

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO PRÁTICA ESCOLAR¹

Simone Berle²

Márcia Vilma Murillo³

RESUMO

O ensaio discute a relação entre o cinema e a escola para tematizar a linguagem audiovisual e suas implicações nas práticas escolares. Mesmo com o acesso a materiais e recursos audiovisuais, o cinema comparece no cotidiano escolar como apoio pedagógico diante da hierarquização e redução das linguagens à leitura e à escrita na educação das crianças. Para discutir a necessária pluralização de experiências com as linguagens, enquanto prática escolar, busca dialogar com a proposta de Jorge Larrosa, de substituir o par teoria/prática pelo par experiência/sentido para pensar a educação e com a concepção do humano como ser histórico e produtor de história em Paul Ricoeur. Nosso olhar de educadoras e pesquisadoras da infância interroga a naturalizada presença da linguagem audiovisual na educação das crianças, para destacar a desconsideração pela pluralidade de acessos midiáticos que as crianças podem interagir atualmente. Não reivindica a inclusão do cinema nos currículos, enquanto área de conhecimento a ser contemplada como “conteúdo”, mas aponta a importância de ampliar as aprendizagens, no cotidiano escolar, ao reivindicar a pluralização dos processos de aprender a complexificar repertórios linguageiros.

Palavras-chave: Educação da Infância. Linguagem Audiovisual. Experiência. Linguagens na Educação.

INTRODUÇÃO

O que nos mobiliza a escrever esse ensaio é o interesse em investigar a relação entre cinema e linguagens na educação da infância a partir da compreensão de experiência como mediação entre conhecimento e vida cotidiana

(LARROSA, 2002). O tema emerge das intensas discussões acadêmicas em torno do cinema, da criança, da infância e do currículo escolar, bem como dos múltiplos olhares teórico-metodológicos lançados a essa temática, o que a torna complexa e ambígua, especialmente se considerarmos ser um estudo relativamente recente na pesquisa educacional: a linguagem audiovisual como prática escolar.

Ao considerarmos que a relação entre o cinema e a escola já existe, não estamos propondo apenas discutir como essa relação se estabelece, mas propor uma interlocução entre o planejamento, o currículo escolar e o cinema. Nesse sentido problematizamos a linguagem audiovisual na educação das crianças por considerarmos relevante promover o debate em torno da pluralização de experiências através de diferentes linguagens no cotidiano escolar. Assim, não queremos pensar uma prática *para* a escola, mas *com* a escola e a partir dos seus fazeres.

O estudo busca um diálogo entre o pensamento de Jorge Larrosa, que trata da experiência como ato de tornar significativas as aprendizagens em comunhão com o mundo e o pensamento de Paul Ricoeur, que concebe o humano como ser histórico e produtor de história. A importância do estudo para o debate educacional está na intenção de problematizar a naturalizada presença da linguagem audiovisual na educação das crianças, destacando a ausência da intencionalidade pedagógica diante da pluralidade de acessos midiáticos que as crianças podem interagir atualmente.

Na educação, o termo cinema parece limitar a discussão a filmes e curta metragens. Mas, não podemos esquecer que com a televisão, os aparelhos de DVD's e os computadores, a escola tem possibilidade de promover vídeos, desenhos animados, propagandas, programas televisivos, séries e etc, que não são somente da ordem do cinema. Porém, não consideramos conveniente chamar as mídias para essa conversa justamente porque ampliaria a nossa discussão de modo que não daríamos conta da sua vastidão. Optamos em utilizar neste ensaio a expressão "linguagem audiovisual" para assim sustentar a amplitude do tema, que já vem fazendo parte do cotidiano das escolas e que oferece amplas possibilidades e variadas opções ao currículo escolar. Portanto, não desvinculamos o termo cinema nem mesmo as mídias deste estudo, a

intenção é verticalizar o debate em torno da complexidade das linguagens e investigar opções teórico-metodológica para abordá-las na educação das crianças.

COSTURANDO DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E CINEMA

A presença do cinema na escola, em suas possibilidades de ampliar repertórios linguageiros, suscitou em nós, enquanto professoras de crianças, o interesse em promover uma conversa entre escola e linguagem audiovisual para favorecer um olhar mais atento a uma especificidade pouco considerada nos planejamentos curriculares: a comunhão lúdica entre movimento, palavra e imagem. Comunhão que Humberto Eco (1970 apud SILVA, 2001, p. 84) considera complexa, pois apresenta a “articulação visual que por sua vez interage com os sons e as palavras”.

Consideramos inegável a relação entre a linguagem audiovisual e a escola, e na mesma proporção, é inegável, como essa relação se estabelece como prática escolar complementar de períodos “vazios”, reservada aos dias chuvosos, à ilustração de conteúdos; desde lazer, exemplificação de “valores” aos pequenos até “amparo” a texto. Relação esta de mera ferramenta complementar. Por isso, na mesma proporção em que a escola já tem estabelecida uma relação com a linguagem audiovisual, também a negligencia enquanto potencial de experiência na “sua qualidade existencial” (LARROSA, 2002, p. 27) quando busca justificá-la com um outro “conteúdo”, que não a própria linguagem audiovisual. Nesse sentido, para Marcello (2009, p. 33)

[...] a relação entre cinema e escola deveria romper com um certo didatismo que se observa quando o assunto é arte ou até mesmo imagem e que circula no senso comum: ver aqui, naquela tela, naquela instalação, o que o artista quis dizer, entender o que aquela imagem representa ou quer representar. A proposta aqui é a de um trabalho que vá contra essa ideia – e que portanto, não insista em percorrer as “significações”, os “ensinamentos”, as “mensagens” -, mas trata-se simplesmente de expor os materiais, considerando a característica inelutável de imagem e palavra.

A partir disso discutimos a necessidade de romper com a ideia de utilitarismo com a qual o cinema, e as outras artes, estão ligados. E, assim,

considerar com mais seriedade a linguagem audiovisual (que abarca o cinema). Ela pode até ser o “pano de fundo” de muitas ações escolares para os adultos, mas para as crianças é muito mais: é uma experiência que se desdobra em complexas aprendizagens que as colocam frente a diferentes modos estar no mundo e com o mundo. Afinal é “[...] el modo como distintas maneras de decir nos ponem em distintas relaciones com el mundo, com nosotros mismos y com los otros” (LARROSA; SKLIAR, 2005, p.26).

Para Rosa (2010, p.10) a beleza do que passa na escola – daí sua afinidade com a arte – vem do fato de que não é um “registro de realidade”, mas lugar privilegiado de trânsito entre o real e seus múltiplos sentidos, entre a tradição e a criação. Pensar as ações da escola a partir da complexidade de possibilidade que as experiências languageiras podem suscitar, é considerar a escola lugar de experimentar. A experiência nos ajuda a pensar nas possibilidades de ampliar repertórios a partir de significativas aprendizagens, aquelas que duram em nós como resquício de um quem sabe vir a ser. Aqui falamos pontualmente da linguagem audiovisual, porque fomos capturadas por sua dicotômica relação com a escola.

Ao falar da escola e suas práticas, não podemos deixar de pontuar a desconsideração por uma infância na qual a criança é capaz, potente, atuante, transformadora, que vive o presente conosco: aqui e agora. Uma concepção que nos mobiliza a pensar sobre as questões que estão intrinsecamente ligadas com modos escolares de conviver com crianças. A história que as concepções de infância nos contam, tangem percursos de múltiplas trajetórias e pluralidades em seus diversos contextos sociais. A criança, enquanto constituição do humano, ainda no século XVII passa a ser o futuro da nação, portanto precisa ser ensinada e preparada para saber desempenhar seu papel na sociedade amanhã. Nesse sentido, toda e qualquer discussão que envolva pensar a criança e a infância hoje, envolve também pensar a educação e os modos de conviver nos contextos escolares.

Consideramos importante sublinhar nossas concepções de criança e infância. Com Bergson (1979, apud KASTRUP, 2000) podemos pensar que não assumimos a superação de fases de desenvolvimento, mas sim “coexistimos” em diferentes modos de estar no mundo e com o mundo. Por isso podemos afirmar

com Bachelard (1988) que a infância dura a vida inteira, pois acontece como momento fundante do humano. Um humano que necessita viver suas aprendizagens, experimentar, contrastar, estar no mundo e com o mundo, constituir temporalmente repertórios a partir da possibilidade de aprender a escolher. Mas para tomar decisões, é importante estar em pluralidades. Viver é percurso singular de se constituir indivíduo no coletivo, assim a infância também surge como categoria social.

O CINEMA E A ESCOLA

Desde que as mídias se consolidaram como meios de comunicação de massa estão presentes no cotidiano de nossa sociedade e do mundo, portanto também é impossível desvincular o que acontece na escola e fora dela. Diferente do que muitas vezes escutamos entre seus muros, o mundo “lá fora” ecoa sim na escola, dentro dela. A escola faz parte de uma sociedade, aliás, a escola é também a sociedade. Talvez a resistência implícita nos discursos torne a correlação dessa suposta “divisão de mundos” (dentro e fora) uma relação difícil de se estabelecer enquanto interlocução de vidas, linguagens, mundos.

Isso acontece quando, por exemplo, a tecnologia que a maioria das crianças do século XXI aprendem e carregam como marcas de sua existência conflitam com o ambiente escolar que, mesmo munido de tecnologias, distancia-se dos saberes das crianças ao nos preocuparmos com ações pedagógicas para utilizar tais “ferramentas”. Desde que a televisão se instituiu como meio de comunicação de massa, também passou a fazer parte do cotidiano das escolas e assim a estabelecer a linguagem audiovisual como rotina no cotidiano e no currículo dos espaços educacionais. Desde desenhos, propagandas até os clássicos filmes infantis, as crianças tem tido fácil acesso a essa linguagem que encanta e seduz por sua complexa composição que pode reunir em um só instante som, imagem e movimento.

Falar do cinema ainda nos remete a uma condição de uma mídia elitizada, ainda hoje quando se faz a ingênua referência à cultura como inteligência, como saber que se acumula e se adquire (DaMATTA, 1981), o cinema, o teatro e a

literatura clássica são referências de bons hábitos. No entanto o que se percebe no contexto atual é que o cinema vem sendo olhado, assistido somente por um formato, uma narrativa cinematográfica que acabou dominando esse mercado e popularizando-se. Marcello (2009) acredita na pluralização do cinema na escola visto que ainda há um grande número de crianças e jovens que possuem apenas o ambiente escolar, como espaço de encontro com o cinema.

Uma grande fatia da sociedade tem acesso a cinemas e filmes, mas uma outra fatia, maior ainda, tem acesso basicamente a televisão aberta. Isso nos faz pensar quão urgente é promover estes encontros de discussão com professores, para que a linguagem audiovisual tenha espaço na escola, também para que possa ser democratizado. Não podemos negar que, para muitas crianças, a escola é o único espaço capaz de promover algumas interlocuções, inclusive de apresentar possibilidades. A linguagem audiovisual é uma delas. O cinema – a linguagem audiovisual -, em sua complexidade é uma prática social que muitas crianças só têm acesso na escola. Assim justifica-se ainda mais o compromisso que a educação tem com a pluralidade de ações. Não basta oferecer, disponibilizar (seja de materiais, materialidades e espaço), reivindicamos possibilidades, oportunidades de experiências com as linguagens.

Chamamos atenção, aqui, em especial para a linguagem audiovisual, foi a partir dela que olhamos mais atentamente para as questões das linguagens. No entanto a intenção não é listar ou colocar mais uma linguagem na lista de “conteúdos” escolares, mas pensar um fazer que já se consolidou como prática cotidiana nas escolas e quem sabe, redimensionar o olhar dos educadores e a organização do currículo, para ir além de um “utilitarismo” do cinema. Quem sabe afirmar uma possibilidade de pluralizar um espaço de busca da discussão sobre o uso desta linguagem. Ramos & Teixeira (2010, p.13) afirmam que

Trata-se, ao revés, de um encontro com o cinema como expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permitam a experiência estética, seja quem for o docente ou discente. E deve ser algo da ordem do desejo, algo esperado, significativo para os sujeitos da escola, para os professores que se disponham a arriscar com as crianças, adolescentes e jovens outras pedagogias e viveres, outros fazeres e saberes, que envolvam as emoções, a inventividade, o prazer.

Chamada de sétima arte, o cinema, popularizou-se com o advento dos cinemas e da televisão. Porém, precisamos lembrar que historicamente as artes

foram, pouco a pouco, perdendo seu valor no currículo escolar, talvez reflexo de uma sociedade que desvalorizasse esse conhecimento ou talvez a sua falta de utilidade, talvez fruto de uma ideologia que não tolerasse sua abertura para o potencial singular que possibilita ao humano. O que subjaz disso é o uso das artes como método para se chegar a algum lugar que não o do fazer e do pensar com a arte. Assim, a música pauta os horários da rotina escolar, a pintura decora a escola, as esculturas ficam para a escassa areia do pátio.

Ricoeur (2000, p. 92) contribui para essa problematização quando coloca que “nos educamos em un mundo que nos es narrado”. Porém precisamos da ação no mundo, aquela que nos faz experimentar coisas e nos torna capazes de constituir narrativas. Então, não é suficiente que nos narrem um mundo, mas sim que a partir de nossas experiências e ações no mundo possamos aprender narrar nosso próprio mundo.

Dicidir la identidad de un individuo o de una comunidad es tratar de dar respuesta a la pregunta ¿quién há hecho esta acción? Esta pregunta por el «quién» es la pregunta por la identidad. Pero se trata de la identidad del «agente», es decir, del posible productor, por así decir, de las acciones. Normalmente damos respuesta a esta pregunta nombrándolo, llamándolo por su nombre. El nombre próprio no confiere identidad. Y, sin embargo, el nombre próprio aún no nos ofrece una respuesta plenamente satisfactoria. (RICOEUR, 2000, p.92)

Assim, constituímos uma identidade que é repleta de acontecimentos e ações, que não se findam no nome próprio. Ao contrário, iniciam por ele, a partir de nossos percursos mundanos é possível dar sentido a quem somos, como destaca Larrosa (2000, p. 22) “talvez os homens não sejam outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca”. Sendo assim, a história que nos conta ou que nos narra não é linear, mas estabelecida a partir de re-elaborações, reinvenções, refazer, repetições, que não necessariamente se seguem, mas coexistem. Para Fresquet (2008, p.13) a “vivência do cinema nos permite mergulhar fundo em nós mesmos nos apropriando desta vez mais conscientemente em nossa história, personalizando nossa própria aprendizagem e produzindo e renovando a cultura”. Assim, a criança vive em constantes movimentos de repetição, ao qual podemos

observar que, diferente do adulto, é um tempo de interrogar as possibilidades da ação no mundo tornando-se parte dele.

Tratar o cinema enquanto linguagem significa considerar sua legitimidade enquanto composição de complexas narrativas, afinal reúne a imagem, o som, o movimento em um único momento/instante. Essa complexa composição também precisa ser experimentada pelas crianças como possibilidade de ficcionalizar, de narrar, de contar, de repetir, de recontar, de recompor. Possibilidades que exigem tempo, tempo de repetição, de experimentar-se, afinal, aprender é processo de temporalização, de aprender sobre si e sobre o mundo para dele fazer parte. Assim constitui seu repertório, um repertório, que também constitui possibilidades de complexificar suas elaborações, e o faz a partir da repetição, nos experimentos.

Então, trazer a tona uma discussão sobre uma prática escolar, amplamente difundida nas escolas brasileiras, é reivindicar que ela supere a ação usual e corriqueira de uma televisão ligada para preencher um horário vago, possibilitando que o uso das linguagens audiovisuais no cotidiano escolar seja de fato um momento de uma educação do olhar, do contemplar, de experiências estéticas e possibilidades de encontros com a diversidade, com diferentes narrativas e que possibilite a constituição de diferentes narrativas. No entanto não pretendemos afirmar ou defender uma certeza, mas sim, pensar a partir de um campo que ainda não é plenamente discutido e tematizado, no ambiente escolar. Nossa postura de problematizar uma especificidade da educação no campo da pesquisa não é inovadora, mas temos plena convicção que a abertura desse diálogo é necessária para que se possa pensar em novas perspectivas, novos caminhos de fato para o currículo, o cotidiano e a escola: a educação.

Acreditamos e defendemos a linguagem audiovisual como mais uma possibilidade de interlocução das experiências educativas, e não como mera coadjuvante, ou como preenchimento de tempo nos planejamentos escolares semanais. Portanto, defendemos que pensar em linguagem audiovisual é alargar a possibilidade de discussão da temática, amplificando-o perante o mundo vasto que experienciamos dia após dia.

A EXPERIÊNCIA CONJUGANDO A PLURALIDADE

Olhar a criança, enquanto condição do humano, nos possibilita legitimar que são sensíveis seres pensantes em formação, em linguagens. Para Bachelard (apud RICHTER, 2005), quando uma criança nasce, nasce também um mundo. Um mundo a ser descoberto, a ser narrado, a ser experimentado. Por isso, tomamos como experiência, o conceito de Larrosa (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido a experiência possibilita a ampliação de um repertório linguageiro capaz de gerar reelaborações que complexificam e significam as aprendizagens da criança. Reelaborar para a criança supõe reiterações que não são meras repetições, mas sim processos de resignificar experiências através das linguagens. Assim, complexifica o vivido. É a partir das experiências que podemos significar e complexificar o vivido. Por isso Larrosa (2002, p.27) pode afirmar que o saber da experiência é

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Então, complexificar também é aprender junto *com* o outro, significando ou não a interação. Isso implica compreender a possibilidade de outros modos de aprender que não àquelas que naturalizamos desde bem pequenos: alguém que aprende e alguém que ensina, alguém que sabe e alguém que não sabe. Aprender com o outro supõe aceitar o que o outro sabe como ponto de vista, como história de vida, como inícios possíveis e não como certezas absolutas. A experiência do outro também nos interessa, afinal não somos seres solitários: aprendemos solidariamente no mundo e com o mundo.

[...] cuando hablo de mis experiencias, me refiero a mi persona, a la formación de mi personalidad, al proceso cultural-existencial que los alemanes llaman Bildung, y no puedo negar que la historia ha marcado de lleno con su sello las experiencias que han marcado mi personalidad. (KERTÉSZ, apud LARROSA, 2004, p.7)

A experiência pode surgir como pluralidade de possibilidades, como abertura para as diferenças e não como aquilo que está fora do padrão. As linguagens também nos convocam a perceber os detalhes, as minúcias, o não visto ainda, e são elas que, apesar de todo o esforço escolarizante de homogeneização, nos tornam singulares. Indivíduos que aprendem no coletivo, na complexidade das interações: em experiências. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 27), “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. Para Fresquet (2008, p. 4) “[...] trata-se de pensar a experiência do cinema alinhada com a infância, uma infância desejosa de fazer experiências para fazer o mundo”.

Pensar um mundo sem discursos únicos, sem verdades únicas é insistir na necessidade da “busca de espaços, tempos e linguagens para pensar a experiência de outra maneira. Não como algo que perdemos ou como algo que não podemos ter. Apenas de outra maneira, buscando as palavras que possam falar da experiência de cada um!” (LARROSA, 2004, p. 3). Com modos de dizer, modos de entender, modos de viver, modos de aprender a estar em linguagens. Talvez por isso o cinema tenha nos capturado, porque ele provoca, suscita experiências que podem ser aprendidas, mas nem sempre podem ser explicadas. Para Larrosa (2007), não há como definir o que é o cinema, pois ele é indizível: não cabe somente em palavras. Para entender, é preciso experimentar. E da mesma ordem são as linguagens com as quais experimentamos o mundo – dentre elas a audiovisual. “¿Como traducir a palabras lo que no está hecho de palabras? [...] Es muy posible que allí donde no se puede decir nada empiece justamente el cine” (LARROSA, 2007, p. 17). Está aí a beleza e o potência da linguagem audiovisual como prática da escola, quando supera o reducionismo do recurso pedagógico para aprender algum “conteúdo” e torna-se “protagonista” de importantes aprendizagens, que não são somente da ordem do que pode ser dito ou escrito, mas do que pode ser significado.

O que a criança significa, a partir de suas experiências, constituirá seu repertório e dará sentido a sua existência. Mas para isso precisa de tempo. A criança, em suas aprendizagens, passa por um lento processo de temporalização, seu tempo é de repetição, em que cada vez que faz de novo, faz diferente, e diferente é um fazer que se aprimora no tempo. Esse, para Larrosa, é o sujeito da

experiência, àquele que consegue fazer coisas com as palavras, consegue dar sentido ao que se passa, ao que somos e ao que nos acontece. Como relacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. E nomear não é apenas uma questão de nomenclatura ou conjunto de termos. Larrosa (2002, p.21) coloca “que as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. Do sentido que elas têm para nós, um sentido singular, já que somos sujeitos únicos, singulares, porém nos constituímos *no* coletivo e *com* o coletivo.

Então, diante do que vivenciamos, fazemos coisas com o que experimentamos, dando sentido ao estar no mundo: um encontro, como quando Borges (2000, p.12) fala “que o gosto da maçã não está nem na própria maçã – a maçã não pode ter gosto por si mesma – nem na boca de quem come. É preciso um contato entre elas”. Palavra e experiência: experiência e linguagens.

Estamos sempre transformando o que somos e o que vivemos. Para tanto não abandonamos nossas aprendizagens, apenas as transformamos em outras. Para Bérson (1991 apud KASTRUP, 2000, p.375) “na realidade estamos incessantemente fazendo escolhas, e sem cessar também deixamos de lado muitas coisas. O itinerário que percorremos no tempo está juncado dos resíduos de tudo que começávamos a ser, de tudo que poderíamos ter vindo a ser”. Para a tanto não passamos por fases de vida, mas sim reinventamos modos de olhar, já que existe uma variação no olhar. O olhar é quando saímos de nós e trazemos o mundo para dentro de nós. Isso só é possível através das experiências mundanas com as linguagens.

Neste sentido a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar. Para Bachelard (1988, p. 112) “[...] nos devaneios, revemos o nosso universo ilustrado com suas *cores de infância*”, em nossos devaneios, revivemos este mundo com os olhos de nossa infância.

LINGUAGENS COMO PRÁTICA ESCOLAR

Apesar da dificuldade em adjetivar o termo linguagem, ainda pela timidez das reflexões do tema no campo da educação da infância, aproximamos a concepção que Larrosa traz em seus estudos sobre experiência e, aqui, em especial, quando fala do esvaziamento de sentido da linguagem. É importante situar que esse estudo do autor é sobre a voz, a palavra e a linguagem. No entanto sua ampla discussão sobre a experiência e o saber da experiência, nos permitem fazer essa interlocução, pois seu estudo também evoca o redimensionamento, a ampliação e a interlocução de experiências na educação. Para isso propõe a substituição do par teoria/prática pelo par experiência/sentido.

O filósofo problematiza a linguagem como algo dado, que precisa apenas ser apreendido. Para ele “[...] el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia” (Larrosa, 2005, p.26).

Para o filósofo é preciso ultrapassar as barreiras de uma aprendizagem de “ouvido”, que está sustentada na crença de que “[...] los buenos estudiantes no van a las aulas a preguntar, y mucho menos a responder, sino a escuchar” (LARROSA, 2008, p. 1). Por isso é preciso investir no que fecunda significativas aprendizagens: a experiência com as linguagens. Perseguir diferentes experiências com as linguagens é possibilitar a constituição de repertórios, que significam e são significados no viver desde o nascimento. A singularidade que também precisa do coletivo para ser constituída: constituir-se constituindo.

Essa é a marca da subjetividade para Larrosa (2008), àquela que constituímos no mundo e com o mundo, o saber que ultrapassa a informação. Em seus escritos traz a palavra e a voz enquanto constituintes de subjetividade: uma engendra a outra. Por isso sustentamos também a complexidade das linguagens com o estudo do autor quando diz “la voz, para decirlo brevemente, no es otra cosa que la marca de la subjetividade nel lenguaje” (LARROSA, 2008, p.2) . Assim utilizamos a expressão para referir, para afirmar diferentes modos de dizer o mundo, de subjetivar o mundo, no qual a escuta, a voz, a imagem, estão incluídos.

Para nós, falar das linguagens, da linguagem audiovisual é falar também dos processos de ensino/aprendizagem, é pensar a educação. E pensamos a educação escolar em sua complexidade: todos os momentos são importantes encontros pedagógicos. Afinal, possuem uma intencionalidade. Montserrat Fabrés (2011, p. 62), defende que

[...] todas las actividades, todos los momentos, todas las relaciones, todos los cuidados son, efectivamente, educativos. En el día a día, nada es banal, nada es rutina, sino que todo depende del valor que se dé a cada momento de la relación con el niño. Vivamos las rutinas cotidianas con placer, concedámosles una mayor relevancia y llenemos su contenido de buena cualidad e intencionalidad educativa.

Nesse sentido, as crianças pequenas nos ajudam a elaborar a ideia de que as experiências cotidianas nos espaços escolares sejam sempre permeadas por intencionalidades, na medida em que se privilegia o *como* se faz. Tornam-se, então, desnecessários “momentos” ou “atividades” pedagógicas, já que o fazer é pedagógico. Assim defendermos que, as crianças, não necessitam apenas de uma linguagem, mas da pluralidade de encontros *com* elas, as linguagens. Não defendemos uma linguagem, nem mesmo o cinema, iniciamos a discussão por ele para chamar atenção à falta de intencionalidade com o que acontece no dia-a-dia das escolas. Isso nos permite pensar na alargamento de possibilidades que as linguagens carregam enquanto geradoras de experiências, desde que acompanhadas por um educador que tenha intencionalidades pedagógicas no estar *com* as crianças, e não somente em determinados momentos.

Então, assim como a arte, a linguagem audiovisual “não se ensina, ela se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias que não a do discurso do saber único e, por vezes, mesmo sem nenhum discurso” (Bergala, 2001 apud MARCELLO, 2009, p. 32). E quando falamos da linguagem audiovisual estamos falando em nome de todas as linguagens, porque estamos em linguagens. Por outro lado, não conseguiríamos dar conta de tamanha discussão que suscitaria falar de todas as linguagens. Aliás, consideramos que lista-las já seria um equívoco, justamente porque perseguimos a ideia da não segmentação das práticas escolares, seja por rotina, áreas de conhecimento, conteúdos ou datas comemorativas. No cotidiano nada é banal, por isso, não necessitamos de momentos pedagógicos. A prática, em sua essência já deveria ser.

Pensar a instrumentalização dos fazeres, é pensar no “porquê” e no “para quê” educar, que se sustentam em *um* dever ser, que, aos olhos do adulto, é algo que pode ser aprendido nos ensinamentos escolares, somente através das palavras ditas ou escritas. Assim, as crianças são compreendidas em processos intelectuais homogêneos e sucessivos, o que garante o distanciamento entre criança e adulto, já que ambos possuem lógicas diferentes. E enquanto o adulto busca “responder” o mundo a criança o “interroga”.

Para Maturana

a educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educandos, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. (MATURANA, 1999, p. 29)

Seguindo no pensamento de Ricoeur, somos fruto de uma narrativa, o modo como aprendemos a nos contar. Assim, nos constituímos seres individuais, e com essa mesma individualidade aprenderemos a nos colocar no coletivo. Essa individualidade, aos poucos vai sendo tomada pela massificação dos processos escolares, familiares e sociais. Discursos que nos tornam, que nos pensam antes para depois nós pensarmos que pensamos.

NARRATIVAS POSSÍVEIS NA E COM A PRÁTICA ESCOLAR

Desde os gregos pensamos no ideal de educação. Desde os gregos também já se pensou uma educação para a vida em sociedade, pautada no coletivo, no bem, na justiça e no belo (JAEGER, 1994). Assim, desenharam-se e desenham-se métodos, modelos e espaços de educação coletiva. Chegamos ao século XXI e continuamos discutindo o ideal de educação. Nesse sentido, esse ensaio surge como possibilidade de continuar estudando, de continuar pensando sobre a inquietante temática da educação e seus contextos. Trata-se, aqui, de como percebemos a relação da linguagem audiovisual com prática escolar.

A partir dessa reflexão, gostaríamos de deixar marcado o desejo de que se considere “com mais complacência a ação que faz do que a coisa feita” (Valéry, 1999, 181). Esse ensaio versa sobre os caminhos, sobre os percursos, sobre as possibilidades que o humano pode desenhar em coexistência com o mundo e com as coisas do mundo. Assim, aprender passa a ser verbo de ligação do humano com o mundo. Para que o mundo se torne menos unilateral e as palavras menos esvaziadas de sentidos precisamos do vigor que as linguagens carregam enquanto potenciais de plasmar entre nós, a partir de nossas experiências, sentidos que ultrapassam o que aprendemos como conceitos. Promovendo a abertura para a constituição da subjetividade dos indivíduos e, quem sabe assim, superar o individualismo e as verdades: os discursos únicos.

A criança, ser languageiro, carrega consigo as possibilidades fundantes do humano. Ao nascer inaugura também um mundo a ser explorado, experimentado, interpretado e não apenas (des)coberto, nomeado, apreendido previamente através de “lições”. Para Ricoeur (2000), somos seres históricos, constituintes de uma história que é narrada a partir de valorações e experiências que aprendemos a constituir no viver, com o mundo e no mundo. Para tanto, o autor (2000, p. 92) coloca em questão a narrativa como condição humana para existência do sujeito singular, “la acción humana, pues, y em especial la acción educativa se debe entender como una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia digna de ser contada”. Considera que o humano promove ações, das quais se constitui como sujeito. Assim, para responder quem eu sou, não basta dizer meu nome. Já sou muito mais do que o meu nome, sou um sujeito constituinte de uma história, que deu sentido ao nome: ele pode ser narrado.

As experiências, então, dão sentido ao que somos e ao que nos acontece, para assim a criança assumir seu ritmo no coletivo. Reivindicamos, então, às crianças oportunidades de reelaborar, de repetir e reiterar, oportunidades para verticalizar aprendizagens. Não apenas de “agregar” a novidade diária, de um saber que passe a ser informativo, mas que possamos compartilhar sentidos a partir do “viver juntos” experiências de linguagens, e constituir àquilo que somos a partir de tudo o que somos feitos: linguagens.

Ainda que o cinema possa não dizer “nada” à escola, sempre do encontro com suas narrativas pode emergir algo: algo que suscita, que faz com que

possamos aprender a nos enxergar de outros modos, reais ou ficcionais. Assim como Fresquet (2010) finaliza sua definição de Cinema e Educação dizendo que este verbete não é “a” definição e sim “uma” definição, nossa expectativa é perseguir e investigar outros significados, outras narrativas, outras visões educacionais.

Diante de incertezas, estamos lançando aqui um outro olhar para a infância, que a pense como formadora de idéias, constituinte de um percurso, de uma história, de saberes, de sentidos e sentimentos, onde o adulto, enquanto educador respeite suas conquistas e lhe propicie desafios, provocações, interações e intervenções com o mundo. Para que possamos falar mais em linguagens – sentidos – do que uma língua/linguagem.

AUDIOVISUAL LANGUAGE AS SCHOOL PRACTICE

ABSTRACT

This essay discusses the relationship between movies and school in order to thematize the audiovisual language and its implications in school practices. Even with access to audiovisual resources, cinema appears in school's routine as pedagogical support since writing and reading languages are being reduced in the children's school. In order to discuss the necessary plurality of experiences with languages, as a school practice, it search's todialogue with Jorge Larrosa proposal: replace the duet theory/practice by the duet experience/sense to reflect about education with Paul Ricoeur conception of a person as a historical being who also produces stories. Our view as educators and researchers of childhood, question the naturalized presence of audiovisual language in children education, to emphasize the plurality slight of media access currently available to children interaction. It does not claims the inclusion of movies in the curriculum, while knowledge area to be considered as “content” however points the importance of extending the learning in school routine by claiming the process pluralization of learning to complexify language repertoires.

Keywords: Childhood education. Audiovisual language. Experience. Languages at education

Notas

- ¹ Artigo apresentado em evento (www.seminarioredes.com.br) em 9 de junho de 2011. Publicado nos anais do mesmo.
- ² Bolsista CAPES Prosup Cursos Novos - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado UNISC. Email: simone_berle@yahoo.com.br.
- ³ Bolsista CNPQ – Brasil - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado UNISC. Email: marciamurillo@gmail.com.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, n 19. p.20-28 , jan. fev. mar.abr. 2002.

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício de verso*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

Da MATTA, Roberto. *Você tem cultura?* Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/.../voce%20tem%20cultura>. Acesso em: 30 mar., 2011.

FABRÉS, Montserrat. En el día a día, nada es banal, nada es rutina. In: *Revista digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*. Abr., 2011. Disponível em: <http://www.rosasensat.org/revista/?msg=Te+has+subscrito+correctamente%2C+ya+ puedes+acceder+a+la+revista> >. Acesso em: 17 abr., 2011.

FRESQUET, Adriana. Verbete Cinema e Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Org.). *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: 2010. _____ . Adriana. *Cinema, Infância e Educação*. Out., 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3495--int.pdf > Acesso em: 17 abr., 2011.

JAEGER, Werner. [1936] *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KASTRUP. Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. In: *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 3, p. 373-382, dez. Porto Alegre : UFRGS, 2000.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia: *Seminario Internacional La Formación Docente entre el siglo XIX y el*

siglo XXI. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, 2004. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

_____, Jorge. As Linguagens da Experiência na Educação. In: *Jornal Informar é Incluir*. Ano 2. Out. 2004. Disponível em: <http://www.institutoparadigma.org.br/download/InformarIncluir_18.pdf> Acesso em: mar. 2011.

_____, Jorge. *Aprender de oído*. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad. Organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008. Disponível em: <<http://www.lacentral.com/pdf?op=articulo&id=34&idm=1>>. Acesso em: mar. 2011

_____, Jorge. El rostro enigmático de la infancia. A modo de presentación. In: LARROSA, Jorge; CASTRO, Inês Assunção de; SOUSA, José de. *Miradas cinematográficas sobre la infancia*. Argentina: Miño e Dávila Editores, 2007.

_____; SKLIAR, Carlos (coord.) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila. Argentina, 2005.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCELO, Fabiana de A. O encontro entre cinema e escola. In: *Pátio: Educação Infantil*. Ano VII Março/Junho 2009.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

RAMOS, Ana Lúcia A. & TEIXEIRA, Inês Assunção de C. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. In: *Revista Contemporânea*, v.5, n9, jan/jul. 2010.

ROSA, Sanny. *Brincar, conhecer, ensinar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHTER, Sandra R.S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (2005)

RICOEUR, Paul. Paul Ricoeur: educación e narración. In: BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carlos. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

SILVA, Salette T.A. A linguagem cinematográfica na escola – uma leitura d'O Rei Leão. In: *Aprender e ensinar com outros textos – Outras linguagens na escola*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.81-108

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 179-192.