
VISÕES CAMALEÔNICAS: VANTAGENS E LIMITES DO USO VÍDEO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM*

Pollyanna Jericó Pinto Coelho

Doutoranda em Educação - PPGEd/UFRN/PQI

Jefferson Fernandes Alves

Professor Doutor em Educação UFRN,
(Co-orientador)

“A linguagem visual é aquela que comunica as idéias por meio da emoção”.

Claude Santelli

RESUMO

Neste documento são apresentadas reflexões teóricas sobre o uso do vídeo como ferramenta estimuladora da motivação, estabelecimento de contextos interativo-dialógicos, no processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, são tecidas relações entre vídeo e outras tecnologias comunicacionais, onde são apontadas as vantagens de sua aplicação no campo pedagógico, bem como, é sinalizado alerta sobre as limitações e os perigos de sua incidência na articulação entre saber e poder em espaços denominados heterotópicos.

Palavras-chave: Interação, Heterotopia, Heterocronia, Dialogismo e Interação.

ABSTRACT

In this document are presented theoretical reflections about video uses in education as stimulatory tool of motivation, establishment of contexts, in the processes of teaching-learning. Besides this, it will be texted relationships between video and communicational technologies, where will be appointed the advantages and disadvantages in the pedagogical field, as well as signalized about alert limitations and dangerous of their incidentions in articulation between knowing and been able in heterotopy called spaces.

Keywords: Interaction, Heterotopy, Heterochrony, Dialogism and Interaction.

INTRODUÇÃO

O homem é um animal biológico que há muito, muitíssimo tempo atrás, passou por um processo de diferenciação que o distinguiu dos outros animais. Este processo se deveu à sua

capacidade de se apropriar da linguagem como processo de mediação e também de utilizar e promover a variação de próteses extra corpóreas, ao longo do tempo. O termo usado por Barilli (1995, p.18) - prótese extra

* **Recebido em:** maio de 2005

* **Aceito em:** novembro de 2005

corpórea -, refere-se à ferramenta, a qual amplia a capacidade da ação humana sobre o meio em que se vive. Desta maneira, podem ser citados como exemplos de ferramentas dos primeiros tempos galhos de árvores para ampliar a ação do braço e/ou mão; hoje, porém, podem ser citados os satélites, os computadores, os foguetes espaciais etc. As ferramentas materiais são ligadas à tecnologia e, outras ligam-se também à comunicação. Porém, existem àquelas que são de natureza imaterial, como é o caso da linguagem.

A tecnologia e a comunicação têm sido responsáveis por muitas mudanças deste longo processo de hominização pelo qual que tem passado a humanidade. Sua intensificação tem se tornado cada vez maior quanto maior for o emprego do signo - unidade básica da linguagem.

Neste sentido, Santaella (2001, p. 15) evidencia as conclusões de Peirce sobre apreensão e consciência de mundo pelo homem. Para ele, tudo o que aparece à consciência, assim o faz, numa gradação de três elementos formais: qualidade de sentimento; ação e reação e mediação.

A linguagem tem sido um grande instrumento de mediação homem/realidade, de como as idéias podem ser transmitidas através de um código – a linguagem-, uma produção cultural ímpar, pois cultura é, conforme Plaza e Tavares (1998, p. 13), “produção simbólica, precisa de suportes e linguagens que permitam socializar pensamento e sensibilidade, para estabelecer uma ação no ambiente humano”. Esta invenção tem proporcionado a consciência de homens e mulheres do ser e estar no mundo.

É deste sentir/reagir mediado, codificado e ligado a uma tecnologia, que provém as criações artísticas, mediações de mundo, por excelência. A Arte é, pois, um tipo requintado de comunicação e, sobretudo, um conhecer, um apropriar-se do mundo através da poíesis. Essa maneira de expressão humana remonta ao raiar da história humana.

Nas paredes das cavernas se encontram os primeiros registros de uma cultura que, com o passar do tempo, este modo de expressão, como lócus de conhecimento, sofreu adensamentos, ampliações, ubiqüidade, e, por isso, desde o final do século XX, vem reivindicando uma identidade própria – a cultura visual, um verdadeiro leque de áreas do conhecimento humano.

Contemporaneamente vivenciamos múltiplas linguagens (sonora, cinestésica etc.) além da visual, muito embora, esta última, em função de sua ubiqüidade, seja uma característica marcante deste começo de século. É por serem vivências, e, sobretudo, por serem comunicação, é que delas necessitamos estetizadas, preferencialmente.

Tudo o que foi exposto necessita da educação para perpassar o cabedal da cultura de geração a geração garantindo, assim, a ampliação dos conhecimentos acessados. Daí, a ligação da cultura e educação, nas palavras de Fourquin (1993, p. 14), “cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. Entretanto, este conceito se complementa com o conceito defendido por Giroux (1999, p. 118), “um conjunto de

experiências e práticas sociais vividas e desenvolvidas dentro de relações de poder assimétricas”.

Deste modo, ao evidenciamos as infinitas relações entre as partes e o todo sociocultural, destacamos o papel da educação, não só da transmissão da cultura, bem como, de proporcionar sua ampliação e seu papel transformador.

O avançar tecnológico amalgamado com diferentes áreas do conhecimento favoreceu o desenvolvimento da área em comunhão com a tecnologia.

Assim, são várias as passagens históricas que podem servir de exemplo para o exposto, uma delas pode referir-se ao final do século XIX, houve uma aproximação entre a Arte e a tecnologia. Dessa aproximação, podemos citar descobertas tecnológicas que desencadearam avanços em outras áreas como o daguerreótipo e o cinema, responsáveis por novas percepções e, conseqüentemente, novos olhares no campo da Arte.

Naquele período, o nascimento da Fotografia, surge como um divisor de águas no campo da produção de imagens, com a fotografia, conforme Plaza e Tavares (1998, p. 24), “surgem as imagens de segunda geração, nessa categoria inserem-se, além da fotografia a gravura e o vídeo [...] que têm na ‘produção’ o regime de exposição”.

Pouco tempo depois da fotografia advém o Cinema - a fotografia em ação-, no qual a ilusão é ainda maior. O cinema integra muitos elementos de outras linguagens: som, imagem e movimento. A Arte, mais uma vez, associada à tecnologia contribui para produzir profundas mudanças no campo artístico.

A aceleração, característica crescente nas cidades em desenvolvimento tecnológico, vê-se refletida no campo da Arte pelas imagens em ação do cinema. A tecnologia, em seu contínuo avanço proporcionou a descoberta de outras formas de aparelhos de comunicação à distância, tais como a TV, uma linguagem que tem muitos facejamentos com o Cinema, mas, se associa em maior escala à publicidade.

Em se tratando de Brasil, a década de 50, foi especial para o desenvolvimento das muitas tecnologias que hoje são parte do nosso cotidiano. Os anos 50 marcam o início da sedução televisiva sobre as massas, desde então, instala-se a pedagogia da narrativa pela TV, ao tempo em que a passividade do telespectador conquista cada vez mais proeminência.

O passo seguinte, nesse avançar das tecnologias comunicacionais, consiste no foco do nosso estudo – o vídeo. O vídeo surge como o contraponto da televisão, mas depois ganha novo rumo e significado. Tais mudanças não ocorreram por acaso, pois falar de vídeo é falar de ambigüidades, a começar pela palavra vídeo, de acordo com Dubois (2004, p. 72),

video em latim não é só um verbo, como também um verbo conjugado, que corresponde à primeira pessoa do singular do indicativo presente do verbo ver. Dito de outro modo, video é o ato de olhar se exercendo, *hic et nunc* por um sujeito em ação. Isso implica ao mesmo tempo uma ação em curso (um processo), um agente operando (um sujeito) e uma adequação temporal ao presente histórico: “eu vejo” é algo que se faz ao vivo, não é o “eu vi” da foto (passadista), nem o “eu creio ver” do cinema (ilusionista) e tampouco o “eu poderia ver” da imagem virtual (utopista).

Para Dubois (2004) a palavra *lhe* parece paradoxal, senão estanha, para designar este meio de representação, que em uma única palavra designa concomitante e indistintamente o objeto e o ato que o constitui – vídeo: imagem-ato. Sob esta concepção Dubois (2004, p.72) pontua as ambigüidades aí existentes,

a imagem como olhar ou o olhar como imagem. No começo era o verbo. No fim do trajeto, apenas um adjetivo errante. E, entre os dois nem mesmo um nome. O vídeo é bem o lugar de todas as flutuações, e não devemos estranhar que ele apresente, no final das contas, incomensuráveis problemas de identidade.

Com essa dubiedade conceptual tanto como palavra, quanto fenômeno -, o vídeo se apresenta com múltiplas faces, haja vista a afirmação de Dubois (2004, p. 75), quando aborda, em suas produções teóricas que o vídeo é

objeto e processo, imagem-obra e meio de transmissão, nobre e ignóbil, privado e público. Ao mesmo tempo pintura e televisão. Tudo isso sem jamais ser nenhum nem outro. Tal é a sua natureza paradoxal, fundamentalmente hesitante e biforme.

Entretanto, é também com base no pensamento de Dubois (2004, p. 113), que do ponto de vista do vídeo como linguagem, o “vídeo, seria então, neste sentido e literalmente, uma forma que pensa. Um pensamento da imagem em geral”. Sob este prisma, o vídeo assume uma posição privilegiada.

Este instrumento tecnológico, como as demais tecnologias comunicacionais apresentadas, repercute, como evidencia Machado (1993, p.29), “nos sistemas de vida e de pensamento dos homens, na sua capacidade imaginativa e nas suas formas de percepção de mundo”. Isto ocorre dentre outros fatores porque o vídeo pode ser tomado uma excelente ferramenta de mediação.

O Vídeo, embora tenha sido concebido como contraposição à TV, tem interfaces com o Cinema e com a TV – ambos são, como bem o disse Venturelli (2004), artes da ação e do dinamismo. Deste modo, a linguagem do vídeo pode concebida como sendo a tradução tecnológica da linguagem do Cinema para uma outra mais barata e passível de ser produzida em nível doméstico, porém, conservando o apelo sensorial da linguagem da TV. Com a TV, o vídeo tem em comum, as imagens compreendidas pelo paradigma fotográfico e, alguns, pela tendência comercial.

Contudo, no caso específico do vídeo, a seqüência de imagens pode ser vista pelo interator¹, segundo o tempo que este desejar em relação à mensagem, vez que agora, este tem maior poder sobre assistir à mensagem /informação contida na fita sem as interrupções das propagandas, que ocorreria, se estivesse vendo pela TV, ele ainda pode pausar, acelerar ou retroceder, quando assim o desejar.

¹ Interator refere-se, neste artigo, ao interlocutor da mensagem, o qual tem uma relação mais interativa com o objeto de arte, isto é, segundo Celso Favaretto (1999), é a versão contemporânea do antigo observador ou fruidor, palavras muito carregadas de estasia.

Por todas estas características as palavras de Horst (2004, p. 66) descrevem resumidamente o que é o vídeo, “é sensorial, visual, linguagem falada, imagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas”.

Isto posto, duas situações podem ser vivenciadas quando as imagens são tratadas eletronicamente, conforme Domingues (2001, p. 50): “a fabricação das formas e a fabricação dos tempos. [...] assim, são recriadas as figuras modulando formas e modelando o tempo”.

Contemporaneamente, as imagens dos vídeos podem ser classificadas, segundo a tecnologia com que foram produzidas: as imagens analógicas (VHS) e as imagens digitalizadas (DVD). Domingues (2001, p. 49) afirma que o campo mais desenvolvido é o da “criação gráfica incluindo vídeos analógicos e digitais em edições não-lineares e nas criações com recursos computacionais, através de tecnologias digitais e de síntese”. Domingues se refere ao tratamento eletrônico das imagens em vídeo e nas criações computadorizadas, que são regidas pelo paradigma pós-fotográfico Almeida (2001), como imagens em metamorfose.

Outras classificações, porém, podem ser feitas observando-se outros critérios, como ocorre com a proposta de Ferrés (1995, 20), que enuncia seis modalidades taxonômicas de uso do vídeo: a videolição, o videoapoio, o videoprocesso, o programa motivador, o programa monoconceitual e o vídeo interativo. Cada uma delas, em suas especificidades passíveis de serem aplicadas em diferentes

momentos do processo educativo. Sua escolha e uso dependem do que o professor quer atingir.

Então, neste mundo submetido a uma avalanche imagética, faz-se necessário que a escola também trabalhe, no sentido de promover o domínio dos códigos artísticos que regem o cotidiano dos integrantes de uma sociedade, de uma forma integradora, iterativo-poética, criativa e multiperspéctica.

Diante dessas informações, é oportuno nos reportarmos sobre o fato de que a cidadania requer conhecimento, leitura crítica de mundo, esta tem como pré-requisito o domínio dos códigos que regem o contexto social em que se vive. Aí, é que a educação pode e deve contribuir verdadeiramente, conforme as palavras de Resende e Fusari apud Libâneo (2001, p. 71) “os educadores escolares precisam aprender a pensar e a praticar comunicações midiáticas como requisito para a formação da cidadania”.

O ensino de Arte muito tem a contribuir no processo de ensino-aprendizagem, daí, a pertinência da afirmação de Meira (2001, p. 136), “não é mais possível pensar-se numa educação para a cidadania, muito menos, numa educação que assuma a função de construir sujeitos, sem a garantia de uma educação estético visual”. Aliás, é oportuno e necessário lembrar o que disse Meira (2004, 182) sobre educação e Arte – “a educação deveria ser primordialmente arte, inclusive quando formulada enquanto ciência, proporcionando um reencantamento do mundo como alternativa de enfrentamento a violências”.

É para o intrincado relacional entre Arte, tecnologia, linguagem e educação que desejamos nos reportar, enfocando o vídeo como uma ferramenta com potencial de motivar o processo dialógico em sala de aula, estabelecer ambiente interativo, no qual, a polifonia, a responsividade e a problematização estejam presentes. Contudo, ao tempo em que evidenciamos suas características, pontuamos alguns possíveis perigos que o uso do vídeo em sala de aula pode encerrar.

O VÍDEO NA SALA DE AULA: instrumento de mediação estética.

Assim, a exploração do vídeo pelas escolas como ferramenta motivacional não é nova, no entanto, existe um mau uso desta produção imagética, na qual muitas vezes é esquecida sua dimensão estética e visto apenas como ferramenta, em sala de aula. Percebemos aí um reducionismo nesta rica linguagem artística.

Como ferramenta torna-se patente que o vídeo, por si só não ensina, como bem assinala Rosado (1994, p. 41), também não inova por si só, mas serve como elemento que o professor pode utilizar como fonte de informação, na qual o professor estimulador de problematizações pode partilhar com os educandos a aventura de explorar a reconstrução de sentido da mensagem. Rosado ressalta a questão da motivação como um dos aspectos que fundamentam o vídeo como recurso pode ser aplicado ao processo de ensino-aprendizagem.

Ocorre que, na maioria dos casos, as salas de exibição das escolas costumam ser usadas somente para ocupar algum horário vago dos educandos, sem maiores discussões que objetivem: um aprofundamento, compreensão ou partilha dos muitos pontos de vista sobre as idéias que permearam a exibição; exercício da estética do olhar; ressignificações e reconstruções de idéias valores etc., todos eles contidos na análise da imagem. Joly (1996) e Libâneo (2001) consideram que uma das funções prementes da análise da imagem é a sua função pedagógica.

Principalmente em Libâneo (2001), a produção imagética tem uma intencionalidade, a transmissão de idéias, repousa aí uma educação, enfim, uma pedagogia. Libâneo (2001, p. 57) defende a idéia que “estamos diante de uma sociedade pedagógica”, daí sua insistência em verificar a intencionalidade de tais idéias através da leitura pedagógica.

O poder do vídeo, segundo Horst (2004), reside no elo que se estabelece entre comunicação sensorial-cinestésica e a áudio-visual. Percebemos deste modo, que o vídeo combina, numa relação de complementaridade dialógica as seguintes díades: intuição/lógica, emoção/razão, aos quais acrescentaríamos imagem/palavras, tendo essa última díade o aval de Godard, conforme Joly (1996, p. 115), ao evidenciar que “uma precisa da outra para funcionar, para serem eficazes”. Este imbricamento sinérgico entre palavra e imagem nos faz perceber, no vídeo um grande potencial estético e educacional.

Horst (2004) lembra que logo de início a atração que o vídeo exerce sobre o

leitor, ou melhor, pelo interator, ocorre pelo sensorial, depois pelo emocional e pelo intuitivo, só posteriormente, é que o racional é atingido. Esse desencadeamento assim iniciado contribui, sobremaneira, para ativar memória e motivação.

Por seus atributos o vídeo pode ser considerado um bom recurso didático-pedagógico, justificado como sendo um atrativo a mais para a motivação em sala de aula, porque remete a situações prazerosas e lúdicas, o que pode proporcionar aberturas para o estabelecimento de contextos interativos em sala de aula. A idéia de ludicidade inverte a associação largamente disseminada sobre o processo de ensino-aprendizagem, como uma espécie de contraponto, pois aquele processo, Rosado (1994, p. 18), diz “[ser] freqüentemente associado ao esforço, seriedade, atenção concentrada, e certos correlatos pouco evidenciados, mas sempre presentes como: obrigação, razão, ausência de prazer”.

Rosado (1994) afirma que ao ser oportunizada a linguagem do vídeo aos educandos, existe uma dupla possibilidade, a do estabelecimento do paradigma interacionista a comunicação, no qual o educando apresenta-se por inteiro diante da mensagem: é um ser cognitivo, afetivo e psicossocial; e de se estar promovendo a articulação entre dois universos regidos por estruturas diversas: o universo do lazer/prazer e o da aprendizagem/razão. Nessa articulação, mais que contrapontos, estes diferentes universos podem ser complementares no processo educacional, baseado no dialogismo.

Isto ocorre, por que o vídeo compreende uma tendência, que Machado

(1993, p. 57), concebe com pendor sinestésico, “a arte do vídeo tente mais para a sinestesia, ou seja, a reunificação dos sentidos”. Esta tendência em estabelecer conexões sinérgicas são ímpares para a apreensão das informações postas em sala de aula, bem como para sua ressignificação subsequente.

Dentro desta visão, as palavras de Machado nos levam a pensar o vídeo como uma ferramenta que pode ter grande valia no campo educativo. Cabe então ao professor e educandos tornar conscientes estas percepções de mundo que o vídeo, de algum modo, pode proporcionar e usá-las como instrumento facilitador da apreensão, leitura crítica e ressignificada da informação.

Em assim sendo, a mediação deve buscar a promoção e estabelecimento de contextos interativos, com conhecimentos compartilhados, contextualizados, e, contribuir para a emergência de um enredado relacional, crítico do tema ou informação, segundo as idiosincrasias de cada educando e professor, estar-se-ia educando para a era planetária (Morin, Ciurana e Mota, 2003), ambos estariam exercitando o “*aprendendo a aprender*”.

Vendo a questão por este prisma, o vídeo traz o Eros para o centro do ensino, o que na visão de Morin et al (2003), “o Eros, que é, simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos”. Sob esta perspectiva, professor e educando são favorecidos pelo contexto, que assim estabelecido, sinalizam para o favorecimento dos processos criativos.

Tais processos criativos podem ser catalisados pela ambiência interativa que ele

próprio proporciona, pela responsividade e polifonia que o professor pode fazer aflorar. Daí a pertinência da afirmativa de Soja apud Jobim e Souza (2000, p. 19)

a interlocução entre a narrativa escrita e outras formas textuais que fazem uso de imagens na produção do conhecimento permite construir na confluência de diferentes vozes [...], uma espécie de cartografia de relações e sentidos simultâneos sobre as subjetividades contemporâneas vinculadas por uma lógica que exige um equilíbrio interpretativo entre o espaço e o tempo e o ser social.

Ao atentarmos para todas estas questões de saberes e conhecimentos é sempre importante frisar que é de currículo que se estamos nos reportando, como bem o disseram Oliveira e Alves (2001), uma vez que são inerentes à práxis educativa, na qual estão envolvidas motivações, informações, processos interativos e outros.

No nosso entendimento, ao trabalhar a linguagem do vídeo estaremos trabalhando com um elemento trabalhado por Wallon apud Gómez e Pérez (1996), a emoção, a qual é concebida como vínculo do orgânico e do social para gerar o psiquismo. E neste psiquismo, os autores conferem grande importância às estruturas psicológicas, haja vista o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Nestas redes tão complexas, o pensamento, emoção e atividade estão conectados interativamente.

A linguagem do vídeo pode ainda contribuir também como facilitador do processo de ensino-aprendizagem por sua linguagem que requer curtas durações, o que eleva a concentração e a assimilação da mensagem por parte do interlocutor. Tais facilidades contribuem, em longo prazo, para

um transitar mais fluido da vertente informativa para a vertente formativa, pelo educando.

Sem contar que o canal interlocutivo, que pode ser aberto pelo uso do vídeo, contribui sobremaneira para a “quebra da passividade” desencadeada pela ação televisiva, passividade que se faz refletir na família e na escola, como afirma Libâneo (2001). Portanto, uso do vídeo pode se constituir em contraponto à passividade estabelecida pela televisão.

O Ensino de Arte deve refletir sobre o cotidiano, e ao mesmo tempo, aproximar a vida dentro e fora da escola. Aí então, é que o professor de Arte pode trabalhar tanto com os códigos eruditos quanto com os populares, sob a rubrica do cultural, conectando-os, buscando conferir-lhes significados nas múltiplas facetas aí contidas, e, dentre estas, pontuar a faceta estética, ética, política e social. Quanto maior for a mobilidade do trânsito destes códigos maior a criatividade interpretativa. Para Jobim e Souza (2000, p. 20)

o diálogo que se concretiza na interação com produções culturais plurais – textos científicos, *vídeo* [grifo nosso], literatura, TV, cinema, imagens digitais-, constitui o contraponto à dominância de uma única linguagem e resgata para o sujeito, sua atividade, autonomia e poder de intervenção no mundo.

Diante de tamanha dialogicidade permeando as produções culturais, evidenciadas por Jobim e Souza (2000), levam a autora reafirmar a necessidade premente de que seja construída uma pedagogia da imagem. Tais idéias são compartilhadas por Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández e muitos outros.

O papel político do professor seja de Arte ou não, é procurar, através de diferentes meios, trabalhar em prol de uma consciência estética, no e do processo educativo, para que os canais perceptivos e cognitivos apontem sinergeticamente para o crescente trilhar rumo à cidadania e à consciência planetária. No caso do professor de Arte, este processo ocorre via sensibilização pela Arte, sob a forma polifônica do princípio dialógico suscitado por alguma produção artística escolhida.

No entanto, qualquer que seja a mediação escolhida, seja o vídeo ou outra ferramenta tecnológica de cunho narrativo, é bom sempre atentar, que no estabelecimento de interação e diálogo, onde o discurso é a chave, para o que Meksenas (1994) destaca: o discurso é uma forma de poder.

O VÍDEO: sob o signo do poder

Em sendo o vídeo uma ferramenta tecnológica de cunho narrativo os professores devem atentar para as idéias veiculadas pelo vídeo, pois nele podem estar embutidas as relações entre saber-poder. Em função das características evidenciadas pelo vídeo desejamos focá-lo como espaço heterotópico.

Tais relações constituíram o tema/problema que Foucault dedicou muito de seu tempo em estudar com afinco. Foucault devotou especial atenção por instituições como – prisões, fábricas, escolas, hospitais e outras.

Alguns de seus estudos tinham como foco os espaços em que consistiam, os quais se caracterizavam por uma justaposição contraditória, que ele chamou de *heterotopia*. O termo *heterotopia* foi tomado por empréstimo da medicina, por Foucault, que lhe conferiu outro significado, que de acordo com Daniel Dèfert apud Carneiro (2004), se encontra muito próximo da dimensão de carnavalização de Bakhtin; o termo está mais afeto à *polifonia* bakhtiniana.

Na opinião de Carneiro (2004, p. 42, 43) “as *heterotopias* são contra-espacos, interpenetrados pelos espacos que contestam, [...] são rupturas da vida ordinária [...] A *heterotopia* inventa um coletivo vivido”. São espacos reais que caracterizam pela justaposição de espacos que se contrapõem.

Carneiro (2004, p. 42) exemplifica como *heterotopias*: o teatro, o cinema e a mais remota *heterotopia* - o jardim. A partir do exemplo dado e pelo tangenciamento ou mesmo, similitudes verificadas entre cinema e vídeo, consideramos, este último, como sendo mais uma *heterotopia*. A afirmativa de Machado (1993) que o vídeo consiste, dentre outros, no imbricamento de coisas diversas, em mutação e deslocamento, pode servir para embasar o vídeo enquanto *heterotopia*.

O interesse de Foucault em descrever estes espacos vivenciados e definidos por uma teia de relacional com outros espacos de modo a suspender, neutralizar ou inverter o conjunto dessas relações, conforme Carneiro (2004, p.41), foi a classificação em dois tipos: as *utopias* e as *heterotopias*. Sendo que as primeiras – as *utopias* – são locais sem lugar real e remetem-se ao passado ou ao futuro, mas

sempre ligados ao presente que quer negar. As *heterotopias*, por seu turno, são descritas por Carneiro como “lugares reais vivenciáveis – mantendo, porém uma configuração isolada, nos quais a vida social pode aparecer contestada, invertida ou reduzida em apenas alguns de seus aspectos”.

Estas duas categorias postas são não excludentes, que no caso do vídeo, pode ser visto sob os dois aspectos – tanto como utopia, quanto como heterotopia.

Há um outro termo ligado a heterotopia que convém lembrar e que foi ressaltado por Carneiro (2004, p. 42), que são “as *heterocronias*, resultantes da *découpage* do tempo”. Este termo se reveste de significação ao tratarmos da linguagem do vídeo, uma vez que, no seu processo, conforme Domingues (2001, p. 50), podem ser fabricadas formas moduladas e tempos modelados.

Evidenciada a riqueza de dados analisáveis que o vídeo compreende, as discussões sobre saber-poder são extremamente vantajosas para melhor entendimento e leitura do cotidiano, em tempos de contemporaneidade. Nestes termos, o vídeo pode, por suas características de hibridez, ser visto como utopia carregada de sentido de carnavalização.

Em relação ao termo carnavalização bakhtiniano, Stam (2000, p. 45), o coloca como o “local de vir a ser”, e ao esquematizar o carnaval, Stam afirma “o topos do carnaval como o ‘reino da ambigüidade’ [...]”. A expressão reino da ambigüidade nos faz evocar Machado (1993) ao lembrar das características do vídeo – hibridismo,

impureza identidades múltiplas que tendem a se dissolver camaleonicamente em outros objetos ou a incorporar-se a seus modos de constituição. A metáfora do camaleão reforça a enorme mutabilidade passível de ser assumida pelo vídeo, ou pelos papéis de cada componente do processo dialógico, em um tempo um assume papel destacado ante aos demais, em momento seguinte, outro assume o destaque e os demais compõem o fundo, como em uma percepção gestáltica do contexto em questão, tornam-se fundo e vice-versa.

Outra fala que vem ratificar o que foi dito sobre as heterogeneidades e heterocronias inerentes ao vídeo, encontra-se na afirmação de Horst (2004), que o define como sensorial, visual, e se compõe nas linguagens oral, musical e escrita, em uma variabilidade relacional/interativa, que compreende diferentes níveis de: superposição, interligação e justaposição.

A característica de mutabilidade que o vídeo apresenta deveria servir de lembrete aos que o empregam em sala de aula para o fato de que ele se constitui em forma narrativa, discursiva, que tem um efeito poderoso sobre os sujeitos, daí a importância de atentar para as idéias por ele veiculadas, no sentidos de saber se estão se configurando como utopias libertadoras ou como instrumentos mantenedores do poder dominante.

Tais palavras nos remetem ao que observou Ferrés (1995) em relação ao surgimento do vídeo, ao dizer que a escola tende a se apoderar da tecnologia para continuar mantendo o poder, ciente de que aquele que possui os instrumentos de reprodução da realidade possuirá o controle

sobre esta. Sob esta perspectiva, o vídeo pode contribuir para o exercício, não da liberdade, mas colaborar para tornar legítima a relação de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto um pouco das inúmeras faces que podem ser assumidas pelo vídeo, como instrumento tecnológico escolhido como facilitador do estabelecimento de contextos interativos, nos quais o diálogo é a meta a ser alcançada, neste artigo, intentamos deitar outros olhares sobre a ferramenta em questão.

Entretanto, cientes das limitações e perigos de se trabalhar com heterotopias, como o vídeo, e a escola, é possível, ter naquela produção imagética, um meio de desencadear a motivação, tão necessária, no processo de ensino-aprendizagem, estabelecer espaço interlocutivo de leitura e de reflexão crítica e poética de mundo.

Esse processo dialético, que pode ser desencadeado pelo uso do vídeo, constitui-se, a um só tempo, em lócus de

compreensão e desenvolvimento de habilidades para lidar com as díades complementares, como também, em catalisador do desenvolvimento perceptual e da consciência de que o conhecimento significativo é uma construção social em que identidade/alteridade são dois lados da mesma moeda, e ambas, dão sentido ao *nós* solidário e colaborativo.

Essa afirmativa advém do fato de que o emprego do vídeo em sala de aula abre possibilidades de fazer emergir os discursos dos aprendentes, exercitando e fortalecendo: a liberdade; a criatividade; a idiosincrasia; a consciência cidadã, ética e estética.

Enfim, através do vídeo, de natureza excepcionalmente heterogênea, camaleônica mesma, como denomina Machado (1993), devemos atentar para a capacidade da seletividade, tão necessária contemporaneamente, e para os cuidados a serem observados durante o processo de ensino-aprendizagem, no que tange à relação poder-saber, a fim de não sermos capturados no jogo da dominação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. as relações arte/tecnologia no ensino da arte. in: PILAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do olhar no ensino das artes**. 2 ed. - Porto Alegre: Mediação, 2001.

BARILLI, Renato. **Ciência da cultura e fenomenologia dos estilos**. Tradução Ulsabel Teresa Santos. - Lisboa: Estampa, 1995.

CARNEIRO, Beatriz S. **Relâmpagos com claro**: Lygia Clarck e Hélio Oiticica, vida com arte. - São Paulo: Imaginário: FAPESP, 204.

DOMINGUES, Diana. Tecnologias, produção artísticas e sensibilização dos sentidos. In: PILAR, Analice, Dutra (Org.). **A Educação do olhar no ensino das artes**. 2 ed. - Porto Alegre: Mediação, 2001.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. Tradução Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FAVARETTO, Celso. **Isto é arte?** [s.l.]: Instituto Itaú Cultural, 1999. (1 fita VHS). 15 min.

FERRÉS, Joan. **Video e educação**. 2 ed.; Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar./Jean-Claude Forquim; Tradução de Guará Lopes Louro. - Porto Alegre: artes Médicas Sul, 1993.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação; Tradução Magda França Lopes.. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMEZ, A. I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTAN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Peres (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1996.

HORST, Cátia Amara. A Questão do signo cinematográfico: um diálogo entre Saussure Peirce e Bakhtin. In: ORMEZZANO, Graciela (Org.). **Questões de artes visuais**. Passo Fundo: UPF, 2004.

JOBIM e SOUZA, Solange Jobim. Os Paradoxos da imagem e a experiência com o conhecimento e a cultura. In: SOUZA, Solange Jobim e (Org.) **Mosaico**: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**; Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1996.