

“CÂMERA, AÇÃO!” AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA CÂMERA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

DÉBORA DE LIMA DO CARMO (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE).

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade apresentar algumas reflexões e discussões acerca da produção de um vídeo que se configura como resultado do projeto de pesquisa, *Injustiças cognitivas*, ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano da escola, coordenado pela professora doutora Carmen Lúcia Vidal Pérez, que conta com o financiamento do CNPQ e FAPERJ. A pesquisa, no intuito de investigar as diferentes lógicas e possibilidades de aprendizagem de crianças das classes populares em processo de alfabetização, tem como sujeitos investigados/investigadores uma turma de crianças do terceiro ano ciclo de alfabetização da Escola Municipal Ana Nery, localizada na cidade de Duque de Caxias/RJ. Nesta turma, na qual se encontravam crianças numa faixa etária de 9–10–11 anos com “dificuldade de aprendizagem” da leitura e da escrita, foi introduzida uma câmera filmadora como possibilidade educativa, posto que a cultura audiovisual que se manifesta através da leitura de imagens é uma prática que se expressa também nas classes populares. A câmera, que era usada não como mais um recurso didático, mas como ferramenta de exploração da curiosidade e da descoberta, possibilitou o enfrentamento do terreno da “dificuldade” conduzindo—os não só à leitura da palavra, mas à leitura de si mesmo e do mundo do qual fazem parte, seja a nível local ou global, compartilhando com a máxima de Paulo Freire de que a leitura de mundo precede à leitura da palavra.

Palavras-chave:

alfabetização, mídia e educação, infância.

Para início de conversa

O trabalho que ora apresento é resultado da pesquisa que venho realizando como bolsista de iniciação científica da pesquisa, *Injustiças cognitivas: ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano da escola* [1].

O texto tem por finalidade apresentar as reflexões e discussões acerca da produção de um vídeo produzido a partir das filmagens das crianças do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Ana Nery, localizado em Duque de Caxias/Rj.

Nesse sentido, a primeira parte do texto busco analisar o modelo escolar hegemônico praticado na escola - nessa em particular - no convívio e embate com uma outra lógica de ensino e aprendizagem que passa a questionar a organização espaço-temporal e a exigir um outro caminho, um caminho que na primeira impressão pode aparentar um estado de caos, mas que reflete a temporalidade das crianças e em sua atenção difusa.

A segunda parte me dedico a discutir o entendimento de alfabetização presente nos discursos escolares e a perspectiva adotada pela pesquisa a fim de realizarmos um trabalho pedagógico satisfatório, além de apresentar de que forma o vídeo articulou sua linguagem à linguagem escriturística.

Paralelo ao trabalho de projetos de pesquisa são realizados frequentemente encontros com grupo de professores de diferentes redes públicas na Faculdade de Educação da UFF no intuito de discutir as práticas escolares desses professores à luz da teoria. Num desses encontros uma professora da rede municipal de Duque de Caxias, Luciana Pires Alves[2], relatou a situação em que se encontrava em sala de aula.

Uma sala de aula com aproximadamente trinta crianças na faixa etária dos 09-10-11 anos que passaram por várias turmas e professores e "fracassaram" no aprendizado da leitura e da escrita. Dessa forma, sua constituição enquanto turma se deu por entendê-los como alunos "não-alfabetizados" que retirados de suas turmas anteriores, se reuniram em função do critério classificatório. Tal foi esse grupo, dos "alunos problema" que a professora Luciana assumiu. Diante do desafio e convencida de que a alfabetização é um direito de todos e dever da escola, vislumbramos esse espaço como espaço de possibilidade de articulação prática-teoria-prática e de parceria escola- universidade.

Abertas à compreensão do cotidiano dessas crianças, percebeu-se que os conteúdos escolares não se comparavam à riqueza de saberes das crianças e que, portanto, a leitura pela leitura não as satisfaziam. O que se compreendeu foi que o "problema" não eram as crianças, mas a lógica que organiza o conhecimento na escola.

De uma maneira geral, o sistema educacional, submete a criança a uma única lógica, a criança que compreende e "aceita" esta obtém sucesso, aquelas que operam com lógicas e culturas diferenciadas são etiquetados como os fracassados. Entendido essa injustiça cognitiva[3] procuramos tornar possível uma prática pedagógica voltada para as potencialidades silenciadas no sentido de garantir o direito à leitura e à escrita. .

Assim surgiu a idéia da câmera filmadora, não como "entidade mítica salvadora da pátria", mas como possibilidade de trabalho de um instrumento que apresenta uma linguagem que circula e prevalece na sociedade da comunicação.

O trabalho com o audiovisual além de possibilitar aproximação com as tecnologias contemporâneas viabilizou o registro daquilo que a palavra escrita limita, ou tenta , mas não dá conta de registrar; a entonação, o movimento, os gestos e a fala. A fala foi um fator importantíssimo na escolha do trabalho com a câmera, já que essas crianças são crianças oriundas das classes populares, mergulhadas na cultura oral.[4]

1. A lógica inoperável, mas operante...

Diferentes autores , através de diferentes perspectivas, vem discutindo a cultura escolar e a sua organização e o que , em geral, se aponta é a escola, enquanto instituição seguidora de normas e regras, que se constituiu no ideário pedagógico da escola moderna, entre outros fatores, em parte pela herança jesuítica e em parte pelas mudanças que resultaram na divisão do trabalho. Muitas são as ideologias que sustentam e sustentaram os modo operante da escola nos diversos momentos da história. O que percebemos hoje é a (hiper)racionalização da escola num modelo de sociedade (ir)racional.

A (hiper)racionalização da escola moderna determina o lugar de cada sujeito nesse espaço, seu (não) movimento define a priori, o que saber, o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, quem ensinar, ou seja, o centro mantém-se fixado na figura do professor transmissor dos conhecimentos e o ensino - e somente ele - recebe atenção e espaço para discussão e todo o resto gira em torno dele.

O campo do *o que ensinar* passa por um fino tratamento a fim de receber o status de saber científico, sendo veiculado de forma sistematizada e compartimentada, como não há espaço para discussão da construção desses saberes - resultado da produção histórica humana - eles são mistificados e se tornam "verdades" inquestionáveis. Da mesma forma que não se ensina tudo a todos.

No cenário escolar essa lógica é materializada na grade curricular, nas cartilhas e outros materiais didáticos, na disposição das carteiras, na localização espacial da sala dos gestores, entre outros aspectos analisados exhaustivamente por Foucault em "Vigiar e Punir".

A monocultura escolar é configurada de uma forma que homogeneiza e hierarquiza pessoas e saberes que, em sua grande maioria, as crianças das classes populares não compartilham dela nem em sua organização espaço-temporal e o que se observa na insistência dessa configuração é a produção de altos índices de fracasso escolar - índices que revelam a razão inoperável, ainda operante na escola. Concordo com MELLO (2008) quando diz que : "O tempo linear não é nem o único nem o melhor modo de pensar o tempo, sequer a forma mais praticada. Essa concepção estabelece o estatuto do atrasado ou residual a outras temporalidades e em consequência, às práticas culturais que produzem e em que são produzidas..."(p.45)

O esforço dos órgãos responsáveis em diminuir esse índice existem, não se pode negar o fato, entretanto o eixo das discussões continua sendo o ensino e, por conseguinte, os professores são culpabilizados pelo "não-aprendizado" dos alunos e esses também. Em momento algum a intenção é repensar a lógica à qual a escola está submetida. Os motivos são muitos, basta recitar os princípios ideológicos que regem a forma como a sociedade está organizada.

Na terceira margem do rio ...

Procurando reinventar esse cenário escolar pelas razões discutidas anteriormente, foi introduzido uma câmera filmadora na sala de aula das crianças do terceiro ano do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Ana Nery. A dinâmica acontecia da seguinte maneira; a professora apresentava a câmera às crianças, lhes ensinava as funções principais e negociava quem iria filmar. Os acontecimentos registrados estavam sob a livre escolha das crianças. Inicialmente eram filmadas as atividades em sala de aula e conforme as crianças se mostravam mais à vontade com a presença deste "convidado" outros momentos foram sendo registrados.

Cada aluno que se revezava na filmagem fazia registros diferenciados, pelo motivo óbvio dos diferentes olhares para o mesmo objeto, e que se mostrava um dado relevante, já que nos possibilitou desvelar como as crianças capturam e

interpretam o cotidiano e que nos conduz a nos desdobrar sobre as diferentes lógicas de aprendizagem. Além disso, era interessante notar um inicial desconforto pelo grupo em ser filmado. Quando a câmera se aproximava, imediatamente eles abaixavam a cabeça ou riam incontrolavelmente. Uma relação que aos poucos foi ganhando a confiança das crianças que percebiam na máquina não um instrumento de avaliação da professora para reter ou apontar "erros", mas a possibilidade de exploração de outros mundos. Essa relação com a máquina foi ganhando corpo e conquistando espaços dentro e fora da sala de aula.

A aula e a filmagem aconteciam ao mesmo tempo e é surpreendente pensar (e ver) que a aula estava acontecendo, enquanto um aluno ficava em pé circulando pela sala filmando, os outros ora respondiam à professora, ora aos apelos do "cinematógrafo", tudo isso e mais um pouco numa escola onde a prática respeitava à lógica operante.

Creio que esse cenário de aparente caos pode ser melhor compreendido quando tomado como *a terceira margem do rio*[5]. Como no conto de Guimarães Rosa, o movimento do acontecido não é isso, nem aquilo outro, é um terceiro, onde a contra-ação acontece no microcosmo da ação hegemônica do macrocosmo - na ação hegemônica só há duas margens, da direita e da esquerda. O não-lugar ocupado por essa sala de aula é só observado pelos outros lugares, mas de forma alguma é enfrentado ou acolhido.

Nas filmagens outro fator observável é a organização espacial da sala de aula. Aquela "montagem cenográfica" que pressupõe o individualismo, a linearidade e atenção focal no espaço ocupado pela professora é transformado e habitado por indivíduos não individualizados ao extremo, onde a disposição das carteiras possibilita que todos se olhem e todos sejam olhados, que circulem e se movimentem. Até as carteiras próximas ao quadro negro são dispostas em círculo fazendo com que as crianças sentadas nestas carteiras fiquem de costas para a professora - algo inaceitável no modelo escolar tradicional.

Aiôn: a temporalidade da infância

Segundo KOHAN(2008) a escola é o reino absoluto de Krónos. Ela traça uma rota para se chegar ao conhecimento baseada no tempo cronológico e o impõe à criança que pertence à outra temporalidade. Em seu texto, "A infância, entre o humano e o inumano" Kohan destaca três temporalidades: "A mais conhecida é Krónos, a continuidade de um tempo sucessivo. Outra palavra é Kairós, que significa 'medida', 'proporção' e, em relação com o tempo, 'momento crítico', 'temporada', 'oportunidade'. Uma terceira palavra é Aiôn que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva, qualitativa. É o tempo da experiência e do acontecimento." (pp.7-8)

A partir desse trecho entende-se que Aiôn é a temporalidade da criança, um tempo da intensidade, do acontecimento e é um entendimento necessário para se compreender o que a escola tem feito com o tempo da criança. O compartimento das atividades - o quê brincar e até quando brincar - não é uma ação bem recebida pelas crianças, principalmente crianças de educação infantil que resolvem a frustração "abrindo o berreiro". O que se observa é a escolarização da infância.

Em relação ao tempo da alfabetização espera-se que as crianças aprendam a lidar com a complexidade da linguagem escrita num tempo pensado na lógica do adulto - e que muitas vezes nem por eles é praticado.

Outra questão é o tempo da experiência. Na escola não há tempo nem espaço para a experiência, muito menos para a narração. Para Benjamin (1994), um filósofo que traz a discussão sobre o lugar da narração e da experiência na modernidade, a narração é vista como uma forma artesanal de comunicação que se perde na sociedade do tempo industrial, quando esta pressupõe o sujeito individualizado. E o narrador é aquele que transmite o seu saber e que possibilita, ao narrar, que as experiências sejam apropriadas pelas novas gerações e recriadas pelas mesmas.

Segundo Benjamin: "Na verdadeira narração a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito." (p.221). E de que outra maneira, tendo em vista as tecnologias hoje disponíveis, sustentar o fluxo do que é dito? Daí a alternativa de um trabalho com a câmera filmadora.

Na dinâmica de sala de aula existiam momentos onde as crianças narravam-se, narravam experiências e nessa dinâmica, apareciam histórias de lobisomem, de noiva-cadáver e as próprias histórias de vida. E, claro, tudo era filmado pelas próprias crianças. Durante esse registro, alguns "cinégrafistas" não se contentavam só em filmar, acabavam por intercambiar experiências com o narrador.

O movimento de narrar-se, de contar histórias de vida e histórias inventadas gerou nesta turma um sentimento de pertencimento àquele lugar, assim como contribuiu para o fortalecimento das relações de pertencimento, já que eles não se constituíam como qualquer turma, mas como um coletivo que trabalha com uma câmera filmadora em sala de aula. O que antes era uma turma, constituído como turma em função de um critério classificatório, se tornou um grupo, e de um grupo, um coletivo fortalecido.

A partir disso verifica-se que o instrumento possibilitou essa aproximação e transformação turma-grupo-coletivo, pois na dinâmica da aula, além das crianças filmarem e negociarem entre elas quem iria fazê-lo, havia também o momento de assistir às filmagens. Em um desses momentos, por exemplo, as crianças levantaram uma discussão quando, ao assistirem, só viam pés e eram tantos pés que eles mesmos criticando - e também repreendendo quem havia filmado - sugeriram que da próxima vez que filmassem, não importando quem fosse, porque isso era dito por um, mas ouvido por todos, subissem um pouco mais a câmera para que fosse possível ver os olhos da pessoa filmada.

Esse processo de desvelamento das singularidades, apresentando-se frente à câmera e dizendo o nome, de onde veio, o que gosta e ainda nos momentos de assistir e discutir as filmagens, os tornaram visíveis à professora, aos outros colegas que vão se descobrindo e descobrindo o outro. O ato de se contar para o outro faz parte da sala de aula, o que viabilizou o envolvimento deles com o trabalho e confiança em seus saberes cotidianos. Concordo com MORAN (1995) quando diz que "a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atividades perceptíveis: solicita constantemente a imaginação e reinveste na afetividade com um papel de mediação primordial no mundo." (p.29)

No processo de alfabetização ...

Retomando o desenvolvimento anterior, o envolvimento, a confiança, o acolhimento são dimensões incorporadas à dimensão ética que fazem parte da formação humana e que são distanciadas do processo de alfabetização comumente percebida como ato mecânico - assim como o aprender a ouvir, a refletir sobre seu processo de leitura e escrita, seu modo de ser e estar no mundo. O sentido de alfabetização mecânica é aprender a ler e a escrever a partir da decifração, devendo ser algo produtivo e que mostre resultados após o período escolar determinado a ela; práticas que fortalecem a exclusão e marginalização dos sujeitos que cercados pela cultura letrada, não tem a escrita como referência.

Uma das grandes dificuldades do processo de alfabetização, em especial das crianças das classes populares, está vinculada a uma concepção estritamente escolarizada do ensino e do aprendizado pedagogicamente mediadas e se constituem num tipo de saber específico - o saber escolar, produzido a partir de uma lógica própria dos sistemas educativos. Do ponto de vista histórico, tal concepção não se sustenta, pois, historicamente. A escola não foi (ainda não é, e, certamente, nunca será) o único lugar de produção e transmissão dos equipamentos intelectuais de uma sociedade. (PÉREZ, 2008,p.103)

A alfabetização das crianças da escola Ana Nery não aconteceu, mas foi acontecendo. Foi um processo que buscou articular a leitura de mundo à leitura da palavra (FREIRE, 2005). A câmera filmadora foi um dispositivo de articulação dessas leituras. Dentre as atividades em que se observa essa articulação encontro uma atividade em particular onde as crianças com folhas de caderno emoldurados com papéis coloridos exercitavam a escrita através das cantigas infantis ("atirei o pau no gato...") enquanto eram filmadas pela professora. Nessa atividade nota-se claramente o exercício do pensar sobre a escrita, um esforço que com um tempo as conduziu ao sucesso.

Assim como a alfabetização é entendida como um processo, o vídeo também é percebido como processo. No exercício da filmagem, o menos importante era o produto, o vídeo em si.

As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna e lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. (MORAN, 1995, p..31)

Além das atividades em sala de aula ocorreram passeios no próprio bairro onde a escola se localiza e em outros espaços como o Museu de Arte Contemporânea - MAC / Niterói; na Forte de Santa Cruz / Niterói; na biblioteca pública de Duque de Caxias, Biblioteca Leonel de Moura Brizola localizada no Centro Cultural Oscar Niemeyer; que eram filmadas pelas próprias crianças. No bairro, por exemplo, as crianças, a partir das narrativas dos moradores mais antigos, compreenderam sobre a construção daquele espaço, que para eles era um espaço dado.

Outra atividade que acabou se tornando frequente na sala de aula foi a execução de experimentos. As crianças filmavam todas elas e a criança responsável por realizar a tarefa, apresentava perante a câmera os materiais necessários e o quê e como havia acontecido o fenômeno. Através das inúmeras experiências as crianças aprenderam sobre eletricidade, refração da luz, entre outros conhecimentos que ultrapassam o campo da física.

Entretanto houve uma experiência que nos revelou uma maravilhosa surpresa. Depois de alguns dias de execução da experiência da eletricidade, o aluno que a realizou, Estevão, leva um livro de física de segundo grau "para as crianças" mostrando o assunto tratado no livro. Estevão leu mesmo sem ter consciência do que estava lendo, leu identificando o vivido nas imagens do livro. Uma leitura que possibilitou o reconhecimento do vivido e atribuiu um significado a isso. O desejo de saber mais o levou àquele livro e a prática desse elemento da física presente no livro possibilitou a relação com a teoria. Uma criança que busca no livro de física aquilo que aprendeu na prática, com a experiência, não vê nele impedimento, mas possibilidade, além disso, compreende que os conhecimentos vieram do mesmo lugar, do lugar da prática.

À guisa de conclusão...

Podemos dizer que a câmera filmadora foi um instrumento desencadeador da apropriação da leitura e da escrita. Esse instrumento mediador possibilitou a aprendizagem da linguagem escrita e de outras competências, pois ao mesmo tempo que as crianças lidavam com o aprendizado de uma linguagem complexa que é o da câmera, lidavam também com a complexidade da linguagem escrita.

Ao longo do vídeo observa-se o processo de aprendizagem dessa gramática cinematográfica. O movimento da câmera, a escolha dos planos (geral, close-up, primeiríssimo plano, etc) a captura de imagens, o enquadramento no interlocutor, os ângulos que se no início se mantém no campo do ensaio e erro, com a prática, o uso dessa gramática já se dava de forma intencional.

O espaço da sala de aula é "arejado" pelas crianças em função da câmera pelo desejo de saber, de conhecer, pela curiosidade. E essa curiosidade que alimenta o processo de construção de conhecimento e torna a aula um espaço de saber com sabor. Um espaço de potência criadora.

As crianças aprenderam participando, se envolvendo no processo de ensino-aprendizagem. Quando a professora, por exemplo, perguntava quem queria explicar para a câmera como funcionava uma determinada experiência, as crianças disputavam no grito "Eu.Eu, tia.Eu.")- ao invés de esperar que o conhecimento venha pelo professor.

As práticas escolares rotinizadas lhes ensinaram a aguardar o que e como aprender. Nessa prática não há movimento, nem provocação. Com a câmera as crianças saem de seus lugares pré-determinados pela escola e movimentam a dinâmica aprendizagem-ensino não só metaforicamente, com os movimentos de querer aprender, de satisfazer sua curiosidade, como literalmente circulando pela sala de aula. E o que se repete na sala de aula são os sorrisos e gargalhadas. Nas palavras de FREIRE (1996) "ensinar exige alegria e esperança."

Referências Bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. "O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: Obras Escolhidas Magia e Técnica, Arte e Política. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOHAN, Walter. A infância, entre o humano e o inumano. Disponível em: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Kohan.pdf Acessado em < 15 de março de 2008 >

MELLO, Marisol Barenco de . "Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências". In: GARCIA, Regina Leite (org.) . Alfabetização: reflexões sobre docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. pp.34-54

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: Comunicação e Educação. São Paulo: ECA ed.Moderna. Jan/Abr de 1995. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm> . Acessado em < 07 de outubro de 2008 >

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. "Alfabetização, memória e história: cartilhas, um impasse ainda presente." In: ARAÚJO, Mairce da Silva e outras (org.)Vozes da Educação: memória e formação de professores.Petrópolis:DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.pp.103-122.

ROSA, João Guimarães. "A terceira margem do rio". In: Primeiras estórias. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

[1] Coordenado pela professora doutora Carmen Lúcia Vidal Pérez e financiando pelo CNPQ e FAPERJ.

[2] Bolsista FAPERJ do projeto de pesquisa.

[3] Tomando o postulado de Boaventura De Souza Santos de que a injustiça social está diretamente relacionada às injustiças cognitivas.

[4] Um caso interessante que assisti num programa de televisão foi a de um sujeito analfabeto que vive na cidade de Mantelândia, no Espírito Santo, que produz, dirige e encena seus próprios filmes.Os filmes de "Seu Manuelzinho" são muito vistos pelos moradores da cidade que também fazem parte de algumas cenas.Segundo Seu Manuelzinho, ser analfabeto não é impedimento para a produção.Ele organiza tudo na cabeça, sentado embaixo de uma árvore e imagina cada cena , cada ângulo.

[5] Em que um "homem cumpridor , ordeiro, positive; e sido assim desde mocinho, certo dia mandou fazer para si uma canoa.Ele não tinha ido a nenhuma parte.Só

executava a intenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de toda a gente. Aquilo que não havia acontecia."p.37.