

A formação continuada de professores de educação básica para uso dos meios comunicacionais de massa: uma experiência

Nilza Simões Corrêa de Albuquerque¹

Resumo

Relato, com este artigo, uma ação de extensão universitária de formação continuada de professores de Educação Básica para o uso da linguagem das imagens e sons - cinema, vídeo e TV. Essa ação é parte de um projeto que aconteceu na rede estadual, envolvendo duas escolas, uma de formação para magistério de 1ª a 4ª série e outra campo de estágio das séries iniciais do ensino fundamental, ambas situadas em um complexo educacional localizado no centro da cidade de Recife². De modo contrário aos processos centralizadores que caracterizam tanto a programação educacional governamental como a da TV aberta, em geral, descrevo e analiso um movimento ascendente, partindo da microcultura escolar, espaço comumente visualizado como receptor passivo, nessas relações, através da produção de um vídeo educativo. A produção desse vídeo, realizada como oficina de imagem³, possibilitou a atuação de professores e alunos como atores, gerando aprendizagem sobre metalinguagem audiovisual, desvelando códigos e processos de produção e compreensão sobre o uso dos meios de comunicação social no trabalho pedagógico, com um recorte direcionado para o uso da televisão e do vídeo. Com base na Análise de Discurso (ORLANDI, 1988, 2000), a Dialogia (BAKHTIN, 1988) e tendo como suporte a abordagem multicultural de recepção como “locus” de produção de sentido (MARTÍN BARBERO, 1995), trato questões como passividade e interatividade frente a mídias como as TVs aberta e educativa, de importância vital para conexão entre as tecnologias comunicacionais estabelecidas e as tecnologias emergentes, para o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação continuada; meios comunicacionais de massa; análise de discurso; mídias; educação escolar.

Abstract

this paper reports on an action in university extra-mural education for the continuing training of teachers of Basic Education in the use of the language of images and sound - cinema, video and TV. This action is part of a project which took place in the state network, involving two schools, one in teacher training for 1st to 4th series and the other a teaching practice center for the beginning series of elementary education, both located in an educational complex in the city center of Recife¹. Contrary to the centralizing processes which characterize both governmental educational programming and that of the Open University, in general, I describe and analyze a rising movement, starting with the school microculture, a space commonly visualized as a passive receiver, in these relations, through the production

of an educative video. The production of this video, carried out as a workshop on image², made it possible for teachers and pupils to behave as actors, and generated learning on audiovisual metalanguage, and unveiled codes and processes of production and understanding in the use of the media of social communication in pedagogical activity, with a clip aimed at the use of television and video. Based on *Análise do Discurso - 'Discourse Analysis'* – (ORLANDI, 1988, 2000), the “Dialogia” ‘Dialogism’ (BAKHTIN, 1988) and being underpinned by the multicultural approach of reception as the “locus” of the production of meaning (MARTÍN BARBERO, 1995), I deal with questions such as passiveness and interactivity in the face of media such as the Open University and educational broadcasting, and of the vital importance for their being a connection between the established communication technologies and the emerging technologies, for pedagogical activity.

Key-words: continuing training, mass communication media; discourse analysis; different media; school education.

A recepção dos meios comunicacionais de massa e as implicações para a educação escolar

A busca de construção de uma escola que se contraponha à burocratização, formalização e fragmentação dos processos didáticos esvaziados de conexão com a vida implica compreender a complexidade dos processos comunicacionais presenciais sempre permeados pelas mídias de comunicação social, mesmo quando, na ausência das mídias tecnológicas; presentes, entretanto, em seus usuários” (PENTEADO, 1998).

Uma pedagogia para a realidade atual vem mobilizando profissionais de várias áreas. Há quem proponha uma “alfabetização do olhar” (LINS, 1998), ou uma “pedagogia da comunicação” (PENTEADO, 1998; PORTO, 1995, 1998; MEKSENAS, 1998), ainda uma “competência comunicacional educativa” (FUSARI, 1996), “educadores comunicadores” (FUSARI, 1992), entre vários movimentos e correntes.

Essas propostas, que não se excluem, formam um mosaico rico e interessante na busca de construção de uma pedagogia transformadora. Expressam a preocupação frequentemente manifesta, por diversos segmentos sociais, especialmente por educadores e comunicadores sociais, pela presença intensa de artefatos tecnológicos

que vem possibilitando uma nova razão cognitiva (LEVY, 1999), um novo pensar, novos caminhos para construir o conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Se a escola considera, intencionalmente, a complexidade comunicacional, sua prática curricular poderá, dessa forma, proporcionar

intercâmbio, na veiculação, na troca criativa de saberes, de concepções a respeito da vida no mundo em que vivem seus participantes, ou seja, os professores e alunos. São esses participantes, os principais comunicadores, os agentes sociais em exercício de integração humana entre si e com os textos e os contextos comunicacionais (FUSARI, 1992, p. 104).

Proposições como esta que requerem repensar as relações dialógicas escolares implicam o desenvolvimento de ações de formação continuada, pois é comum, em nossas escolas, uma concepção e vivência de “aprendizagens” que significam escutar, repetir, memorizar, reproduzir. Para a instalação de novas práticas democráticas e questionadoras, será necessário trabalhar as representações que o professor sedimentou ao longo de sua vida desde estudante, pois, segundo Kincheloe (1996), ao pensar sobre sua prática, ao interpretar as situações de ensino e ao tomar decisões, o professor o faz, em grande parte, de acordo com essas representações de senso comum.

Buscamos a realização de uma oficina de imagem como um recurso para compreender os processos de produção/recepção de textos audiovisuais e lidar/refletir sobre as próprias representações. Uma maior compreensão do funcionamento desta linguagem poderia possibilitar aos professores envolvidos trabalhar com uma intencionalidade maior as exigências postas por uma sociedade mergulhada em múltiplas linguagens e reconhecerem-se, eles próprios, como agentes comunicacionais, no jogo discursivo da linguagem.

Esta experiência representa uma resposta possível ao desafio posto aos educadores e pesquisadores da educação e comunicação (ALBUQUERQUE, 1998), de compreensão do papel educacio-

nal das linguagens audiovisuais e insere-se numa política de ensino, pesquisa e extensão de uma universidade católica, inaciana, que busca, em suas ações o compromisso ético, o respeito aos valores e culturas diversas, a serviço da humanização.

A oficina de imagem

O grupo que produziu o vídeo foi composto por 6 professores: dois de 1^a a 4^a série, uma das bibliotecárias da escola e a educadora de apoio, 2 professoras da Unicap e 3 estagiários da Unicap.

Primeiramente, brincamos com uma câmara, filmando os colegas e estudando os planos de registro da imagem, enveredando pela gramática do texto, descobrindo a importância da câmara na narrativa audiovisual, constituindo-se como o lugar do recorte, da direção do olho que escolhe a imagem que se quer que vejam, e do encontro de quem produz o registro do que quer ver.

Foi definido, por todos os participantes, na etapa seguinte, o tema “ecologia” e constituídos 3 grupos que buscaram operacionalizá-lo, pensá-lo como imagens, expressando-o através de desenhos. Um dos grupos propôs uma exploração ampla da ecologia. O desenho contemplava fumaça de chaminés de fábricas, lixões, áreas devastadas por queimadas e desmatamento. Outro propôs a preservação do espaço escolar, e um terceiro enveredou pela organização comunitária da escola. Após a apresentação das idéias, foram vitoriosas a de preservação do ambiente escolar integrada à de organização comunitária.

Apoiadas por uma “videomaker”, procedemos ao início de roteirização. Todos investiram na confecção do “story board” e as idéias básicas transformaram-se em quadrinhos, possibilitando visualizar as cenas, com os detalhes operacionais: que partes da escola seriam privilegiadas, quem apareceria, de que forma...ou seja, a arbitrariedade do que entra e do que fica fora no texto que estávamos construindo. As imagens foram selecionadas e marcada a agenda para a filmagem. A trilha sonora ficou a cargo das professoras da 4^a série.

Pudemos exercitar, através da oficina de imagem, o conceito de “legibilidade” (ORLANDI, 1988), entre outros. O que seria um

texto audiovisual legível? Afirmando a legibilidade não como algo inerente, apenas, à qualidade do texto, mas, à natureza da relação que com ele se estabelece, um dos aspectos que estaria na base da caracterização da legibilidade seria o de que há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor constituído no próprio ato de produção textual. Em termos do que é denominado de “formações imaginárias”, em análise de discurso, trata-se do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. A definição por um “rap” foi influenciada pelos destinatários do texto: crianças das séries iniciais do primeiro grau de escolas públicas.

Os momentos vividos foram interessantíssimos. A ida ao estúdio de rádio da Unicap, para gravar a trilha sonora, foi uma festa para as crianças e professores envolvidos. Algumas mães acompanharam e participaram da gravação. As crianças descobriram, após repetições exaustivas, até a gravação ser considerada boa, o ilusório da aparente facilidade de um “clip”.

O período de filmagem durou um mês, com duas seções por semana, localizadas próximas à hora de saída das crianças. Uma das cenas mais significativas foi a gravação da descida de todos (administradores, professores, crianças, faxineira, merendeira...) por uma rampa e a formação em círculo, no pátio, afirmando coletivamente que o espaço escolar era/“É meu, é seu, é nosso” – título do vídeo.

Tínhamos programado a ida de professores à “ilha de edição”, na universidade, para a escolha das imagens, mas não foi possível, pois havia uma agenda lotada de alunos do curso de jornalismo, em fim de semestre. Isso não impediu a compreensão da complexidade e significado da edição na constituição do texto audiovisual, como recorte, intencionalidade.

Concluído o vídeo, não éramos mais os mesmos. Ele esteve ali, como obra acabada em sua rapidez de poucos minutos, ensinando-nos sobre o tempo não cronológico dessa linguagem e sobre sua complexidade de confecção como texto, por isso, possível tão somente enquanto um trabalho de equipe, com apoio especializado.

Considerações finais

Buscamos, com esta experiência, realizar um trabalho compartilhado. Para os envolvidos diretamente, possibilitou a reelaboração de saberes iniciais (NÓVOA, 1992). Enquanto participávamos de uma atividade lúdica, prazerosa, aprendíamos sobre a linguagem audiovisual, pelo confronto com as experiências anteriores, no contexto escolar de atuação dos professores. A parceria estabelecida pela participação do pesquisador universitário, de profissionais de comunicação social, de professores e alunos da escola e da universidade teve importância, pelas perspectivas diferenciadas, provocativas, engajadas em um projeto coletivo, gerando aprendizagens mútuas.

Longe de serem um mero reflexo da vida da comunidade, as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprimem os valores e as crenças partilhadas por seus membros, sendo não apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, com complexas relações favorecedoras ou não para que mudanças efetivas aconteçam em processos de formação continuada na escola.

Pesquisas (CUNHA, 1996; PRETTO, 1995; ALBUQUERQUE, 1998, 2000) comprovam resistência pelos professores, ao uso escolar dos meios comunicacionais de massa e à significância deles nos processos comunicacionais presenciais, prenhes desse verdadeiro dilúvio de imagens ao qual somos, quotidianamente, submetidos. Atividades como esta oficina podem contribuir para o estabelecimento de novas formas de pensar a prática pedagógica escolar.

A imagem faz parte de nossa vida. Ela se constitui no olho de cada um de nós, como seres subjetivos resultantes da cultura e da sociedade na qual estamos mergulhados, e, como linguagem que é, constituída e constituinte. Compreendê-la faz parte de uma proposição curricular que se proponha a transformar em saberes escolares o científico e o poético, o universal e o singular, o acadêmico e o popular, considerando o conhecimento em sua complexidade (OSOWSKI, 1999), a serviço da vida, da justiça e do amor.

De forma inconsciente ou consciente, fazemos a edição do que queremos ver... Se, presos a práticas tradicionais no trato das linguagens, não tratarmos competentemente a questão da imagem na escola; se não repensarmos o papel do professor, não mais a fonte única de saber, estaremos desperdiçando uma oportunidade de formação para a constituição da cidadania das crianças e jovens escolares sob nossa responsabilidade.

O investimento na compreensão da recepção do texto televisivo na escola é relevante, pois, segundo Cunha (1996), a conexão que fazemos entre a televisão aberta, e a nova televisão (digital, transmitida por cabo ou satélite, relacionada com rede de computadores...) justifica-se ainda mais se considerarmos que podemos ver, na tecnologia disponível e naquela que entra em aplicação, o desenvolvimento de uma demanda prévia para aparatos que estão apenas começando a existir e outros que nem sequer imaginamos.

A sociedade de informação com suas realidades virtuais, suas infovias, suas televisões interativas não poderá ser entendida se não levarmos em consideração que houve outros protocolos de informações no passado. O futuro que hoje se delinea nasce das circunstâncias que ainda estamos vivendo no presente.

Pensar a escola como espaço de formação continuada dos professores requer, além de experiências pontuais como esta, investir em avaliação como forma de maturação pessoal e profissional e coresponsabilidade na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola. Significa pensar no professor “construindo-se em suas motivações existenciais mais profundas, sua história de vida, seus condicionamentos socioeconômicos, sua capacidade de escolher e edificar ‘bandeiras’ de vida” (MATOS, 1999, p. 211).

Significa ter, nesse projeto, entre outros aspectos, primordialmente, uma política definida coletivamente, para os meios comunicacionais de massa, na escola.

Notas

- ¹ Mestra em Educação pela UFPE e Professora do Departamento de Educação da Unicap.
- ² Instituto de Educação de Pernambuco – IEP - Escolas Sylvio Rabello (Magistério de 1ª a 4ª série) e Rochael de Medeiros (1ª a 4ª série, campo de estágio da escola de magistério).
- ³ A professora Marinita Neves, da disciplina Televisão, do curso de Jornalismo da Unicap, conduziu essa produção.

Referências

ALBUQUERQUE, N. A Educação a Distância e a Formação Continuada e Inicial de Educadores. *In: Revista de Educação AEC*. Brasília, Multigraf Produções, v. 27, n. 109, out./dez. 1998, p.128-139.

ALBUQUERQUE, N. **A recepção de programas de educação a distância:** “locus” de produção de sentidos e de reflexão contextualizada? Dissertação de Mestrado defendida na UFPE, Recife, 2000.

BAKHITIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

FAUSTO NETO, A . A deflagração dos sentidos. Estratégias de produção e de captura da recepção. *In: SOUSA, M.W. Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Editoras ECA e Brasiliense, 1995.

FUSARI, M. Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. *In: FAZENDA I. (ORG) Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LINS, A. **A alfabetização do olhar:** uma experiência com telejornais. São Paulo: Editora O Autor, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTIN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em Comunicação Social. *In: SOUSA, M. Sujeito, o lado oculto*

do receptor. São Paulo: Editoras ECA e Brasiliense, 1995. p. 39-70.

MATOS, J. Escola: espaço para a formação de formadores? *In:* OSOWSKI, C. (Org.). **Provocações da sala de aula.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MEKSENAS, P. O uso do livro didático e a pedagogia da comunicação *In:* PENTEADO, H. (Org.). **Pedagogia da comunicação** – teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In:* NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez Editora, 1988.

ORLANDI, E. **Terra à vista** – discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

OSOWSKI, C. Dizer poético e currículo: tramas de reconhecimento. *In:* OSOWSKI, C. (Org.). **Provocações da sala de aula.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PENTEADO, H. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. *In:* PENTEADO H. (Org.): **Pedagogia da comunicação** – Teorias e Práticas São Paulo: Cortez, 1998.

PORTO, T. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. *In:* PENTEADO, H. (Org.). **Pedagogia da comunicação** – Teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PORTO, T. Televisão e escola: escolas paralelas? **Revista Comunicação e Educação.** São Paulo, v. 2, n. 4, p. 25-36, set./dez. 1995.

PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro** – educação e multimídia. Campinas: Papyrus, 1996.

Endereço para correspondência

Nilza Simões Corrêa de Albuquerque
simoes@unicap.br