

**MÍDIA AUDIOVISUAL COMO RECURSO AUXILIAR NA PRÁTICA DE
ALFABETIZAÇÃO**

Benedita de Almeida¹

RESUMO

Este artigo analisa experiência de uso do vídeo e da televisão no processo de ensino e aprendizagem de alunos em alfabetização, em escola pública do ensino fundamental do interior de São Paulo. Pressupõe que a educação deve habilitar o sujeito para leitura e entendimento de seu mundo e considera que os meios de comunicação vídeo e televisão alteram as práticas sociais, representando novos compromissos para os educadores, e requerem sua discussão nos espaços/tempos de aprendizagem. Apresenta resultados de pesquisa sobre o uso de tais instrumentos como suporte pedagógico e objeto de reflexão no processo de alfabetização, sob o referencial teórico de educação como processo intencional, emancipatório e dialógico. A pesquisa permitiu que se desvelassem limites e possibilidades, critérios e estratégias para o uso pedagógico dos instrumentos, oferecendo subsídios teórico-práticos para o trabalho docente de alfabetização e para a formação inicial ou continuada de professores. Evidenciou também que agregar a reflexão nos processos de significação de mensagens e trabalhar a relação escola/criança/vídeo/TV numa perspectiva crítica e dialógica permite à escola atuação positiva na recepção e capacita os educandos para atitudes de reflexão e de crítica.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de Professores. Mídia e Educação.

INTRODUÇÃO

A efetivação de um processo de alfabetização que desenvolva nos alunos capacidades para a leitura e escrita com proficiência e autonomia tem se revelado

um relevante desafio para a escola. O avanço da pesquisa na área, introduzido nas escolas de educação básica sem a necessária compreensão de seus pressupostos e concepções fundamentais tem promovido uma relativização do processo de ensino e aprendizagem nessa fase de escolarização, com consequências sérias para a educação.

Buscando discutir as possibilidades de articular o ensino da alfabetização às práticas sociais de alunos alfabetizandos, este texto se refere a processos e resultados de pesquisa sobre a utilização do vídeo e da televisão como recursos auxiliares da prática pedagógica. Toma como base uma experiência de uso sistemático desses instrumentos, durante um ano letivo, e se analisam suas potencialidades para contribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por alunos de uma segunda série do ensino fundamental, em fase de alfabetização. Ao mesmo tempo, são discutidas as possibilidades que o uso pedagógico de tais recursos apresenta para o processo educativo, para corroborar o ensino dos conteúdos escolares, assim como para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e consciente frente à mensagem televisiva, passível de ser estendida a toda experiência social dos estudantes.

A preocupação com a possibilidade de integrar o vídeo e a televisão, de forma educativa, no processo de ensino e aprendizagem e o reconhecimento da necessidade de tratamento dos aspectos possibilitadores de alienação e direcionamento ideológico implícitos no uso não criterioso de tais recursos encontram-se na origem da pesquisa.

De início, é importante ressaltar que, desde as décadas finais do último século, tais tecnologias de comunicação foram disponibilizadas às escolas, de forma impositiva e à revelia dos profissionais docentes, de suas necessidades, interesses e até de seu despreparo para implementação e uso desse tipo de recurso. Em nenhum momento os professores puderam participar do processo de sua introdução, como também não receberam nenhum preparo para a efetuação do seu uso. Assim como outras inovações que aparecem no interior das escolas, de forma repentina e inesperada, esta também causou alterações no cotidiano do professor em sala de aula, visto que ele necessitou incorporar, obrigatoriamente, a sua rotina de trabalho, a utilização do vídeo e TV como recursos didáticos.

Para analisar o uso dessas tecnologias de comunicação no processo

pedagógico, partimos do pressuposto de que a educação deve habilitar o aluno para a leitura e entendimento do seu mundo (FREIRE, 1999) e consideramos que os meios de comunicação vídeo e TV alteram as práticas sociais de alunos e professores. Requerem, portanto, da escola, a análise e a reflexão sobre as formas de integração ao processo de ensino e aprendizagem e sobre as mensagens que veiculam, para que possam ser usados a favor da humanização e democratização do ensino.

Tal concepção de educação prevê a formação e desenvolvimento da autonomia e do estabelecimento de relações conscientes e deliberadas com o conhecimento, por professores e alunos. Um conhecimento comprometido com a universalidade e historicidade do homem e com a ampliação de seu universo cultural e intelectual, para que possam interagir nos diversos contextos sociais.

TELEVISÃO, INDÚSTRIA CULTURAL E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS

Em estudos que evidenciam a relação de transformações negativas na sociedade ocidental com o desenvolvimento tecnológico que as propiciou e os interesses econômicos e políticos envolvidos, Adorno (1999) afirma que a técnica exerce poder sobre a sociedade porque o alcance de sua utilização é intencionalmente arquitetado pelos detentores do poder econômico. Por este motivo, declara que a racionalidade da técnica identifica-se com a racionalidade do domínio.

Para o autor, o rádio e o cinema – podemos incluir a televisão –, quando têm fins comerciais bem explícitos e evidentes, realizados por “sistemática e programada exploração de bens considerados culturais” (ADORNO, 1999, p. 7), caracterizam-se como negócios. A expressão “indústria cultural” refere-se, exatamente, à exploração dos bens culturais pelos detentores dos veículos de comunicação e, nesse sentido, substitui o termo “cultura de massa”. Produto do desenvolvimento humano, deflagrado pela difusão da razão pelas luzes do Iluminismo, que deveriam libertar os homens do medo e torná-los senhores a dominar a ciência, a natureza e a técnica, esta mesma tecnologia tornou-se um poderoso instrumento de dominação imposto pela indústria cultural, para

manipular e conter o desenvolvimento das pessoas e das consciências.

A mercadoria que tal indústria disponibiliza possui alto valor simbólico. São mensagens plenas de significações, carregadas de ideologia, veiculadoras de preconceitos e estereótipos e que provocam formas específicas de subjetivação.

Por suas três características – produção em grande escala com baixo custo e padronização – “Adorno e Horkheimer tentaram mostrar como essa indústria realiza verdadeira manipulação das consciências”, impedindo o crescimento dos indivíduos como seres autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente nas diversas situações e experiências de vida (FADUL, 1993, p.56).

A televisão, especificamente, já era considerada pelos filósofos frankfurtianos – que partilhavam idéias comuns quanto à denúncia da sociedade de massa como forma de totalitarismo e de perversão da cultura – como comércio puro, mercadoria vulgar, desvinculada de qualquer produção artística ou cultural. Sabendo que representa, atualmente, o maior veículo de comunicação de massas, concluímos que se constitui num dos mais representativos espécimes da indústria cultural. Alie-se a isso o seu grande alcance nos lares brasileiros, e teremos uma realidade de inevitável onipresença deste meio comunicativo.

Televisão evoca, ainda, as vivências cotidianas, nas quais se pressupõe o deleite ingênuo de receptores passivos recebendo, aleatória e acriticamente, mensagens diversas, muitas vezes vazias de sentido e quase sempre sem conexão com sua realidade existencial.

Na medida em que tais mensagens podem passar a representar modelos de vivências para os indivíduos ou, mesmo, substituir suas experiências vivenciais concretas, por permitirem o acesso simbólico às mais diversificadas experiências culturais, passam, também, a conferir impressão de realidade a tais experiências e podem se constituir em modelos prontos para direcionar indivíduos singulares.

A questão ganha relevos de importância ao constatarmos que todas as informações contemporâneas são mediatizadas pelos meios massivos de comunicação, pela indústria cultural. A televisão, como arquétipo da comunicação de massa, veicula, junto com suas mensagens tão atraentes e envolventes, altas doses de alienação e passividade, se o sujeito não mantiver, perante o meio, uma relação consciente e reflexiva.

Os produtos culturais veiculados pelos meios massivos de comunicação

podem, realmente, servir à alienação ou à emancipação das consciências. A possibilidade de sua utilização para fins emancipatórios, contudo, prevê o conhecimento dos seus conteúdos, da lógica de seu funcionamento e, principalmente, a necessidade de que sejam analisados, discutidos, e que os sujeitos estabeleçam com eles uma relação consciente. E essa é uma importante tarefa a ser assumida pela escola, que tem responsabilidades com a formação humana.

Tal ação implica aprendizagens essenciais que promovam a habilitação dos educandos para efetuarem uma leitura crítica do mundo televisivo, com referências na realidade.

Para Freire (1981), se os homens forem dirigidos política, ideológica ou comercialmente, transformar-se-ão em massas, mas, à medida que buscarem a superação destas estruturas pelo questionamento, compreensão e integração conscientes, vão permitindo o surgimento dos germes da transformação.

Para a formação humanizadora é muito importante o domínio dos saberes historicamente acumulados, assim como dos saberes da realidade concreta. A televisão – máxime representante da mídia eletrônica – é um fator de realidade muito relevante no mundo contemporâneo. Veicula ideologias, valores, modelos de comportamento, muitas vezes transformados em verdades escondidas, ou escondidos por meias verdades: um simulacro, enfim, da realidade.

A linguagem da televisão rompe as barreiras de tempo e espaço existenciais. Aproxima ou distancia, aparentemente de forma aleatória, fatos e realidades as mais diversas, de acordo com as intenções do emissor.

Por outro lado, diante da frequência na vida dos alunos, cabe à escola aproveitar suas contribuições para o trabalho na veiculação de informações, pela sensibilização e mobilização que a utilização da imagem desperta, para também aliá-la ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao apresentar sua concepção de *ensino como processo de comunicação dialógica e reelaboradora do conhecimento*, Penteado (1991) enuncia uma “Pedagogia da Comunicação” como iniciativa pedagógica, visando a possíveis transformações na escola. Essa pedagogia utiliza a imagem e o diálogo “para construção da consciência crítica do educando” e aborda a questão da TV na escola tanto do ponto de vista da concorrência, quanto do desafio que representa para os professores (PENTEADO, 1991, p. 112). Tal pedagogia pressupõe a

exposição voluntária e prazerosa dos estudantes à TV, o interesse pelo seu consumo e a revelação de aprendizagens e conteúdos por ela veiculados.

Referindo-se aos aspectos de hegemonia e apresentação fragmentada da realidade, comuns nas críticas à TV, a autora afirma que o caminho para a superação de tais desvios passa pela realização de uma leitura crítica da realidade, para a qual a escola tem função primordial na formação.

Entender a televisão como um desafio à escola é tentar lidar com este fenômeno, enquanto educadores, de maneira abrangente, de forma que se aproveitem as vantagens que leva, a colaboração que presta e aquilo que não diz, num trabalho que visa favorecer o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos (PENTEADO, 1991, p. 116).

A Pedagogia da Comunicação enunciada por Penteado (1991) implica um avanço em relação à forma de considerar a linguagem na escola, indo além “das duas opções em que ela tem estado confinada”: o aspecto oral e o escrito. Exige uma acurada reflexão visando à tomada do espaço escolar como um local social, de trocas culturais e de produção do conhecimento. Ou seja, um espaço de produção cultural, no qual o saber de professores e alunos é dialogicamente construído na interação com a realidade e com as possibilidades de legitimação de uma ideologia democrática da educação (PENTEADO, 1991, p. 117-55). As pesquisas da autora evidenciam contribuições da exploração didática do texto televisivo com tais metas, pela intermediação escolar de sua leitura.

Nessa perspectiva, concordamos com Freire (1996), quando afirma que a comunicação é um processo no qual a neutralidade é impossível. Por este motivo as pessoas precisam postar-se ante os veículos de comunicação com toda sua capacidade de compreensão desperta a fim de poderem exercer sua autonomia. E isto só pode ser proporcionado pela reflexão. Segundo o autor:

Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão [...] parece algo cada vez mais importante. Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la (FREIRE, 1996, p.157).

É necessário reconhecer, entretanto, que a utilização pedagógica da tecnologia da comunicação é indissociável do preparo do professor e de seu comprometimento com a ação pedagógica. Compromisso pensado no sentido que Freire (1981) lhe atribui, como uma lúcida e concreta decisão de um professor capaz de agir e refletir sobre seu mundo e sua forma de nele estar, pois que esta

forma condiciona sua consciência.

Os conhecimentos que a televisão proporciona estão muito mais próximos da vida da maioria dos alunos do que aqueles proporcionados pelo mundo escolar. Não se trata de negar o papel específico da escola de inserção dos sujeitos no mundo dos conhecimentos histórica e culturalmente acumulados e necessários ao seu desenvolvimento, mas de reconhecer que a análise do recurso na sala de aula impõe-se como uma necessidade, pelo fato de ser um hábito dentro da família. Nossas crianças e jovens assistem à televisão várias horas por dia, e isso faz dela, além de mais um recurso, principalmente, uma linguagem diferente que a criança usa diariamente, o que justifica a necessidade de aproveitamento desse espaço, a favor dos objetivos escolares. O preparo do aluno para compreensão dessa linguagem aumentará a qualidade de sua recepção e do seu conhecimento sobre ela, tratando-se, pois, de uma possibilidade de trabalho educativo sério na sala de aula, não de diversão ou desvio das finalidades educativas.

Nesse contexto, algumas questões relevantes acompanharam a pesquisa:

Como o uso do vídeo e da TV pode auxiliar na aquisição de hábitos e atitudes importantes para o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização?

Que critérios devem ser considerados na utilização de tais recursos, para que se tornem instrumentos de aprendizagem?

Que possibilidades e resultados, limites e dificuldades se apresentam na efetivação de seu uso?

Para analisar as possibilidades pedagógicas do uso do vídeo e da TV na escola, desenvolvemos uma proposta de trabalho com referências na teoria da recepção, especialmente em Certeau (1994), que pressupõe a categoria de “invenção” para analisar o conceito.

Discorrendo sobre os modos como os “consumidores” podem elaborar os materiais que lhes são impostos pela cultura dominante, este autor considera que os usuários não recebem passivamente tais produtos, mas que efetuam transformações a favor de suas necessidades ou vontades. Atividade que ele denomina de “técnicas de desvio de consumo”, quer dizer, procedimentos que o usuário realiza introduzindo a criatividade, retrabalhando e reinterpretando o discurso recebido. Nesta operação, fabrica, inventa e produz um novo sentido

para esse discurso, no qual se insinuam, astutamente, suas experiências e as mediações da cultura e do cotidiano em que se insere.

Sobre os meios de comunicação, Certeau (1994) prossegue afirmando que a idéia que se costuma ter é a de que a cultura, como forma superior de expressão, como arte, não é acessível às massas. Para estas sobriariam as redes da mídia televisiva e impressa. Por este raciocínio, o consumo seria organizado pelo sistema dominante, a favor dos “conquistadores de espaço”, que são os meios de massa, ou seja, “às massas só restaria a liberdade de pastar a ração de simulacros que o sistema distribui a cada um/a” (CERTEAU, 1994, p. 260).

Posicionando-se contrariamente a esta representação dos consumidores, Certeau afirma que, mesmo não participando do processo de produção, eles têm um papel ativo na recepção das mensagens. Apropriam-se delas, desenvolvem estratégias e táticas que lhes permitem subverter os objetivos iniciais da produção e usar os produtos para fins e em função de suas próprias referências, estranhas, portanto às do sistema.

A impregnação de sentidos aos textos dar-se-ia, portanto, como uma “caçada de tesouros”. O leitor (do texto audiovisual) introduz-se, como um viajante, nos campos que não escreveu para torná-los habitáveis. Referindo-se aos métodos de leitura dinâmica (do texto escrito), Certeau (1994) afirma que eles proporcionam ao leitor uma “aceleração das travessias, uma autonomia maior em relação às determinações do texto e uma multiplicação dos espaços percorridos. Emancipado dos lugares, o corpo que lê se acha mais livre em seus movimentos” (CERTEAU, 1994, p. 260-73).

Creemos poder metaforizar esta declaração para estendê-la ao ato de assistir à televisão, no qual as mensagens chegam aceleradamente e, na medida em que o telespectador interage com elas, a partir de seu imaginário, busca e produz também sentidos diferentes. Criam-se os procedimentos para se apropriar dos sentidos. Se estas mensagens vêm à revelia de seu crescimento humanizador, visando ao seu enfraquecimento, é, mais ainda, necessário que se arme de um acréscimo de “astúcia” para poder nelas habitar. Assim, “uma vez analisadas as imagens distribuídas pela TV e os tempos que se passa assistindo aos programas televisivos, resta ainda perguntar o que é que o consumidor *fabrica* com essas imagens e durante essas horas” (CERTEAU, 1994, p. 93),

O consumo delas, portanto, é uma ação caracterizada pela arte de utilizar,

não produtos próprios, mas aqueles que lhe são impostos. Provocam-se inversões discretas em relação ao objetivo (de partida), mas que são fundamentais na produção cotidiana dos modos de viver.

No que se refere aos objetivos deste trabalho, pretendemos, ao utilizar os recursos vídeo e televisão na atividade pedagógica, exatamente, subverter os objetivos característicos dos produtos culturais oferecidos pela indústria cultural. Eles foram usados a partir de bases epistemológicas coerentes com objetivos de formação integral do ser humano, pelas quais havia que serem modificados, por “procedimentos de consumo” favorecedores do processo educativo e do desenvolvimento cultural e pessoal dos alunos em processo de alfabetização.

Para tanto, foi necessário capacitar os alunos para “operar” no espaço televisivo, articulando as ações e procedimentos indispensáveis à mudança na qualidade da recepção da mensagem. Certeau (1994) considera, para tal apropriação, as práticas que denomina de “astúcias táticas e estratégicas”, definidas como o espaço em que o sujeito realiza sua ação. Desta forma, as estratégias representariam o espaço do sujeito, de seu poder “a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 1994, p. 99), ou seja, tratava-se de constituir os alunos como sujeitos de seu saber, pela compreensão das possibilidades de relação com os meios de comunicação; o seu preparo, enfim, para enfrentar e relacionar-se positivamente com o mundo exterior.

As táticas, por sua vez, representam:

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] É movimento dentro do campo “de visão” do inimigo e no espaço por ele controlado. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100-1).

Astúcia com que tiraria o máximo proveito dos meios, pois o aluno e o professor sujeitos usariam o “espaço do outro” – a produção televisiva – pensando, escolhendo, apropriando-se, reelaborando seus sentidos. A ação educativa, portanto, pode se constituir na ação dialógica que leva ao desenvolvimento das estratégias e táticas necessárias ao aproveitamento sério e reflexivo dos meios de comunicação televisão e vídeo nas metodologias de

ensino e aprendizagem.

Essa forma de considerar a recepção prevê uma atuação do sujeito, que levará à disputa e criação de sentidos, de poder e de saberes, superando o simples ato de troca de sinais/códigos/símbolos para o trânsito das enunciações, ou seja propiciam a percepção de que o entendimento dos mecanismos diretivos de comportamento das mensagens, dos aspectos ideológicos que contêm e da concepção de mundo que tentam veicular dão condições de liberdade e emancipação para a criança. Possibilitam-lhe passar da posição de dominado à de domínio sobre o meio – grande tarefa da educação.

A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O VÍDEO E TELEVISÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Revestindo-se de caráter qualitativo, a metodologia que conduziu a pesquisa, além de revelar o significado real da prática de utilização do vídeo e da TV como recursos didáticos, permitiu analisar sua dinâmica de realização. Pudemos analisar suas relações e contradições com o contexto, bem como as possíveis contribuições para os avanços em relação ao currículo, ao trabalho do professor, ao desempenho dos alunos na alfabetização e ao desenvolvimento do senso crítico e de atitudes de autonomia. Também foi possível avaliar diferentes aspectos envolvidos nas situações de utilização dos recursos, para a prática pedagógica, com uma turma de alunos, numa escola pública estadual paulista.

Dadas suas especificidades de desenvolver uma proposta de trabalho com o uso do vídeo, colocá-la em prática com o grupo de alunos, observar suas reações, comportamentos e desempenho, ou seja, ao mesmo tempo dar continuidade ao trabalho docente e subsidiar a própria pesquisa com ele, evidenciaram-se duas dimensões para o seu delineamento. Uma, relativa ao desenvolvimento da ação pedagógica em sala de aula e outra dimensão relativa à realização da pesquisa propriamente dita.

Na primeira, desenvolve-se o trabalho com os alunos a partir das atividades planejadas, que previam a elaboração e aplicação de proposta de uso do vídeo em sala de aula. Na segunda, procedeu-se à análise da atividade educativa realizada e à reflexão sobre ela. Dessa forma, o estudo caracterizou-se como avaliativo, por analisar e avaliar os resultados alcançados e pelo vislumbrar

dos limites e possibilidades do uso do vídeo/TV em sala de aula para mobilizar a reflexão e promover a alfabetização.

O acompanhamento das ações conduziu à identificação e criação de algumas categorias conceituais referendadas no estudo bibliográfico e que permitiram a instalação de importantes reflexões a conduzirem a análise dos dados e a avaliação dos resultados da pesquisa. Tais categorias deviam indicar as mudanças que transpareciam no comportamento aprendiz dos alunos quanto à: *instalação do raciocínio reflexivo/atitude ativa; desenvolvimento da atitude crítica transformadora; superação da cotidianidade; desvelamento da mensagem subliminar e aproximação da vida ao trabalho escolar*. Deviam, também, indicar a presença, na prática docente, da *consideração da intencionalidade do processo educativo e da ressignificação das atividades escolares*, num propósito de desvelar as ações e significados envolvidos no trabalho docente com o uso dessas tecnologias de comunicação no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos.

Inicialmente, procedeu-se a um diagnóstico que mapeou a presença da televisão junto ao grupo, obtendo informações relevantes: todos os alunos declararam gostar de assistir à TV; todos também possuíam pelo menos um aparelho de TV em suas casas; muitos assistiam à programação destinada aos adultos, com a anuência dos familiares; desenho animado era o tipo de programa preferido pela maioria; apenas um aluno declarou gostar de telejornal. Dos 33 alunos, 18 declararam gostar dos casos excêntricos ou grotescos que se apresentavam nos programas de auditório, fator que podia indicar ausência de critérios ou baixa qualidade cultural dos critérios das famílias para seleção dos programas. 20 alunos, mais da metade da classe, declararam que os pais assistiam a novelas ou outros programas de adultos, impedindo-os de ver programas infantis naquele horário.

O grande número de casas com aparelhos de TV no quarto dos filhos e dos pais endossava tendência apontada por Lozano (1992) relacionada à mudança dos hábitos de convivência da família. Tais mudanças incluem, por exemplo, o distanciamento entre seus membros, pois permite que cada um permaneça isolado em seus quartos. Nessa mesma linha de raciocínio, Nagamini (1997) relaciona a existência de mais de um aparelho à “diversificação na escolha de programas” pelos familiares, o que torna o aparelho “algo de uso pessoal,

disposto num espaço privativo”.

Em ambos os casos, a situação de existência de mais de um aparelho de TV na casa pode ser um forte dificultador da discussão e da análise dos conteúdos dos programas pela família, tornando importante o papel da escola na educação para a recepção bem qualificada.

Outra informação obtida junto aos alunos foi que assistiam à televisão, predominantemente, no período diurno (21 alunos) e durante a semana (18 alunos). Foi significativo, também, o número daqueles que declararam assistir à televisão nos finais de semana (14) e no período noturno (11). Tal fato comprovava a intensidade da presença da prática de ver TV e do texto televisivo no seu dia a dia, ou seja, o hábito não se limitava mais a preencher apenas alguns períodos do lazer noturno ou de final de semana. Ao contrário, a prática era frequente e intensa no seu cotidiano.

Para Belloni (1992), Kenski (1996a, 1996b), Pacheco (1998) e Fischer (1999), alunos com essas características vivem num ambiente cercado pelos meios audiovisuais de comunicação. Portanto, este novo suporte de texto estaria a merecer da escola um tratamento mais sistematizado a fim de que se pudesse realizar a leitura criteriosa de suas mensagens.

Ficou evidente, portanto, que a relação inicial dos alunos com a TV era bem espontânea, realizada com propósitos de lazer e diversão, sem muita reflexão sobre as mensagens veiculadas, embora a presença do recurso fosse intensa. A prevalência dos aspectos ficcionais dos desenhos e das novelas no gosto dos alunos e a percepção dos aspectos mais explícitos e exteriores das mensagens indicavam essa primeira aproximação espontânea e ingênua da criança com a TV. Algumas famílias conversavam sobre a programação, fato sinalizador da possibilidade da criança interferir no hábito familiar, se estiver capacitada para isso. Existia, entre alguns alunos, a percepção da possibilidade de aprender com o recurso.

Julgando necessário alterar tal situação, inserindo o processo reflexivo na postura dos alunos e promovendo as aprendizagens escolares com a utilização dos instrumentos vídeo e TV, é que foi desenvolvida a proposta de atividades para ensino, que pretendia dar tratamento diferente ao normalmente dispensado aos materiais didáticos tradicionais.

Norteando-se por indicações do levantamento bibliográfico de carência no

conhecimento de formas de utilização pedagógica do vídeo e da TV, da necessidade de dar continuidade ao processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alunos e de habilitá-los à autoria na recepção das mensagens do texto televisivo, a proposta previa a aproximação da escrita à sua função social. Por outro lado, pretendia também criar condições para a superação da relação inicial dos alunos – ingênua e espontânea – como receptores. Buscava estabelecer o pensamento reflexivo, promovendo a aprendizagem de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades, a incorporação de valores e a compreensão das mensagens, explícitas ou subliminares. Foi desenvolvida de modo contextualizado, planejado e articulada ao processo pedagógico, privilegiando o desenvolvimento da oralidade e da reflexão pelo diálogo e interação entre o grupo. Por ela foi delineado o desenvolvimento das ações e, para cada vídeo, foram planejadas, realizadas e avaliadas atividades com os alunos, buscando respostas para as questões da prática e da pesquisa.

A proposta previa e se realizava por algumas etapas:

Na *etapa exploratória*, devia-se preparar o ambiente, os materiais, os alunos e as atividades. O planejamento previa também o desenvolvimento de expectativas positivas entre o grupo, a utilização da escrita, a organização do professor para tratar com o interlocutor aluno, o direcionamento para a realização das atividades posteriores e a organização dos comportamentos do grupo, em função da disciplina necessária para tratar do conhecimento.

Durante a *exibição do vídeo*, observa-se a qualidade da recepção dos alunos.

No *momento exploratório do programa e desenvolvimento das atividades*, buscava-se aproveitar o impacto emotivo dos materiais para despertar atitudes ativas e conduzir o grupo aos estágios de predominância dos aspectos reflexivos. Por meio de diálogos questionadores, que partiam dos elementos concretos da realidade, no caso as mensagens dos programas veiculados, para os abstratos, e se dirigiam para a formalização do conhecimento, desenvolve-se o plano de trabalho de conscientização dos alunos. Os diálogos e questionamentos encaminhavam ao encontro dos sentidos subjacentes às mensagens.

Os estudos de Penteado (1991) relatam a importância da interação com o adulto, pelo diálogo, para auxiliar a criança a elaborar as mensagens e conteúdos que recebe da televisão e percebê-los como dados da realidade distintos e

diferenciados de si própria.

Com a proposta de uso do vídeo e da TV em sala de aula, semanalmente, os alunos assistiam a um programa, que podia ser gravação da TV comercial, da TV Escola, ou de histórias infantis e outros filmes do circuito comercial; realizavam atividades diversificadas, contemplando os diferentes componentes curriculares para atender às necessidades pedagógicas do momento, introduzindo ou enriquecendo conteúdos e conceitos, mas que, principalmente, sempre previam a análise e a discussão das mensagens explícitas e subliminares, uma vez que todo elemento de comunicação contém em si a ideologia de seu produtor.

Considerando que o aprendizado do aluno ocorre tanto durante a visualização dos programas, quanto nas discussões e outras atividades que são realizadas posteriormente, a proposta de uso do vídeo supôs a passagem por diversas etapas para exploração do recurso. Da comunicação espontânea inicial, que informava sobre a qualidade da recepção pelos alunos e sobre a forma de dar andamento às atividades planejadas – razão pela qual uma proposta de trabalho com vídeo não poder ser fechada –, ao momento da reflexão. Em todos os momentos, priorizava-se o diálogo como estratégia de ampliação do conhecimento dos participantes, pela análise e estabelecimento de relações entre os elementos da situação, a sua cultura e os possíveis sentidos das mensagens.

Encontrar a mensagem de um texto é construir significados para ele, e os questionamentos sobre os programas buscavam sua construção. Provocadas na interação, que chamava à reflexão e à ação, as respostas surgiam rapidamente nas crianças, compondo um momento de síntese, no qual os sentidos encontrados nos programas eram integrados à sua experiência, transformados em aprendizado. Superava-se a “posição ingênua”, presente na primeira aproximação com o objeto, e alcançava-se a “posição epistemológica” consciente e crítica. O diálogo foi estratégia usada para, a partir da interação, que estimulava a reflexão e o esforço mental, levar à conscientização e à mudança no espaço conceitual dos alunos. É nesse sentido que entendemos seu papel na educação:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes

(FREIRE, 1987, p. 79).

Aos poucos, os alunos foram se acostumando e manifestando suas opiniões, mesmo se divergentes das dos demais. Aprenderam a examinar profundamente os assuntos e a procurar os diferentes sentidos que os programas e suas mensagens punham à disposição.

O meio televisivo apresenta a imagem de forma fragmentada, mas, como afirma Rocco (1991, 1998), deixa espaços para o telespectador preencher com sua própria cultura. Nesses espaços propusemos as diferentes possibilidades de leitura, que despertavam a postura ativa e o posicionamento pessoal dos alunos. A sequência não mais linear do texto televisual exige mecanismos diferenciados de processamento. Parece que o uso desses mecanismos estende-se às demais atividades das crianças, concedendo-lhes uma competência que vai além daquela necessária apenas à leitura das imagens, mas que altera totalmente sua relação com o conhecimento.

Cada exibição de vídeo foi concluída com uma produção – escrita ou uma atividade artística –, uma auto-avaliação do grupo e com apresentação dos resultados para o próprio grupo ou para outras classes da escola. O uso do vídeo foi articulado a um Projeto de Leitura, o que enriqueceu as aprendizagens das crianças e atuou significativamente no desenvolvimento da alfabetização.

REFLETINDO SOBRE O PROCESSO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO USO PEDAGÓGICO DO VÍDEO E DA TV EM SALA DE AULA

A pesquisa base dessa experiência partiu da premissa de que a escola poderia aproveitar os meios de comunicação vídeo e televisão nas atividades escolares das séries iniciais do ensino fundamental para agregar qualidade humanizadora ao processo educativo, promovendo a aprendizagem e a reflexão. O processo vivido permitiu confirmar a hipótese inicial e concluir que as contribuições dessa prática estão relacionadas às condições, critérios e características de sua realização. Dessa forma, as reflexões sobre a experiência e a sua avaliação permitiram identificar limites e possibilidades desse uso.

A pesquisa evidenciou que os fatores que limitam o uso pedagógico do

vídeo e da TV relacionam-se ao tipo de material selecionado e à metodologia de sua utilização.

Assim, foi possível verificar que alguns materiais provocaram descontinuidade na atenção das crianças e ausência na compreensão das mensagens. Retomando suas causas, destacamos aquelas que foram reveladas pela análise:

- Qualidade do material, ou seja, dos conteúdos dos programas, da gravação e sua duração.

- Metodologia de uso, fator que consideramos como o principal para o aproveitamento negativo dos materiais. Nele se incluem o conhecimento do professor sobre o assunto e a compreensão dos aspectos educativos que a questão envolve, o preparo do professor para a realização da atividade, o estabelecimento de critérios para a apresentação e aproveitamento dos programas e a qualidade do seu envolvimento com o recurso e com o processo educativo.

As possibilidades de aproveitamento foram muitas. Entre as que contribuíram para a resposta às questões fundamentais da investigação e da prática docente, destacamos:

- Atuação positiva na integração entre os alunos e a professora, pelo incremento aos elementos sócio afetivos, e desenvolvimento de muito envolvimento positivo com as atividades escolares e com a aprendizagem;

- Desenvolvimento do desempenho linguístico dos alunos: leitura, análise e compreensão de textos, ampliação do repertório vocabular, desenvolvimento da expressividade e da oralidade e do uso dos recursos linguísticos em conformidade com a norma padrão da língua;

- Favorecimento da recordação de episódios e comportamentos apresentados nos programas, revelando a importância dos materiais para a retenção mnemônica, necessária à aprendizagem;

- Contextualização das aprendizagens, considerando a prática social do aluno como ponto de partida do processo educativo e favorecimento da transferência do aprendido para outras situações;

- Condução do processo educativo, partindo da observação dos elementos físicos do ambiente, para atingir a formalização do conhecimento, isto

é, buscando a abstração necessária ao estabelecimento de relações importantes à efetivação da aprendizagem;

- Organização das atividades educativas, de forma a prever a utilização da escrita pela professora e pelos alunos, evidenciando os aspectos de intencionalidade e planejamento que devem permear o processo;

- Evidência da necessidade de se estabelecerem comportamentos e normas adequados para tratar com o conhecimento;

- Apresentação de efeitos na capacidade e na qualidade da observação e da atenção;

- Ampliação do conceito de materiais curriculares, para o que foram associados diversos elementos aos programas de vídeo, no trabalho diário: livro didático, livro de histórias, jornais, revistas e embalagens;

- Redimensionamento do conceito de conteúdos escolares para além do que é tradicionalmente considerado e incluindo o desenvolvimento de habilidades, atitudes e a incorporação de valores;

- Desenvolvimento de valores para direcionamento positivo do próprio lazer, provocando mudanças nas referências dos alunos a respeito;

- Oportunidade de discussão de questões éticas para desenvolver o posicionamento pessoal reflexivo sobre essas questões e superar a atitude alienada;

- Desenvolvimento do envolvimento ativo das crianças com as atividades, estimulando a habilidade de formar e emitir opiniões, a conscientização e a constituição de sentidos para as ações;

- Desenvolvimento do raciocínio reflexivo, da autonomia de pensamento e da capacidade de selecionar;

- Habilitação do aluno ao desvelamento da mensagem subliminar dos textos e da intenção persuasiva de muitos programas e de peças publicitárias;

- Oportunidade de reflexão sobre os mecanismos de criação e de intencionalidades dos textos;

- Alcance de um nível de crítica que, embora em alguns casos aparentasse ser incipiente, era o nível possível para crianças daquela idade.

Para a alfabetização, evidenciou a importância de agregar diferentes linguagens ao aprendizado da leitura e da escrita e encaminhar os alunos ao

reconhecimento da possibilidade das diversas leituras de um texto. Assim teve o mérito de ensiná-los a produzir significados pela leitura, deslocando seu aprendizado da simples dimensão técnica e enriquecendo-o com a ampliação e diversificação dos tipos de textos que as crianças foram solicitadas a ler e escrever. Além das habilidades técnicas necessárias ao aprendizado da escrita, desenvolveram também suas capacidades de leitura com compreensão.

A pesquisa apontou importantes elementos teórico-metodológicos para a formação de professores, evidenciando aspectos fundamentais para agregar os recursos teleaudiovisuais ao trabalho pedagógico e permitir preparar os alunos ao uso inteligente desses recursos. Destacou a importância de trabalhar a relação escola/criança/vídeo/TV numa perspectiva crítica, reflexiva e humanizadora, desde que se considerem concepções emancipatórias de educação e estratégias metodológicas coerentes com objetivos de aprendizagem direcionados ao desenvolvimento intelectual e cultural dos sujeitos.

LA MEDIA AUDIOVISUELLE COMME RESSOURCE AUXILIAIRE DANS LA PRATIQUE D'ALPHABÉTISATION

RESUME

Ce texte analyse expérience d'utilisation de la vidéo et de la télévision dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'élèves dans alphabétisation, dans école publique de l'enseignement fondamental de l'intérieur de São Paulo, Brasil. Il estime que l'éducation doit habiliter le sujet pour lecture et compréhension de son monde et considère que les moyens de communication vidéo et télévision modifient les pratiques sociales, en représentant de nouveaux engagements pour les éducateurs, et exigent leur discussion dans les espaces/temps d'apprentissage. Il présente des résultats de recherche sur l'utilisation de tels instruments comme il a supporté pédagogique et objet de réflexion dans le processus d'alphabétisation, sous le référentiel théorique d'éducation comme processus intentionnel, émancipatoire et dialogique. La recherche a permis que se révélaient des limites et possibilités, critères et stratégies pour l'utilisation pédagogique des instruments, en offrant subventions

théoriciens et praticiens pour le travail enseignant d'alphabétisation et pour la formation initiale ou continuée d'enseignants. Il a prouvé aussi qu'il ajoutera la réflexion dans les processus de signification de messages et travailler la relation école/enfant/vídeo/TV dans une perspective critique et dialogique permet à l'école performance positive dans la réception et permet aux élèves développer des attitudes de réflexion et de critique.

Mots clés: Alfabétisation. Formação d'Enseignants. Mídia et Educação.

Nota

- ¹ Doutora em Educação pela USP, SP. Professora do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. Formação do telespectador: missão urgente da escola. In: SOARES, Magda B. (Org.). *Escola básica*. Campinas: Papyrus, 1992, p. 205-210.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FADUL, Anamaria. *Indústria cultural e comunicação de massa*. Ideias, São Paulo, n.17, p.53-59, 1993.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cultura da imagem e produção textual. In: XXII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1999. Caxambu. *Anais...*, 1999. p. 01-14.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *O ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996a. p.127-147.

_____. *A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje*. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n.26, p. 65-69, 1996b.

LOZANO, André. *Na família 'high-tech' todo mundo é uma ilha*. Folha de São Paulo, São Paulo, 02 ago. Cotidiano, p. 5, 1992.

NAGAMINI, Eliana. *Televisão, publicidade e escola*. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 29-62.

NOVAES, Aduino. *Produções para crianças no cotidiano da TV e o cotidiano das práticas socioculturais de recepção: um diálogo em novos termos*. In: PACHECO, Elza Dias. (Org). *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papirus, 1998, p.125-33.

PACHECO, Elza Dias. *Televisão, criança, imaginária e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papirus, 1998.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação*. São Paulo: Cortez, 1991.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *As palavras na TV: um exercício autoritário?* In: NOVAES, Aduino (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. p. 240-256.