realidade dinâmica na aprendizagem. Professores e alunos efectuaram registos, gravaram acontecimentos e observaram e exploraram aspectos particulares dos mesmos.

Ao colocar a câmara de vídeo nas mãos dos alunos deve procurar-se que estes se expressem de um modo criativo. Pretende-se, como salienta Ferrés (1997), que os alunos se iniciem no campo da linguagem audiovisual, aprendendo a interpretar e a criar as suas mensagens, a criar histórias ou a elaborar produtos criativos. Que através dos processos de montagem aprendam a reelaborar produtos preexistentes... de modo, a que de uma forma gradual, descubram os mecanismos da codificação e descodificação da linguagem audiovisual, desarmadilhando-a.

A realização deste projecto corroborou as orientações de Valmont (1995:7) ao afirmar que “criar vídeos instrutivos nas escolas e salas de aula é uma opção viável”. De facto, com um pouco de compreensão acerca dos modos de como planear a produção de um documento vídeo, como realizar imagens com uma câmara e como editar uma produção, os professores podem, num pequeno período de tempo, trabalhar com os alunos na construção de vídeos escolares visualmente interessantes e educacionalmente motivantes e eficazes.

Constatou-se que a produção de vídeo gera uma nova forma de comunicação e de expressão, adaptada à sensibilidade dos alunos. As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar ao máximo possível a produção de documentos vídeo pelos alunos. Além disso, a integração do vídeo na sala de aula apresenta uma dimensão moderna e lúdica (Moran, 1995), às quais acrescentamos a dimensão educativa. Moderna, porque o vídeo é um meio contemporâneo que integra linguagens polissintéticas do áudio-scripto-visual. Lúdica, pela miniaturização e portabilidade da câmara permitindo levá-la para qualquer lugar e *brincar* com a realidade, fazendo do acto de filmar uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Educativa, porque os alunos realizam experiências que lhes irão permitir desenvolver capacidades de conhecimento, atitudes e competências, atingindo-se, deste modo, objectivos cognitivos, afectivos e psicomotores.

2. Aprendizagens básicas da linguagem e produção vídeo. A construção de vídeos na escola não pode existir apenas para um uso simples de puro entretenimento. Não basta carregar num botão e deixar que a câmara faça o filme. A construção de vídeos na escola reclama a actividades de planificação, produção e avaliação, nas quais os alunos se envolvem em actos de pensar, escrever, executar e

cooperar. Verificámos que cada aluno pode aprender muito com a sua participação em cada uma destas actividades.

Dissemos que com um pouco de compreensão acerca dos modos de como planejar a produção de um documento vídeo, como realizar imagens com uma câmara e como editar uma produção é possível e viável criar documentos vídeo na escola e sala de aula. Para tal, é efectivamente importante utilizar intencionalmente os conhecimentos actuais sobre a linguagem vídeo e sobre o modo de realizar, ensinando os alunos a desempenharem as seguintes tarefas básicas:

- *Ensinar os funcionamentos internos de uma câmara de filmar*: definir as partes da câmara de vídeo que serão utilizadas para as poderem dominar;
- *Ensinar a fazer um uso cuidadoso da câmara e de outro equipamento e como guardá-lo correctamente*: aprender a manipular a câmara, o videogravador e o equipamento de edição a utilizar;
- *Ensinar a pesquisar para um projecto vídeo*: a planificação de um vídeo requer o uso de fundamentos de pesquisa e habilidades para escrever, os quais devem ser introduzidos como parte integrante da construção de um vídeo. Deste modo, a construção de um vídeo advém de um saber funcional ou prático, razão pela qual os alunos deverão observar, obter informação e conseguir escrever claramente para públicos-alvo e objectivos específicos;
- *Ensinar os diferentes tipos de planos*: caracterização do plano como a unidade básica da linguagem vídeo, através do qual se selecciona uma determinada realidade e se estrutura a mensagem que se pretende comunicar; caracterização do plano segundo as perspectivas *temporal* (duração daquela parte de uma tomada compreendida entre o arranque e a paragem de gravação com a câmara vídeo) e *espacial* (alcance e extensão do seu campo visual da tomada, associada à dimensão qualitativa do enquadramento: expressivo, narrativo ou descritivo);
- *Ensinar a criar um “storyboard”*: dispositivo que permite planificar e descrever várias componentes que irão constar do seu filme: a parte auditiva, a parte de imagem, o tempo, os ângulos a obter com a câmara, e outra informação de ligação para ‘tomadas de imagem’ que poderão aparecer na produção final do vídeo. A ‘storyboard’ é uma espécie de fotocópia básica da qual toda a actividade de produção flui.
- *Ensinar a escrever um guião para um público-alvo e com objectivos específicos*: tal como noutras actividades de comunicação, um vídeo educativo, tendo em atenção as suas características de *group-media*, deve ser planificado e criado tendo em vista o público a que se destina, as situações de utilização e os objectivos educativos que se pretendem atingir.

Envolver os alunos na actividade de produção de vídeo, na exploração criativa do ‘jogo’ de imagens e de sons, resulta numa experiência gratificante e favorece o desenvolvimento da criatividade. Para que tal aconteça, existem três

importantes fases que requerem o desenvolvimento de certas competências na pré-produção, na produção e na pós-produção.

A *pré-produção* envolve toda a planificação, guionização e preparação que acontecem antes de fazer qualquer tomada de imagem. É considerada por Herrell & Fowler (1998:6) “a mais importante fase do processo”. Antes de começar a gravar é necessário criar um plano de produção global. Os alunos precisam escolher um tópico e trabalhá-lo. Torna-se necessário que alguém administre a pesquisa para juntar informação correcta sobre o tópico, redigir o guião, planificar a ‘storyboard’, definir os títulos e outros gráficos a incluir. Esta fase é crucial para que o projecto caminhe com sucesso, de modo que quando terminar fiquemos com a sensação de que valeu a pena termos dedicado tempo a produzir o vídeo.

A *produção* inclui a captação das imagens. Nesta fase faz-se a gravação das várias sequências de vídeo até finalizar. São seguidos os guiões e a storyboard.

A *pós-produção* refere-se à edição e à finalização necessária que o vídeo requer. Toda a decisão sobre a produção é basicamente uma decisão de edição.

3. Vídeo e valores educacionais. Quando são os alunos a produzir o documento vídeo “a aprendizagem não se realiza graças a uma obra acabada, mas no momento de produzir a obra” (Ferrés,1994:135). E, como a tarefa de construção de um vídeo é geralmente muito grande para que um aluno a empreenda sozinho e isoladamente, as diversas actividades que envolvem a planificação e produção de vídeos prestam-se bem ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem cooperativas. Deste modo, os valores educacionais podem ser aumentados quando os alunos planeiam e produzem os seus próprios vídeos. Valmont (1995) vai mais longe quando refere que o empenho dos alunos na produção de vídeo talvez possa fazer com que alguns dos aspectos sociais possam exceder em valor os aspectos educacionais³.

No desenvolvimento deste projecto constatámos que a produção de vídeo na escola fez emergir um conjunto de valores educacionais: modo sintético:

- A auto-confiança dos alunos melhorou significativamente ao saberem que planificaram e produziram um vídeo interessante, que foi bem recebido e partilhado com colegas, professores, pais e até de outros membros da comunidade escolar;
- Os alunos ganharam um sentimento de satisfação quando a produção terminou e o resultado foi bem conseguido;
- As produções de vídeos pelos alunos foi também uma excelente atração de divulgação de eventos escolares, nomeadamente na designada “semana cultural”, demonstrando o que alunos fazem na escola;
- Os alunos conseguiram ver e ouvirem-se a si próprios, e desse modo obtiveram ‘feed-back’ de uma maneira aproximada de como outros os percebem;

³ Em nosso entender, os aspectos sociais a que se refere o autor são valores educacionais, já que estes não se podem reduzir aos aspectos cognitivos, abrangem também os aspectos sociais e afectivos.

- Os projectos vídeos foram eventos naturais para que os alunos realizassem aprendizagem cooperativa. Os alunos trabalharam juntos, em grupos, compartilharam ideias, planejaram e executaram o seu projecto e avaliaram sua efectividade.
- Os alunos aprenderam a planificar um projecto de produção do princípio ao fim. Isto tem implicações importantes em muitos aspectos, como o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico. Foram encorajadas actividades tipo *brainstorming* e outras estratégias de pensamento divergentes, bem como o encorajamento do pensar de forma audiovisual, exercitando os usos da linguagem dos média.

4. Conclusão: Uma mudança necessária e uma aposta no futuro

Deste projecto podemos concluir que a tecnologia vídeo poderá fazer parte dos momentos gratificantes da aprendizagem, porque vai de encontro aos centros de interesse dos alunos e tem em conta que o conhecimento da realidade circundante pode dinamizar actividades criativas e despoletar atitudes de autonomia, responsabilidade e solidariedade, indo ao encontro das orientações da Reorganização Curricular do Ensino Básico e de uma verdadeira Educação para os Média.

Este projecto revelou que as crianças adoram fazer vídeo e que é possível e viável, com um mínimo de equipamento básico, realizar vídeos na escola. A produção de vídeo gera uma nova forma de comunicação e de expressão adaptada à sensibilidade dos alunos. Sendo uma tecnologia moderna, que alia os aspectos lúdico e educativo (situada na dimensão do *Edutainment*), que gera efectivas aprendizagens cognitivas, sócio-efectivas e psicomotoras, não podemos deixar de recomendar que a escola precisa incentivar a produção de documentos vídeo pelos alunos.

A metodologia de exploração do vídeo revelou-se exequível para ser trabalhada com alunos (crianças) do 1º ciclo do Ensino Básico. Porque a escola também é um local de prazer e porque as actividades de produção implicam o prazer de mexer, criar, de imaginar, de partilhar... de prazer em fazer, com o uso da tecnologia vídeo foi possível demonstrar que os alunos aprendem a ler, a escrever, a pesquisar, a interagir e a comunicar numa nova linguagem. Os alunos aprenderam e mobilizaram diversas competências através de actividades e situações de aprendizagem diversificadas, configurando o investigador e professor da turma um ambiente educativo em que os alunos perceberam os meios e as finalidades das situações de aprendizagem.

Querer mudar é um acto de vontade e disponibilidade para a mudança, uma atitude a desenvolver em todos nós! Aceitando o desafio de caminhar orientados pela inovação, situando-nos no paradigma construtivista da aprendizagem escolar, devemos centrar a utilização do vídeo (e das TIC em geral) no desenvolvimento da capacidade de pensar e de agir com compreensão e no desenvolvimento de competências, atitudes e valores necessários ao desempenho de qualquer cidadão nesta exigente Sociedade da Informação.

Referências Bibliográficas:

- CABERO, Julio (1989). *Tecnología Educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU.
- CAROMINAS, Agustí (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículo*. Barcelona: Graó.
- COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- C.N.E. (2002). *Pareceres e Recomendações 2001*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação
- DAPP (2002). *Estratégias para a acção, as TIC na Educação*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- DE LA CRUZ GUERRA, Glória (1999). La transversalidad en los materiales institucionales. In *Comunicar Revista de Medios de Comunicación y Educación*, nº 12.
- ENCARNAÇÃO, Luisa (2002). As Competências no Currículo Nacional do Ensino. *Revista* nº 1, Lisboa, Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. In: <http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista1/index-1.html> (consultada em 12/07/2002).
- FERRÉS, Joan (1997). *Vídeo y Educación*. Barcelona. Paidós.
- FERRÉS, Joan (1994). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.
- HERREL, Adrienne; FOWLER, Joel (1998). *Camcorder in the Classroom: using the videocamera to enliven curriculum*. New Jersey: Prentice Hall.
- M.E. (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação
- MODERNO, António (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico no Ensino e na Formação Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MORAN, José. (1995) O Vídeo na Sala de Aula. *Comunicação & Educação* nº2 (27–35). São Paulo: Ed. Moderna. In: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm> (consultado em 12/07/2002)
- PERRENOUD, Philippe. (1999). Construir competências é virar costas aos saberes?. *Pátio*. Revista Pedagógica nº11 Brasil: Porto Alegre, pp: 15-19. In <http://deb.min-edu.pt/revista4/index-4.html> (consultado em 12/07/2002).
- PONTE, João & Serrazina, Lurdes (1998). *As Novas tecnologias na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

- ROLDÁN, Ismael & CÁRDENAS, Tomás (1994). Teoría y práctica en la producción de un vídeo educativo. In *Comunicar. Revista de Medios de Comunicación y Educación*, 3, pp. 43-49.
- SALINAS, Julio (1996). Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios. In Roberto Aparici (coord.). *La Revolución de los Medios Audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre, pp. 107-129.
- SILVA, Bento (1998). *Educação e Comunicação: uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- SILVA, Bento (2001). As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Reformas Educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 111-153.
- VALENTE, Luís; Gomes, J. António; Ferraz, Nelson; (2001). Perspectivas do acompanhamento de projectos de integração das tecnologias da informação e comunicação em escolas do 1º Ciclo. In Paulo Dias & Varela de Freitas (orgs.). *Actas da IIª conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Universidade do Minho: Centro de Competência Nónio Século XXI, pp. 963-975.
- VALMONT, William (1995). *Creating videos for school use*. Boston: Allyn and Bacon