

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Imagens, escola e leitura: encontro marcado

Autora: ALEX SANDRA JANE ANDRADE NEVES

Orientadora: Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Alexsandra Jane Andrade Neves e aprovada pela Comissão Julgadora.

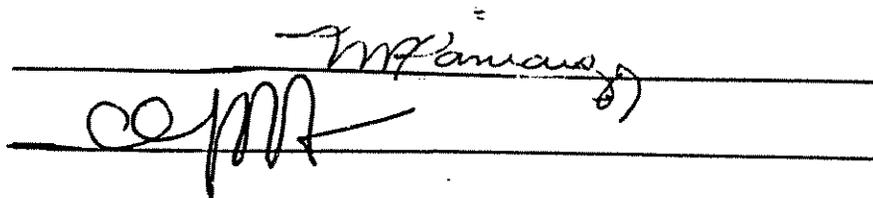
Data: 28/02/2003

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2003

UNIDADE	BC		
Nº CHAMADA	T/M/unicamp N414		
V	EX		
TOMBO BC/	59071		
PROC.	16-117-04		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA	21/07/04		
Nº CPD			

CM00200870-B

Bibid: 317759

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Glidenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

N414i Neves, Alexandra Jane Andrade.
Imagens, escola e leitura : encontro marcado / Alexandra Jane Andrade
Neves. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Norma Sandra de Almeida Ferreira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Leitura. 2. Imagem. 3. Escolas. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-056-BFE

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Professora Norma, pelo aprendizado para toda a vida...
Aprendizado que foi muito além do trabalho acadêmico, da relação Orientadora e orientanda.

Por seu exemplo de conduta pessoal e profissional, pelas palavras de incentivo e a extrema paciência e generosidade diante das minhas faltas, ausências e falhas.

Ao Valdemar agradeço à ajuda, cumplicidade e o companheirismo nos momentos mais decisivos, por ser minha fortaleza e amparo quando tudo parecia confuso e perdido.

A meus pais agradeço orgulhosa, pelo exemplo que são de luta constante, certamente sem eles o presente trabalho jamais teria se concretizado.

Aos muitos amigos que fiz durante essa caminhada, agradeço pela companhia e por muitas vezes terem tornado o meu caminhar menos árido.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	<i>i</i>
Imagens e Rememoração	<i>i</i>
Imagens e a Pesquisa	<i>xi</i>
Definição do Conceito de Imagem	<i>xiii</i>
A Classificação das Imagens	<i>xv</i>
Imagens Produzidas Artesanalmente	<i>xix</i>
Imagens Produzidas por Máquinas	<i>xix</i>
Imagens e Tempo	<i>xxi</i>
CAPÍTULO I	<i>1</i>
Imagens e Escola : Um Panorama Histórico	<i>1</i>
Imagens em Movimento e a Escola Brasileira do Século XX	<i>13</i>
Imagens da TV e Vídeo na Escola	<i>22</i>
CAPÍTULO II	<i>43</i>
Referencial Teórico	<i>43</i>
Imagens e Produção de Sentidos: Aproximações com a Leitura	<i>43</i>
A História Cultural de Roger Chartier	<i>49</i>
As Práticas Culturais como Fundamento para Compreender as Práticas de Leitura	<i>49</i>
A Leitura Enquanto “Prática de Caça Furtiva”: Michel de Certeau e a Invenção do Cotidiano	<i>52</i>
As Táticas : Produção dos Consumidores	<i>54</i>
CAPÍTULO III	<i>59</i>
Pistas para a Compreensão do Encontro entre Imagens e Leitura na Escola	<i>59</i>
Breve Histórico da Escola	<i>60</i>
A Escola na Atualidade: O Ambiente da Pesquisa	<i>64</i>
Considerações Sobre a Observação	<i>71</i>
Interpretação das Observações	<i>76</i>
Práticas com as Imagens : Sob o Ponto de Vista da Professora	<i>81</i>
A Escolha dos Filmes e a Intenção Didática	<i>83</i>
Práticas com Imagens : Sob o Ponto de Vista dos Alunos	<i>90</i>
Imagens e Leituras: A Produção Conflitante de Sentidos	<i>92</i>
CONCLUSÃO	<i>101</i>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	<i>105</i>
ANEXOS	<i>109</i>

*"Nada está absolutamente morto: todo sentido pode ter
seu festival de boas vindas"*
Mikhail Bakhtin

APRESENTAÇÃO

IMAGENS E REMEMORAÇÃO

*A palavra e a imagem são as duas correlações que se
buscam eternamente.*

Goethe

Relembrando *imagens* que marcaram minha vida e especialmente minha trajetória escolar, percebo-me (re) lendo minha história através de algumas lembranças, que se apresentam a minha consciência como um *filme*, cujas cenas trazem á tona, vivências que se ligam a imagens que acessam espaços, histórias, sentimentos, gostos, medos, alegrias e angústias. Entre esses espaços rememorados através de imagens, destaco a escola na qual estudei dos quatro aos vinte e cinco anos de idade – o Instituto de Educação de Minas Gerais – escola que preserva sua arquitetura original que data de 1910. Nesse prédio monumental, carinhosamente chamado de casa rosada, havia e ainda há a presença forte de imagens religiosas.

Imagens que, mesmo inertes, *arranjadas* em pedestais parecem ganhar *vida e mobilidade*, pois se faziam e se fazem poderosamente presentes em cada um dos cantos dos ambientes do prédio: salas de aula, corredores, pátios, auditórios etc. Relembrando-as em determinados momentos, revejo cenas da minha vida na escola, principalmente dos dias de festa, de comemoração cívica, da celebração das missas anuais de coroação de Nossa Senhora, enfim momentos que reforçaram na minha memória, a sacralidade daquele espaço onde cresci. Basta fechar os olhos para estar novamente transitando pelos imensos corredores e pátios, para estar diante dos olhos da Virgem de Fátima e fazer o sinal da cruz. Nesses ambientes me constituí *leitora dessas imagens* que vez ou outra se configuravam na minha imaginação como aparições, e é a partir dessas memórias que as imagens se

encontram com a escola e com a leitura nas minhas vivências, encontros que me moveram a realizar este trabalho.

Diante dessas lembranças, fica forte a sensação de que as imagens, são elementos que carregam intenções, que colocadas no ambiente escolar parecem visar a formação do olhar dos sujeitos sob o mundo, a escola e as práticas que se desenvolvem nela, entre elas a *leitura*.

Certamente que em locais diferentes, cidades diferentes, as imagens podem se apresentar de maneira diversificada. Assim as imagens religiosas presentes na minha memória, são próprias de uma certa tradição de educação – a educação para mulheres – esta sempre voltada para a formação das virtudes da prudência, obediência e lealdade.

Desse modo cada ambiente primava por essa formação, sendo as imagens colocadas em cada lugar de maneira a serem lidas, nesse sentido compunham uma narrativa, a qual nos lembrava sobre como deveríamos ser, pensar e agir. Imagens fortes, com rostos dramáticos e olhos profundos que pareciam vivos.

Relembro na ala destinada ao antigo Jardim de Infância, no alto da escadaria central a imagem do menino Jesus que com seus olhos doces e ao mesmo tempo vigilantes, pareciam zela por todo o espaço e pelas pessoas que circulam abaixo dos seus pés. Na ala destinada às quatro primeiras séries do ensino fundamental, antigo Grupo Escolar, num pedestal no Rol de entrada, a imagem de Santana que segurando um livro - em uma das mãos - parece ensinar algo à Virgem Maria, ali representada ainda menina. Nessa imagem destaca-se a feição serena e ao mesmo tempo rigorosa, da mãe de Maria, que elevando o livro parece dizer alguma coisa muito importante à filha. E por fim, localizada , também

num pedestal no alto da escadaria central, da ala destinada ao antigo ginásio e magistério, uma enorme imagem da Virgem de Fátima.

Essas imagens me impressionam, ainda hoje, a força que exercem nos ambientes da escola revela que a presença delas é intencional. São presenças que parecem revelar a intenção de se (con)formar os hábitos, comportamentos, gestos e crenças dos que ali – como eu- passaram anos de sua vida. Lembro-me de alguns gestos que nos foram ensinados, gestos que se tornaram hábitos, como fazer o sinal da cruz diante dessas imagens, assim que entrávamos na escola.

Destaco aqui, essas imagens, acreditando que durante muitos anos elas fizeram parte da minha formação escolar. Digo isso reconhecendo hoje que essas imagens ali postas, tinham uma ‘*missão*’ a cumprir, e essa tarefa parece estar - ainda na atualidade- intimamente ligada às questões relacionadas a uma idéia/concepção de educação a qual tem como lema : “*Educar-se para Educar*”.

Ali, sempre presentes, essas imagens pareciam compor histórias, narrativas que reforçavam normas de conduta a seguir, mas ao mesmo tempo, as transgressões existiram. Dentro dessa expectativa me enquadrei muitas vezes, mas apesar delas, em alguns momentos – se não me falha a memória - desobedeci ordens, fui insolente e desatenta aos “*olhos de Deus*”.

Isso me leva a pensar que essas representações (imagens) pretendiam reforçar em nós a moral cristã, traço muito forte presente na tradição mineira, além de zelar pela ordem dos corpos nos espaços afirmando os valores legítimos de conduta na escola.

Essas lembranças misturadas a cheiros, sons e falas, de certa forma colocam a importância dessas imagens na constituição do meu entendimento de mundo, especialmente agora, contribuem para meu entendimento acerca da *leitura*. Nesse sentido relembro o bellissimo texto de Paulo Freire: “*A importância do ato de ler*”, no qual ele reflete a respeito da *leitura*, considerando-a especialmente como ação que parte da percepção/leitura do mundo, para a leitura da palavra escrita. Assim em seu texto, para falar sobre a leitura, recorre às lembranças de suas primeiras *leituras*, suas leituras de mundo. *Leituras* feitas na infância, leitura das árvores, dos pássaros, dos espaços da casa onde nasceu e viveu no interior do Recife, da primeira escola, da primeira lição de leitura na escola etc, enfim das suas *leituras do mundo*, e das *coisas do mundo* as quais antecederam a *leitura da palavra escrita*.

Recortando uma passagem do texto de FREIRE (1998: 12):

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – até gostosamente- a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, e minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia: depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa.

(...) A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio de avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo.

Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo se dava a mim como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a

capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais...

Concordando com Paulo Freire, e acima de tudo identificando-me com ele, assumo ter tomado como ponto de partida para a realização desse trabalho, o pensar e o refletir sobre algumas das minhas vivências e *leituras do mundo*, especialmente as que envolvem as imagens presentes no espaço escolar. Nessa perspectiva proponho estabelecer nesse trabalho dois encontros: entre as imagens e a escola e entre as imagens e a leitura.

Dessa forma procurei a partir de textos historiográficos variados, subsídios que fundamentassem meu dizer sobre esses encontros, os quais dividi em dois capítulos: no primeiro o encontro entre as imagens e escola num panorama histórico, no segundo entre as imagens e leitura, e no terceiro capítulo proponho visualizar como os dois primeiros encontros se configuram numa vivência escolar da atualidade.

Assim esse trabalho se constituiu, revisitando algumas das minhas memórias, que se cruzaram de certa forma com outras memórias. Lendo e relendo textos, documentos e artigos pude concluir que as imagens, sendo religiosas ou não, representam, expressam ideais e projetos de educação, refletindo portanto ideais a serem formados, como os ideais de sociedade, de cidadãos etc.

A partir da rememoração de minhas experiências/vivências, muitas perguntas surgiram, algumas delas acabaram orientando a elaboração desse trabalho, cujo objeto de estudo se constituiu gradativamente em: dizer como se configura o encontro entre as imagens e a escola e entre as imagens e a leitura. Encontros que ofereço à apreciação dos prováveis leitores desse trabalho.

IMAGENS E A PESQUISA

Considerando os aspectos citados, o desenvolvimento do objeto de estudo desse trabalho que é dizer sobre o encontro entre Imagens, Escola e Leitura, se dividirá em três momentos assim organizados: o primeiro capítulo tratará do encontro entre as imagens e a escola, numa perspectiva histórica, na qual buscar-se-á revelar as idéias, propostas e intenções que envolveram as imagens em propósitos educativos. No segundo capítulo buscarei tecer uma aproximação entre o ato de ver imagens e o ato de ler, no sentido de ampliar o conceito de leitura, à luz dos trabalhos de Roger Chartier e Michel de Certeau, entre outros autores. No terceiro capítulo trarei observações realizadas numa classe de alfabetização, a fim de conhecer como se configura esses encontros, numa sala de aula da atualidade.

Para se cumprir tais objetivos, faz-se necessário definir primeiramente quais são os tipos de imagens que irão compor esse cenário. Levando em consideração que as imagens podem ser representações do imaginário religioso (como as imagens sacras) ou produtos do recorte do olhar, de determinados sujeitos, que capturam situações reais advindas de objetos preexistentes (como a fotografia, o cinema, a TV e os vídeos), tomarei as imagens - especialmente as imagens fixas e as imagens em movimento - em seus 'encontros com a escola', considerando que tais elementos são parte constitutiva, tanto do cotidiano escolar quanto da cultura escolar.

Penso que toda imagem é narrativa, que através da linguagem, baseada num sistema de signos - que caracterizam a linguagem visual -, possibilita o homem comunicar idéias. Desse modo, as imagens são múltiplas, pois muitas são as formas de se construir e comunicar o pensamento, as idéias, os sentimentos através da imagem.

Nessa perspectiva, qualquer estudo que busque abordar as imagens, parecem encontrar dificuldades em definir o conceito de imagem, devido ao fato do universo de estudos sobre a imagem, ser múltiplo e bastante complexo. Evitando tal complexidade o intento desse trabalho é apenas avizinhar-se de alguns conceitos de imagem, afim de poder contextualizar e fundamentar melhor os encontros entre as imagens, a escola e a leitura, como proposto pelo trabalho.

DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE IMAGEM

Segundo Martine Joly (1993) desde os primórdios da história do conhecimento que filósofos e pensadores se debruçam sobre a complexa relação que une imagem e realidade, bem como sobre as respectivas definições. Já no livro sexto da República Platão se debruça sobre o problema, definindo imagem como “... *primeiramente [as] sombras depois [os] reflexos que se vêem nas águas ou na superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes, e a todas as representações semelhantes*” . Mais tarde, a retórica medieval define imagem como “*aliquid stat pro aliquo*” algo que está em lugar de uma outra coisa, apontando já para algo que pode ser fabricado. No entanto, qualquer que sejam as posições teóricas adotadas, parece indiscutível que se entende por imagem algo utilizado para representar uma outra coisa, na sua ausência, existindo em qualquer imagem três dados incontestáveis: uma seleção da realidade (que em casos-limite pode passar por excluir qualquer representação da realidade – veja-se a pintura não- figurativa), uma seleção de elementos representativos, uma estruturação interna que organiza os referidos elementos. Da relação complexa que une imagem e realidade lhe advêm o seu caráter quase mágico que lhe permite simultaneamente representar um objeto e sua ausência ao mesmo tempo. Mas acima e todas as palavras segundo JOLY (1993:137):

... a imagem é um meio de expressão e comunicação que nos liga às tradições mais antigas e mais ricas da nossa cultura. A sua leitura, mesmo a mais ingênua e quotidiana, mantém em nós uma memória que apenas exige ser um pouco estimulada para nos tornar sujeitos mais de autonomia do que de passividade.

A CLASSIFICAÇÃO DAS IMAGENS

Ainda segundo Joly (1993) a classificação das imagens, sem a qual nenhuma operação de análise pode ser efetuada, pode ser feita a partir de diversas perspectivas.. A primeira grande divisão estabelece-se precisamente entre imagens naturais – entendendo com tais as que são produzidas sem intervenção humana (os reflexos e sombras de que fala Platão) – e imagens artificiais ou fabricadas – as que exigem essa intervenção para que possam surgir. Deixando de parte todas as imagens naturais, por mais interessante que o seu estudo se possa revelar, me ocuparei neste trabalho apenas das imagens fabricadas. No que respeita às imagens fabricadas cinco grandes posições podem ser estabelecidas de início:

1. no que respeita à sua materialidade estabelece-se uma primeira distinção entre imagens materiais (um quadro, uma fotografia ou uma estátua) e não-materiais (uma imagem mental ou uma projeção holográfica);
2. no que respeita à sua espacialidade pode estabelecer-se uma distinção entre imagens bidimensionais e imagens tridimensionais;
3. no que concerne à temporalidade das imagens é necessário proceder a uma separação entre imagens estáticas/fixas e imagens móveis;
4. finalmente, no atinente às suas condições de produção a oposição estabelece-se entre imagens produzidas por meios mecânicos e imagens produzidas por meios humanos

Durante largo tempo foi crença comum que a presença de certos parâmetros invalidava alguns outros (p. ex.; que era impossível produzir imagens tri-dimensionais móveis), mas os avanços das técnicas demonstram que para uma completa análise do objeto visual é necessário analisar em simultâneo os quatro parâmetros acima mencionados embora, por comodidade, se limite freqüentemente a análise a apenas um ou dois dentre eles, consoante os interesses específicos do analista. Tal processo, se bem que freqüentemente justificável de um ponto de vista pragmático, não deixa de apresentar, de um ponto de vista teórico, as desvantagens da incompletude. É assumindo essa incompletude, que a partir daqui, tratarei das imagens sob o ponto de vista dos meios de sua produção: a imagem artesanal e a imagem maquinaica .

Para definir a natureza e as características gerais das imagens fixas ou estáticas, e das imagens em movimento, partiremos do ponto de vista dos meios de produção dessas imagens, como propõem Lúcia Santaella (1997).

Os estudos elaborados por SANTAELLA (1997) que tratam das imagens a partir de seu processo evolutivo de produção, isto é, a compreensão das imagens como elementos que evoluem historicamente, em sua natureza e sentidos, através das condições materiais de sua produção. Para tal SANTAELLA (1997:304) define três momentos que configuram esses processos evolutivos de produção da imagem, caracterizados por três paradigmas da imagem: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico, que são assim conceituados :

... foi a observação das transformações operadas nos modos de produção da imagem que me levou aos três paradigmas que aqui estou propondo:
1. Paradigma pré-fotográfico, ou produção artesanal que dá expressão à visão por meio de habilidades da mão e do corpo; 2. Paradigma fotográfico, que inaugurou a automatização na produção de imagens por meio de máquinas, ou melhor, de próteses óticas; e 3. Paradigma pó-

fotográfico ou gerativo, no qual as imagens são derivadas de uma matriz numérica e produzidas por técnicas computacionais. Em síntese, no primeiro paradigma, encontram-se processos artesanais de criação da imagem, no segundo, processos automáticos de captação da imagem, no terceiro, processos matemáticos de geração da imagem.

IMAGENS PRODUZIDAS ARTESANALMENTE

Segundo Santaella (1997) as imagens fixas ou estáticas, são imagens caracterizadas pelo modo artesanal de produção, isto é, a partir da visão do autor que usa instrumentos de extensão da mão como o pincel, é que a imagem vai ser produzida. Deste modo, o homem/artista que produz esse tipo de imagem, tem como ponto de partida de seu trabalho sua percepção do mundo para compor a imagem-espelho, miragem, aparência, podendo também figurar o invisível, a imaginação, os sentimentos etc. Portanto o papel do autor dessas imagens cujo suporte é matérico/concreto, é através do gesto quase idílico expressar sua visão do mundo, do cotidiano através de imagens evocativas que simbolizam o olhar do autor sobre determinado tema. Assim as pinturas, as esculturas, o desenho etc., são produções representantes desse tipo de imagem que segundo SANTAELLA (1997:311):

Sendo produzidas num suporte material único e irrepetível, o meio de armazenamento nas imagens artesanais coincide exatamente com esse suporte. Por sua natureza matérica, esse tipo de suporte está sujeito às erosões do tempo. Os objetos únicos em que as imagens artesanais se constituem apresentam, assim, uma contradição fundamental entre a aspiração à durabilidade e permanência que está implícita no gesto criador de que as imagens se originam e a fragilidade do meio de armazenamento, altamente precível.

IMAGENS PRODUZIDAS POR MÁQUINAS

Ainda sob o ponto de vista dos meios da produção de imagens, temos as imagens da fotografia, do vídeo e da T.V que são armazenadas por negativos e fitas magnéticas e que tem como suporte o papel, o negativo e a tela. Nesse processo o papel do autor é raptar, capturar a partir do seu olhar os movimentos do mundo, da cotidianidade do homem no mundo, ou da natureza. Seu instrumento de produção é a máquina que maximiza a capacidade da visão humana, também proporcionando que o olhar singular do autor seja registrado e reproduzido. Segundo SANTAELLA (1997: 312) :

Enquanto as imagens artesanais resultam de um gesto idílico, fruto de uma simpatia ou de seu oposto, a agressividade, em relação ao mundo, as imagens fotográficas decorrem de uma espécie de raptó, captura,

roubo do real, por trás do qual se insinua um ato não destituído de uma certa perversidade.

Nesse sentido as imagens da fotografia, do cinema, da televisão e do vídeo são sempre frutos de uma intenção do autor de dominar o real, sob a visão focalizada de seu olhar, que visa capturar a realidade que lhe é resistente Santaella (1997).

Saliento aqui, que enquanto as imagens artesanais (pintura,escultura etc.) são imagens fixas /estáticas, a imagem fotográfica – também fixa – foi precursora das imagens em movimento do cinema, que foi inventado (1895) a partir da idéia de se dar movimento as imagens fotográficas. Assim segundo Jacques Aumont (1995) a imagem do filme é uma imagem fotográfica, ou seja, na projeção, a imagem do filme resulta da projeção sucessiva de fotogramas separados por faixas pretas. Portanto foi a partir dessa idéia, que utilizou as imagens fotográficas, que se garantiu a mobilidade das imagens hoje transmitidas pelo vídeo. Segundo AUMONT (1995:172):

... a imagem fílmica e a imagem videográfica, são duas variantes ,difíceis de serem diferenciadas como fenômeno, de um mesmo tipo de imagem, a imagem mutável, ou melhor, a imagem temporalizada.

Essa imagem temporalizada de que Aumont (1995) fala, é a imagem em movimento, que sob o ponto de vista do espectador irá produzir uma idéia de tempo diferente da imagem fixa/estática, como falarei a seguir.

IMAGENS E TEMPO

Vivemos no tempo e com o tempo, e é também na nossa visão que o tempo se realiza. Assim as imagens que vemos, também existem no tempo, segundo modalidades bastante variadas. Sendo de qualquer natureza ou tipo, as imagens produzem noções de tempo.

Do ponto de vista do espectador as imagens comunicam um conceito de tempo. Enquanto nas imagens fixas (pinturas, esculturas, desenhos etc) o tempo do acontecimento/tema figurado parece ser congelado pela imobilidade dos elementos constituintes da imagem, as imagens próprias do cinema, da televisão e do vídeo mostram o correr do tempo nas cenas representadas, desse modo, segundo AUMONT (1995:170):

A imagem temporalizada – a que inclui o tempo em sua existência – apresenta-se hoje sob duas espécies: a imagem fílmica e a imagem videográfica.

Neste sentido as imagens fixas, segundo Aumont (1995) são imagens não-temporalizadas, pois existem idênticas a si próprias no tempo, ao contrário as imagens temporalizadas (cinema, vídeo) que se modificam ao longo do tempo, sem a intervenção do espectador, apenas pelo efeito do dispositivo que as produz.

Nessa breve relação entre tempo e imagem, pode se notar que as imagens – dotadas de movimento ou não – são presenças marcantes no nosso mundo, na nossa sociedade. A partir delas conceitos/concepções de mundo, de tempo e de valor estético são fundados e disseminados. Portanto concordando com MANGUEL (2001), compreendo as imagens como elementos que envolvem nossa vida, nosso tempo de existência, constituindo sutilmente nosso cotidiano, onde o sentido da presença das imagens nos ambientes das nossas vivências e convivência, vai além dos seus aspectos óbvios, isto é, mais do que ornar ambientes ou oferecer entretenimento, as imagens povoam nossas “leituras de mundo”, nos constituindo então como sujeitos leitores.

Assim, concordando com MANGUEL (2001:33):

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer

que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

Dentro desse contexto, penso que as imagens não são presenças vazias de sentido, mas preenchidas com os sentidos que damos a elas. Portanto na tensão configurada pela presença das imagens na escola, que reforçam valores e ideais, e o olhar dos sujeitos que podem *escapar* desses reforços, procurarei ver o sujeito que olha/percebe as imagens, como *sujeito leitor*, que na sua “liberdade limitada”, pode atribuir sentidos variados a essas presenças, mesmo quando a intenção seja delimitar e marcar determinados sentidos.

CAPÍTULO I

IMAGENS E ESCOLA : UM PANORAMA HISTÓRICO

*A memória – coisa estranha! - não registra a duração
concreta...
É pelo espaço, é no espaço que encontramos belos
fósseis de duração
concretizados por longas permanências. O inconsciente
permanece nos locais.
As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto
mais bem espacializadas
Bachelard*

Este capítulo busca compreender como se configura no transcorrer do tempo encontro entre as imagens e a escola. Para tal, parto do pressuposto de que as diferentes imagens que se fazem presentes na escola - imagens de “figuras ilustres”, de monumentos, de Santos, de filmes, vídeos ou da própria arquitetura dos prédios -, são *representações* de visões de mundo e de educação, as quais fazem parte de projetos e ideários educativos que orientaram (e ainda orientam) os fazeres da escola.

Nessa perspectiva o objetivo desse capítulo é buscar compreender, a partir de alguns tópicos da história da educação brasileira, como se configurou o encontro entre as imagens e a escola.

Para iniciar esse intento, proponho partir da primeira República (1889-1930), criar um cenário que será estruturado pelos ‘encontros entre Imagens e Escola’. Cenário que se constituiu a partir de leituras de relatos historiográficos, os quais narram sobre momentos em que as imagens se fizeram presentes no ambiente escolar ao longo do tempo. Tentarei ainda estabelecer, nesse cenário, as diferenças e semelhanças existentes entre esses ideários, que colocaram (de alguma forma) as imagens no ambiente escolar.

Encontro que se deu a partir do planejamento e construção de espaços arquitetonicamente programados para o funcionamento dos *edifícios-escola*. Portanto é a partir das imagens fixas – como já definidas - , que contextualizarei o encontro entre essas imagens e as Escolas que foram projetadas, construídas e ornadas para fins estreitamente ligados aos propósitos educativos republicanos.

Através de alguns indícios encontrados na leitura e releitura de textos de historiografia, que versam sobre a idealização e construção da educação republicana no Brasil, acredito poder dizer sobre como se configurou o encontro entre as imagens e a escola nesta época. Esses indícios mostram elementos que me fizeram pensar que nesta época, principalmente as imagens arquitetônicas das escolas foram cuidadosamente planejadas e concretizadas para a fundação de uma “nova sociedade”. Nesse contexto a construção de novas escolas representaram então todo um ideário próprio dos primeiros anos republicana, ideários e propostas educativas que atribuíram ao espaço escolar o dever de formar um “novo cidadão” através da instrução escolar, especialmente visando a alfabetização da massa. Educação que deveria basear-se nos princípios da ordem e do progresso coletivo.

Optei iniciar essas leituras, análises e reflexões em torno da Primeira República pelo fato de que, nesse momento histórico, mudanças importantes terem ocorrido na direção do ensino público, especialmente o das *primeiras letras*. Mudanças que se tornaram significativas, a partir da construção de *prédios especiais* para a função social de ensinar especialmente a *leitura e a escrita*. Assim as edificações escolares passaram a dispor de uma *programação visual* e de uma *organização pedagógica* diferenciada das já existentes. Como afirmou Cesário Motta Júnior*, em 1892: “*Sem bons prédios é impossível*

fazer boas escolas”. Nessa fala se expressa o que se constituiu, nas últimas décadas do século XIX no Brasil, uma nova visão para a configuração da escola como espaço social, situada em edifício próprio especialmente escolhido ou construído para ela, dotando-a dessa maneira, de identidade própria. Ao contrário das características da escola pública primária do Império, que segundo SOUZA (1998:122):

... era muitas vezes a extensão da casa do professor; muitas funcionavam em paróquias, cadeias, cômodos de comércio, salas abafadas sem ar, sem luz, sem nada, cuja despesa com aluguéis corria por conta do mestre-escola.

Com o objetivo maior de tirar a grande massa popular da ignorância e do analfabetismo, o governo dos primeiros anos da república, investiu esforços para a construção de várias escolas, os chamados Grupos escolares, visando além da ampliação da rede pública de ensino, a educação do povo, condição que alguns homens da república consideravam como indispensável para a evolução e “modernização” da nação brasileira. Assim nessas escolas projetaram-se ideários que ambicionavam formar o ‘cidadão republicano’ e a ‘nova sociedade republicana’, para tanto, estabeleceu-se o planejamento e a construção de *espaços especiais*, para a educação do povo.

Alvo de planejamentos minuciosos, o espaço escolar, fora definido desde o mobiliário até a configuração física de seus ambientes – salas de aula, pátios, bibliotecas etc -, para alcançar a meta da construção de uma “nova sociedade” através de “novas escolas”, estas que parecem ter encarnado a mentalidade da época, a qual se baseava na construção de um futuro mais promissor para o país, via escolarização dos cidadãos. Em conjunto as iniciativas de se erguer novas escolas, surgiram preocupações de se estabelecer um “sistema de educação” também renovado. Assim uma das primeiras ações em torno desse objetivo foi a aquisição de material pedagógico, quase todo importado, recursos que

chegaram ao país por volta de 1893, reforçando a idéia de que os modelos de educação mais “modernos” eram àqueles que vinham das nações tidas como as mais modernas da época como Inglaterra, França etc Souza (1998). Assim materiais como murais, cartazes, livros, vieram para o Brasil *revestidos* de uma idéia de modernidade e de progresso, ideais a serem alcançados por professores e alunos, os quais parecem ter orientado os fazeres de um modelo de escola especialmente construída para a fundação de uma nova época.

Desse modo, posso afirmar que em determinado momento, políticos, intelectuais e educadores passaram a considerar, a acreditar que era indispensável para a educação das crianças, a construção de espaços especificamente voltados para as ações educativas e / ou serviço escolar. Afirmo então que esse momento coincide com as décadas finais do século XIX, e com os projetos republicanos para a difusão da instrução pública popular, que destinou edifícios e materiais pedagógicos - especificamente construídos e adquiridos - para a “educação eficiente” do povo, caracterizando assim a função dos Grupos Escolares.

No momento em que as novas escolas (os Grupos Escolares) eram construídos, primando por ambientes de extremo culto aos ideais da República, houve o predomínio de um ‘entusiasmo pela educação’. Entusiasmo que teve um caráter quantitativo, ou seja, a preocupação focada na idéia de se expandir à rede escolar para a tarefa de desanalfabetização do povo. Como observa Guiraldelli (1994) neste contexto, o país foi reorganizado devido ao advento da República, o que acarretou uma intensificação ainda maior da urbanização e industrialização do país, fato que foi decisivo para a criação de novas necessidades para a população, possibilitando então que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos. Este fato mostra uma grande procura pela

educação escolar *de primeiras letras* nos primeiros anos da república (1890). Tratava-se de um público pertencente à população que começava a povoar os primeiros centros urbanos/industriais, a exemplo das cidades de São Paulo, Campinas etc.

Com a tarefa de possibilitar uma instrução eficiente, os *edifícios escolares* se tornaram portadores de uma identificação arquitetônica que os diferenciava dos demais edifícios públicos e civis. Com o objetivo maior de “renovar a nação brasileira” através do planejamento e implantação de novas propostas de ensino, a República instaurou o ensino laico, passando então a difundir nas escolas públicas, valores diferentes dos até então difundidos pelo sistema religioso de ensino. Desse modo, posso dizer que houve uma *organização visual* do espaço escolar público, que buscava no lugar das *imagens religiosas, sacras* colocar as *imagens dos grandes homens da República*, que eram representados por bustos, pinturas e monumentos os quais passaram então a povoar o cotidiano escolar de milhares de pessoas.

Seguindo as normas instituídas pelo governo republicano a partir de 1894, os *prédios escolares* foram construídos alicerçados nos ideais de “modernidade” republicano, portanto eram prédios grandes, bem arejados, sempre localizados junto a outros prédios de igual importância :como os Fóruns, as residências de figuras ilustres etc. Nada poderia desqualificar as construções destinadas às escolas, tudo o que a ornava e a circundava deveria estar à altura da importância atribuída à educação naquele momento histórico, como pontua SOUZA (1998:124):

A monumentalidade que revestiu as construções dos grupos escolares revelou o desejo do Estado em propagar e divulgar a ação do governo. Na escola, como nos outros edifícios públicos, recorre-se a uma linguagem retórica própria composta por alegorias que divulgaram uma mensagem de ação pública e civil.

Se o governo republicano visava simbolizar, através da arquitetura escolar, as finalidades sociais, morais e cívicas desse espaço público, pode-se dizer que essa retórica simboliza todo um ideário e projeto de educação para a nação. Desse modo, tudo o que compunha os ambientes escolares parecia estar voltado para a comunicação desses ideais, portanto ao compor narrativas, as imagens arquitetônicas (em conjunto a outras) visavam ser *lidas* pelos sujeitos, leitura que deveria *sacar* os sentidos que se desejava reforçar, nos lugares da (con)formação do cidadão republicano.

Nesse sentido tornou-se necessário a partir da República, que os sujeitos se modificassem, se instruísem para que na coletividade construíssem uma nação diferenciada, para que se empreendesse o progresso social e material do país. As escolas primárias passaram a ter, dessa forma, uma grande responsabilidade social, o que acarretou segundo NEGRÃO et al (1999:45) na construção de vários Grupos Escolares que:

No Estado de São Paulo, foram criados, no final do século passado, pelo Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, no quadro geral da Reforma da Instrução Pública, empreendida pelo Governo Republicano, entre 1890-1896(Reforma Benjamin Constant).

Ainda segundo NEGRÃO et al (1999:45) esses edifícios passaram a ser chamados popularmente de Grupos Escolares, a partir da década de 1890, por serem as crianças agrupadas em classe – a maioria com divisão entre os sexos - para fins da educação em grupo. Desse modo esses locais:

... constituíram-se no que se pode chamar em uma nova modalidade administrativa e didático-pedagógica destinada ao ensino elementar. Em estabelecimentos de ensino arquetípicos do melhor e do mais moderno na instrução pública. Os alunos eram distribuídos em classes separadas por sexo e segundo o grau de adiantamento (séries), sendo cada classe regida por um professor.

Pode-se perceber que a superioridade das escolas, não se restringiam apenas pelo planejamento das construções dos prédios, mas também pelo planejamento da organização administrativo-pedagógica que se fundou na época. A então *escola de primeiras letras* (Grupo Escolar) se constituiu como lugar/ espaço que deveria exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos.

Partindo dessas colocações, concluo que na arquitetura escolar desta época, estavam inscritas as dimensões simbólicas de uma concepção de educação, a qual se encontrava também refletida pelas imagens que ornavam o interior desses ambientes – bustos, monumentos, quadros etc. Nesse sentido percebe-se que essas construções, eram ambientes programados visualmente para a formação escolar dos sujeitos, que na primeira república deveriam se esmerar para se aproximar das ilustres figuras do movimento republicano: homens ‘cultos, modernos e empreendedores’, sempre representados por imagens que ornamentavam os ambientes educativos , como o costume da época.

Também em alguns textos, salientei como a arquitetura escolar desempenhou seu papel na simbolização e organização dos ideários educativos republicanos, através da construção de edificações que foram projetados, desenhados, construídos e ornamentados dentro dessas propostas educativas.

Apesar da construção dos *prédios-escolares*, terem sido o alvo das primeiras ações políticas da República, a palavra ‘escola’, além de se aplicar à educação ministrada a um grupo de alunos num prédio específico, passou a referir-se também a uma necessidade de se ter, além desse espaço determinado, com características apropriadas à sua função, um

sistema de ensino que seria mais condizente com os propósitos republicanos, como colocou diversas vezes Rui Barbosa em seus *Pareceres* sobre a Instrução Pública Primária:

... o que necessitamos não é possuir apenas três ou quatro palácios suntuosos, mas relativamente inúteis ... mas também um sistema de ensino estabelecido, que consagre regularmente a cada escola o seu edifício. (Barbosa, 1947, p.233).

A partir dessas colocações alguns intelectuais, militares e políticos republicanos parecem ter se sensibilizado com a questão da necessidade de se estabelecer para a educação pública, um projeto político pedagógico.

Esse projeto começa a se delinear a partir dos estudos de Rui Barbosa, que mesmo antes da instauração da república já se dedicava a estudos sobre o estado da educação no Brasil. Fato comprovado pelo Parecer que publicou em 1882, no qual assume uma postura crítica com relação à situação do ensino das primeiras letras no Brasil daquela época. Tece então neste Parecer* comentários pouco elogiosos acerca da tradição pedagógica do império.

Segundo Barbosa (1882), essa pedagogia era deficitária e contribuiu sobremaneira para o alto índice de analfabetismo do povo, o que segundo ele se constituía como um empecilho às reais possibilidades de avanço econômico-social do país. Esse ensino deficitário era segundo BARBOSA (1882: Cap.II p.45)¹:

... um ensino formalista que gerava o caos, que é o resultado natural do sistema de ensino praticado geralmente, nos países, como o nosso, onde a renovação republicana ainda não havia principiado. Pela vista a memória do menino é submetida à ação direta de textos do compêndio, como a lâmina de uma fotogravura aos raios do sol. Pelo ouvido sofre

¹ * Súmulas da Idéias Pedagógicas de Rui Barbosa, in: Plano de Reforma do Ensino primário, Vol.X,1942

longa e reiteradamente a influência do ensino formalista do mestre, soberbo, magnífico, como se essa rotina houvesse descoberto o meio de aplicar à educação os métodos de reprodução industrial das imagens e perpetuação mecânica dos sons. Mas, como a natureza invencivelmente repele esta afinidade entre os dois processos, o efeito inevitável do sistema puramente mnemônico é o mais extravagante, o mais tumultuário, o mais desastrado atropelo de fórmulas e palavras no cérebro da criança.

Contra essa *essência formalista* das práticas de ensino, Rui Barbosa defende um ensino diferenciado, no qual a criança desde a mais tenra idade deveria ser educada através de métodos que privilegiassem as experiências, a atenção e a *memória inteligente* propiciada pela vista, pelas imagens usuais. Assim, a partir dessa crença a imagem impressa nos livros, cartilhas, cartazes, murais etc, passariam a ser recursos pedagógicos.

Desta maneira entre em cena o *método intuitivo* de ensino, que predominou sob as ações pedagógicas da época. Método fundamentado na concepção Positivista de educação, a qual chegou ao Brasil por volta de 1850, através de teses defendidas por oficiais da Escola Superior do Exército, que estudaram principalmente na França.

Teoria criada por August Comte (1798-1857) na França pós-revolução, o Positivismo ambicionava a “regeneração moral” da nação francesa, que viveu uma profunda crise social, entendida por Comte como “anarquia social”. Visão similar, a dos republicanos que viam a sociedade brasileira (até a instauração da república) como nação atrasada, desorganizada e doente. Foi através desses pressupostos que os republicanos aproximaram de seus ideários educativos a Lei Fundamental Positivista, lei que, segundo Comte, regia tanto o desenvolvimento do espírito humano como o desenvolvimento das ciências e da sociedade:

o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente, em cada uma das suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é

essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida o método metafísico, finalmente, o método positivo. Daí, três sortes da filosofia ou de sistemas gerais de concepções sobre o conjunto de fenômenos que se excluem mutuamente : a primeira é o ponto de partida necessário da inteligência humana, a terceira seu estado fixo e definitivo; a segunda, unicamente destinada a servir de transição. (Cours de Philosophie Positive I,[1830]1983:4)

Nesse sentido,tanto para Comte, como para os republicanos no Brasil, a reformulação de uma sociedade doente, era tarefa da educação, que seria baseada na implementação e aplicação do ideário positivista: o ensino estruturado pela experiência dos sentidos e pelo desenvolvimento das ciências.

Desse modo, o governo republicano, ancorou seus ideários pedagógicos nas idéias desenvolvidas por filósofos e cientistas do século XIX - como o August Comte e Johann Friedrich Herbart – acreditando ser possível, através da implantação dos princípios educativos desenvolvidos por esses teóricos, regenerar a sociedade brasileira através da instrução das massas. As principais obras desses e outros teóricos, chegaram ao Brasil, por intermédio de intelectuais como Rui Barbosa, e Militares como Benjamin Constant, que liam as obras no original , traduzindo-as para a realidade brasileira .

Assim, a organização da educação elementar pública foi orientada por ‘novas concepções pedagógicas’, estas fundamentadas essencialmente na experiência, no aguçar dos cinco sentidos, principalmente a percepção visual.

Segundo Cartolano (1994), foi o livro “*Primeiras Lições de Coisas (1886)*” baseado na obra do americano Norman Allison Calkins, traduzido por Rui Barbosa, que inspirou Benjamin Constant a escrever o texto da Primeira Reforma da Instrução Primária

(1892). Reforma que se inspirou também nos estudos de Pestalozzi,² lidos por Benjamin, que a partir daí editou manuais de instrução para o professor trabalhar com o livro “*Lições de Coisas*”, o que fez tal obra ser a essência do trabalho com as disciplinas do currículo da instrução primária a partir de 1892, entre esses conteúdos a leitura e a escrita.

A prática com a “*lição de coisas*” fazia valer o poder atrativo que os diversos objetos utilizados em aula exerciam sobre a atenção dos alunos valorizando “*aspectos como: cores, formas, sons, timbres, vozes, sabor e outras qualidades dos objetos que afetassem os cinco sentidos especialmente a visão e a audição...*”. (Curso elementar, 1ª classe, in: Decretos do Governo Provisório, p.3499).

A partir dessas colocações posso concluir que as imagens estampadas em gravuras, murais e outros objetos, estabelecia num outro encontro entre imagem e escola, desta vez visualizado nos materiais didáticos. Como coloca CARTOLANO (1994: 85)

As lições de coisas, através da cultura dos sentidos, constituiu-se no ponto de convergência da Reforma Constant. (...) iniciando as crianças no mundo dos signos e da linguagem, através de desenhos, de quadros, de estampas (...) e da geografia e da história pátria cuidaram igualmente de aproximar o aluno da realidade dos fatos históricos, através de materiais que falavam aos olhos: estampas, murais coloridos, teatro infantil com personagens selecionados da nossa história ...

Naquele momento, as estampas, gravuras, murais, constituíram um arsenal de material pedagógico da “*lição de coisas*” que foram distribuídos às escolas com 184 coleções de cartões para leitura, ricamente ilustrados, 52 cartazes de paisagens naturais, para o ensino de geografia, história etc Cartolano (1994).

² “*Lições de coisas*” como originalmente propunha Pestalozzi, pedagogo suíço (1746-1827). Ver FILHO, Lourenço. A pedagogia de Rui Barbosa, p.84.

Embora Benjamin Constant tivesse iniciado a reforma educacional em 1892 com o intuito de estendê-la a todo território nacional, como forma de democratizar e elevar o nível do ensino e da cultura no País, tal projeto teve seu apogeu somente no Distrito Federal, pois um período de agudas crises financeiras que o Brasil atravessou, entre 1893-1896, contribuiu segundo Cartolano (1994) para pôr a perder todo o plano pedagógico da reforma Constant, que ficou restrito a algumas escolas.

Ainda que de maneira rápida e panorâmica, fica marcado aqui, o encontro entre as imagens e a escola, na primeira república. Encontro marcado pela arquitetura que diferenciou os prédios escolares dos demais lugares públicos, como construções planejadas, imaginadas e construídas dentro das concepções de educação daquele momento que dava relevo e importância para a instrução popular como ponto de partida para a construção de um futuro, de progresso e modernidade. Esta “bandeira” da República se revelava também nas diversas imagens como bustos, estátuas, painéis, quadros que distribuídas nos arranjos arquitetônicos, comunicavam a história de homens que ergueram e que reconstruiriam a nação.

Esse encontro foi ainda reforçado pelos pareceres e reformas educacionais - elaborados por Rui Barbosa e Benjamin Constant - que construídas à luz do Positivismo de Comte, marcaram, no que se refere ao ensino primário, um período de valorização do uso dos sentidos e das percepções visuais para a construção de um sistema de ensino. Desse modo, as Imagens das estampas, dos cartões, das gravuras e dos murais distribuídos às escolas, enfatizaram um outro encontro entre as imagens e a escola, este que também se configurou como proposição educativa, pedagógica.

O uso e a presença das imagens quer na construção dos “*templos do saber*”, quer na produção de materiais didáticos, parece revelar, por parte de seus idealizadores/autores, uma programação visual voltada para diferentes proposições. Quais são elas?

Creio que foram proposições calcadas nas idéias de modernidade e progresso, que aspiravam à mudança de um país atrasado e superado – herança da monarquia –, para a democratização de oportunidades para os indivíduos – a instauração da nação republicana – sendo o conhecimento baseado na cientificidade a garantia da construção de um novo homem, de um novo cidadão, que alfabetizado, instruído construiria no futuro uma nova sociedade.

IMAGENS EM MOVIMENTO E A ESCOLA BRASILEIRA DO SÉCULO XX

Ainda no intento de visualizar o encontro entre as imagens e a escola, numa perspectiva histórica, passarei a narrar sobre esse encontro em alguns outros períodos da educação brasileira.

Em meio ao arrefecimento do ‘entusiasmo pedagógico’ que caracterizou a primeira república no Brasil, se articulou no final do século XIX e início do Século XX inúmeras experiências educacionais em solo europeu e norte americano, registrando assim o aparecimento do escolanovismo. Segundo Guiraldelli (1994) foi a partir de 1896, que nos Estados Unidos, o professor universitário John Dewey, maior filósofo da educação dos EUA, fundou as idéias escolanovistas, as quais causaram grande impacto na sociedade americana.

As teorias de Dewey ligadas a psicologia provocaram um súbito estancamento da divulgação da pedagogia positivista no Brasil. Foi dessa forma que os textos de Dewey,

começaram a conquistar a jovem intelectualidade brasileira, preocupada com os problemas educacionais. Como coloca GUIRALDELLI (1994:25):

A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial.

Neste contexto, o cinema, inventado em 1895, pelos irmãos Lumière, se difundiu rapidamente na Europa e nos Estados Unidos, chegando ao Brasil já em 1897, causando espanto e admiração. O que não impediu que a partir daí essa inovação se constituísse, mais tarde na década de vinte no auge do escolanovismo brasileiro, como alvo de intenções pedagógicas.

Como ressaltou Fernando Azevedo, era um rico recurso didático, tanto que incluiu nas diretrizes de sua Reforma Educacional o cinema na escola. Para Serrano e Filho (1976:22-23), o uso das imagens do cinema, com intenções educativas no Brasil ganha destaque com essa reforma, principalmente nos projetos de Fernando Azevedo:

...O cinema será utilizado como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo.

O cinema será utilizado, sobretudo, para ensino científico, geográfico, histórico e artístico.

A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências.

A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores de escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (Fernando Azevedo, Decreto nº 2940 de 22/11/1928)

Penso que tais considerações contidas nessa reforma, possam ter partido do conhecimento de outras experiências educativas já realizadas com o cinema. Na procura de indícios dessas experiências, encontro um artigo, publicado em 1951 na Revista da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, intitulado “O cinema e o

ensino”, onde o professor João Clímaco da Silva Kruse, reforça o poder educativo das imagens, narrando as experiências do Dr. Franz Doyen, revelando que as imagens (aqui do cinema) já haviam configurado desde 1898 nos EUA, o encontro entre as imagens em movimento e a escola. Como colocou KRUSE (1951: 9-10):

O cinema como fator educativo já nos vem desde 1898, quando um jovem médico, de nome Dr. Doyen, fez reproduzir pelo cinematógrafo uma de suas operações. Estava, pois, lançada a primeira semente que vincularia mais tarde a idéia de colocar o cinema a serviço da escola. Está provado, por observação rigorosa, que o processo de ensino baseado em projeção não só ameniza o aprendizado como poupa aos professores grande soma de esforços, pois que a memória visual sobrepuja a memória auditiva como instrumento de retenção.

Continua ele:

No campo da pedagogia tem sido assinalado eficiente progresso nestes últimos tempos, especialmente dos Estados Unidos da América do Norte, onde a técnica cinematográfica vem servindo a escola, em promissora cooperação...

No discurso do professor Kruse (1951) estão marcadas também as idéias de progresso, eficiência, que o ensino através da imagem poderia oferecer, dando maior praticidade e facilidade ao aprendizado através da memória auditiva que acompanharia a memória visual. Se no período anterior – a primeira república – as imagens encontravam-se estampadas no material escolar, com a crença de que assim se fixaria melhor o aprendizado; agora (na escolanova) a crença continua a atribuir os mesmos valores educativos para as imagens/ ou o visual, mas além das imagens fixas, também atribui tais valores às imagens dotadas de movimento e som.

Nessa perspectiva, caberia aos professores e às autoridades, a responsabilidade para que isso se efetuassem, como nos países evoluídos, atentos para as mudanças científicas e tecnológicas do mundo moderno.

De certa forma esse discurso mostra que, os modelos importados de educação, sempre estiveram presentes na constituição da educação brasileira, mesmo datado de 1951, o artigo do professor Kruse retrata esse costume de importação de modelos de educação, onde o professor deveria buscar usar *meios* mais eficientes e práticos para propiciar o aprendizado de seus alunos.

Se nos primeiros anos da República, o encontro entre imagens e escola, fora caracterizado pela construção de espaços propícios para a formação escolar do cidadão e pelo uso de materiais didáticos ilustrados, em prol da modernização do país. Na Escola Nova esse encontro parece ter sido caracterizado pelo discurso enfático do caráter didático do uso das imagens em movimento – além das imagens fixas - para o ensino, uma vez que caberia à escola preparar os cidadãos - para que esses se adequassem - a uma sociedade já “modernizada”. Portanto é dentro da concepção escolanovista de educação, que irá se delinear, outros encontros entre as imagens e a escola, cabendo ressaltar que as imagens nessa época também se ligam a ideários de educação.

Acompanhando o surto de desenvolvimento urbano e industrial do país, a tendência de ensino, chamada de escolanovista, se amplia em diversos estados brasileiros na década de vinte, tendo como representantes jovens intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço filho, Francisco Campos etc. Intelectuais que promoveram reformas educacionais inspiradas nos trabalhos de Dewey e outros teóricos, todos criadores dos princípios da Pedagogia Nova.

Em 1926, o escolanovismo ganhou vários adeptos dentro da Associação Brasileira de Educação (ABE), que congregava em torno de si indivíduos de poder político e

educadores de grande reconhecimento intelectual na sociedade, o que colaborou para que o movimento escolanovista conquistasse espaço na sociedade civil.

Entre lutas políticas e ideológicas, em 1932, esses intelectuais e educadores publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros.

Tal concepção de educação, segundo SAVIANI (1984:121):

...compreende a maneira de educar, por referência à pedagogia tradicional no deslocamento do eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse. Uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Psicologia e da Biologia, onde o importante não é aprender, mas aprender a aprender...

A figura do professor deixava de ser o centro das preocupações pedagógicas, passando o aluno a ocupar esta posição. Para tanto, era de suma importância planejar atividades que motivassem os alunos a partir de seus interesses, de vivências com experimentos em salas de aula, de exploração de todos os recursos possíveis e disponíveis.

Em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, publicou o primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Esse periódico passou a ser o principal centro de estimulação e aglutinação das experiências da *renovação pedagógica*, lugar de crítica à concepção tradicional de ensino. Ali despontaram estudos e reflexões buscando reafirmar a mudança para a Pedagogia Nova, abordagem de ensino que coloca o aluno como o centro das atividades educativas.

Em alguns artigos e resenhas, os chamados “*recursos audiovisuais*”, como : vitrola, cartazes, murais ilustrados e o próprio cinema, foram abordados como meios que, “*quando bem utilizados*”, poderiam ser de grande auxílio para melhor atender aos alunos.

A grande ênfase e preocupação era, então, relacionada aos métodos de ensino, que, conforme assinala Miranda (1996), colocavam o uso da imagem e dos meios de comunicação visual diluídos nas propostas metodológicas da Escola Nova. A tônica sobre o tratamento e a utilização de tais recursos fortalecia os métodos ativos, que deslocavam a fonte de informação em sala de aula - do professor para o aluno -, além de, às vezes, propiciar ao próprio aluno a manipulação destes recursos.

Assim, justifica-se a intenção de criar o *cine-educação*, idéia claramente expressa na fala do professor Afrânio Peixoto, em 1945. BRUZZO (apud PEIXOTO 1995:99)

Escolher um bom professor, ou melhor, uma bela jovem, interessante, interessada professora, dotada do dom de ensinar. Fazê-la, por um método pedagógico experimentado, dar instrutivas e agradáveis lições, diante do registro, que será vidente e falante, a letra impressa, escrita, falada, conjugada, as palavras, as frases, a historieta, os objetos mostrados, combinados, dispostos para uma impregnação na alma de milhares de adultos e crianças, que veriam, por todos os recantos do Brasil passarem e repassarem estas fitas-lições, instrutoras e educadoras de um povo. A lição curta, divertida, graciosa, descontinuada por um incidente apropriado, que dê vida e curiosidade à lição. Todo um curso assim. Onde haja um galpão, estará uma escola, para adultos e crianças. Todos terão mestres admiráveis e lições magníficas. Ou muito me engano ou isto será a realização do símbolo evangélico, a multiplicação dos pães, do pão espiritual ...

Se, na Primeira República (1889-1930), a modernidade e o progresso eram vistos como: adoção do modelo positivista no ensino e aprendizagem através de métodos perceptivos e sensualistas; na escola nova o método ativo, se fazia portador do discurso do “melhor ensino”, este mais agradável, prazeroso para o aluno, ligado portanto a uma idéia

de modernidade que visava os usos dos meios tecnológicos na escola, que deveria formar o cidadão essencialmente para a sua adequação à sociedade moderna. Mas a utilização das estampas, dos cartões ilustrados, a preocupação com a construção de prédios apropriados para as escolas, também se mostravam como alvos de planejamento dos pensadores e políticos ligados aos ideários da Escola Nova - vide as escolas planejadas e construídas na Bahia, segundo o pensamento de Anísio Teixeira - imprimindo novamente a idéia de desenvolvimento através da educação.

A idéia de modernidade parece ter se caracterizado, nesta época, pela apropriação dos recursos áudios-visuais pelo ensino escolar via ação dos educadores. Passa-se da intenção de se construir uma nação republicana moderna, através da ordem e do progresso, para se preservar o ritmo da modernização da sociedade própria do Estado liberal, cujo modelo de escola passa a pregar a importância de se dar autonomia ao aluno, ou seja, dar condições para que o aluno aprenda fazendo, para então tornar-se cidadão crítico.

Com as imagens em movimento na escola, vê-se o quadro de uma sociedade que passou a *olhar* o mundo de maneira diferente, através das imagens em movimento do cinematógrafo, que inaugurou a percepção de mundo em transformação rumo à modernidade, próprio de um tempo acelerado, de um ritmo de vida diferente das figurações das imagens estáticas de décadas passadas (as pinturas, os bustos etc) , onde o a representação de um tempo mais lento era aparentemente mais “natural e confortável.”Aumont (1995)

O período compreendido entre 1930 e 1945 pode ser caracterizado como época de grande influência dessas idéias de “modernidade” - representadas pelos pioneiros da

Educação Nova – que articulados com o governo Vargas, vão ao final da Segunda Grande Guerra, lutar pelo ideal de educação para a inclusão do Brasil no cenário das nações mais modernizadas do mundo. Esse ideal parece perdurar até os últimos anos da década de cinqüenta.

Em julho de 1950, Francisco de Assis Chateaubriand inaugura o Museu de Arte de São Paulo – o MASP – que passa a expressar o desejo maior de Chateaubriand, no sentido da criação de uma “cultura brasileira”, segundo Moraes (1994).

Viajando por toda Europa, Chateaubriand adquiriu muitas obras de arte, graças às vultuosas somas em dinheiro doadas pelas grandes fortunas do Brasil. Entre as obras estavam telas de Ticiano, Dégas, Goya, Renoir, Cézanne, etc. Em uma de suas passagens pela Itália, um jornal de Roma (*L'Europeo*) assim o definiu:

A opinião pública brasileira se chama Assis Chateaubriand; o dono dos Diários Associados é como um bandeirante do século XX, um obstinado que persegue três objetivos na vida: a campanha nacional da aviação, a luta contra a mortalidade infantil e a batalha pela criação de uma cultura brasileira, ou seja, a terceira ambição de Chatô: educar seus compatriotas para a beleza (...) Como os grandes governantes da Europa, Chateaubriand percebe o valor educativo das imagens.

Imagens que produziram uma “cultura”, que educaria o povo para a arte, para o belo, pressupostos que, mais tarde, incorporariam a imagem em movimento. Em agosto de 1950, através desse empresário e jornalista, Chateaubriand, chega ao Brasil o primeiro aparelho de televisão importado dos Estados Unidos da América do Norte. Já nesse mesmo ano é fundada por ele a primeira emissora de televisão do País, a Emissora Tupi. Com o objetivo de investir na disseminação das imagens televisionadas, torna-se ainda grande defensor e fomentador da vinda de indústrias estrangeiras para o Brasil.

No seu discurso acerca da “*nova era da televisão*”, segundo MORAIS (1994:500),

Chateaubriand salientava o poder educativo das imagens via TV:

... no cocuruto do Banco do Estado está instalada a antena que vai levar pioneiramente aos lares paulistas, e num futuro próximo aos lares do Brasil, o mais subversivo de todos os meios de comunicação do século XX, a televisão !!!! ... e, concordando com David Sarnoff, a televisão aguçará a imaginação e a capacidade de se pensar o mundo. Como nas palavras deste incansável colaborador: “haverá um dia em que a televisão nos possibilitará percorrer com os olhos toda a Terra, de cidade em cidade, de nação em nação”...

Se, nos anos cinquenta de Chateaubriand, a televisão ainda não estava ao alcance de todos, a partir da década de sessenta foi surpreendente o rápido processo de sua popularização. As imagens veiculadas, pela T.V, passam a caracterizar um grande número de espectadores de novelas, noticiários, etc.

Com o governo de Juscelino Kubitschek (1955), o Brasil intensificou cada vez mais seus laços econômicos e políticos com os E.U.A. e buscou projetar a imagem de prosperidade e modernidade, com seu lema de campanha: “Cinquenta anos (de progresso) em cinco (de governo)”. Empreendeu para tal, realizações no setor da indústria de alimentos, de base, de bens de consumo e também no setor da educação. A entrada do capital estrangeiro se fazia cada vez maior no País, trazendo importantes indústrias de eletro-eletrônicos, que aqui se instalaram e passaram a produzir em território nacional aparelhos de televisão que, até então, eram importados, principalmente dos Estados Unidos.

Poucos anos foram necessários para que a indústria de comunicação de massa via imagens transmitidas da T.V, estivesse a pleno vapor. Já em 1964 a mídia televisiva parece ter se incorporado rapidamente ao cotidiano da população, se tornando então parte constitutiva da vivência e convivência dos sujeitos.

Embora a propaganda difundida pelo governo, anunciasse a aceleração do crescimento econômico do país, movimentos sociais mostravam o descaso do governo para com a educação pública. A pressão social para que mais pessoas pudessem ter acesso à escolaridade acima da educação primária aumentava, no entanto, o sistema de ensino público continuava seletivo e as políticas públicas em nada pareciam possibilitar a real democratização do ensino, principalmente o médio e o superior.

IMAGENS DA TV E VÍDEO NA ESCOLA

Segundo SAVIANI (1984:27), estabeleceu-se, em 1960, a crise da concepção desenvolvida pela Escola Nova e começava a se articular a tendência tecnicista, que predominaria nos anos setenta:

Se no período (1960-1969) a concepção escolanovista entra em crise, no bojo dessa crise se articula a tendência tecnicista que irá se tornar dominante no final da década, assumida que foi como orientação oficial do grupo de tecnocratas e militares que passou a constituir o núcleo do poder político dominante a partir do golpe de 1964 ...

Tal concepção de ensino veio privilegiar o desenvolvimento dos meios educacionais via recursos audiovisuais, a ênfase dada a esses projetos de ensino, voltavam-se para o aprimoramento das técnicas de planejamento e estratégias didáticas, posso dizer que em detrimento da reflexão sobre os fins da educação, o ideário tecnicista pregava a formação cada vez mais técnica de mão de obra.

Como pontua MIRANDA (1996: 89):

Seus defensores pregavam que o desenvolvimento da educação brasileira estava condicionado à absorção de novas tecnologias materiais e organizacionais que pudessem aprimorar o rendimento da prática pedagógica e da relação ensino/aprendizagem

Com o golpe militar de 1964, sustentado pelas Forças Armadas sob a liderança da Escola Superior de Guerra, juntamente com o empresariado organizado em entidades do

tipo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o novo regime ditatorial passou a definir vários setores da vida do País, dentre eles os assuntos ligados à educação nacional.

Em 1966, o empresariado organizou o primeiro “Fórum de Educação Nacional” – denominado: “A educação que nos convém”, sendo o uso educativo da televisão no Brasil um dos temas privilegiados nesse fórum.

Com o grande número de indústrias estrangeiras instaladas no País, a corrida por mão de obra especializada passou ser preocupação, especialmente de grandes industriais. Segundo SOUZA (1981: 56-59), a fala geral daquele momento estava baseada na urgência da formação de um trabalhador diferenciado:

...urge que o trabalhador brasileiro tenha uma educação diferenciada, mais especializada e qualificada, para que possa desempenhar melhor seu papel na construção de uma nação cada vez mais próspera e soberana ...

O General Taunay Coelho Reis³, principal defensor e disseminador dos estudos e dos modelos norte-americanos de TV Educativa, elaborou e realizou vários projetos, em caráter experimental, para que, mais tarde, o modelo de educação via televisão no Brasil fosse implantado. Por ocasião do II Congresso de Radiodifusão, realizado em outubro de 1964, no Rio de Janeiro, o General abriu as atividades dizendo a respeito da implantação da TV Educativa no Brasil, REIS (1965: 83):

Não obstante, o estudo do problema (TV Educativa) nos Estados Unidos deverá merecer de nós uma atenção maior porque nossa legislação sobre rádio e televisão, por uma série de circunstâncias, vem, de longa data, sendo calcada na daquele país. Em síntese, o estatuto do exemplo americano é o que melhor nos prepara para conhecer o quadro brasileiro, prenhe de fatos consumados, dentro do qual viveremos e agiremos.

³ Assessor do Conselho Nacional de Telecomunicações para a TV Educativa

Diante do grande número de pessoas que permanecia fora da escola, o General REIS (1965:85) propunha o ensino via televisão (TV Educativa) como a solução para esse problema, colocando tal proposta da seguinte forma:

... ainda a crédito do valor quantitativo da TV Educativa podemos mencionar, baseados em exemplos concretos, que uma aula :

_ na escola convencional possibilita dezenas de alunos;

_ na TV Educativa em circuito fechado permite centenas e mesmo milhares;

_ na TV Educativa em circuito aberto poderá beneficiar, simultaneamente dezenas de milhares, centenas de milhares e mesmo milhões de alunos, constituindo-se em prodigioso fator multiplicador do esforço do mestre.

Na análise do General REIS (1965:88), estava também presente a figura do mestre excepcional, o professor capacitado, que iria ministrar as aulas via TV:

...estatisticamente o aluno na escola convencional tem acesso ao professor de padrão médio, enquanto o aluno da TV Educativa tem acesso aos melhores mestres da região. A diferença de capacidade de transmitir conhecimento entre o mestre excepcional, na TV Educativa, e o mestre de padrão médio, na escola convencional, reverte em proveito do aluno de TV Educativa. Esse valor qualitativo tem ainda a vantagem de vencer o tempo porque as aulas selecionadas dos mestres excepcionais poderão ser gravadas em "vídeo tape" e preservadas, mesmo depois de sua morte, para as gerações futuras ...

Pode-se inferir, a partir desse pensamento, que a questão da educação via televisão estava intimamente ligada ao bom desempenho do professor, este classificado e colocado como chave-mestra do Projeto, assim as imagens se tornariam mais educativas se o professor se capacitasse (também) via programas de T.V. As imagens em movimento e a escola se encontram nessa época, envolvidas em discursos que salientavam a eficiência, a rapidez na educação e principalmente da integração de um "meio moderno" às práticas educativas, aqui uma continuidade do discurso político de se levar para a escola os meios da modernidade para se ensinar o povo. Desse modo as imagens – disseminadas pela T.V ou presencialmente - deveriam, a curto prazo, diminuir o número de pessoas sem acesso à

educação básica, beneficiando milhões de pessoas com um ensino mais eficaz e rápido segundo REIS (1965)

A capacitação docente era alvo principal das preocupações de outras pessoas ligadas ao Projeto da TV Educativa, como se nota nos comentários de BECKER⁴(1967: 286):

...não se pode negar a existência de um grande número de obstáculos que impedem o êxito completo do emprego desse veículo na educação. Muitos professores estão de tal forma presos ao ensino tradicional, que resistem à aceitação desse recurso novo, pela dificuldade em adaptarem-se a suas exigências ou renovarem seus métodos. É possível que vejam na TV uma ameaça à sua posição na sala de aula...

De acordo com QUIRINO⁵ (1971:45), tal projeto tinha como principal respaldo a grande deficiência do sistema escolar, o tradicionalismo do professor, e tudo poderia ser resolvido o mais rapidamente, pois:

A pressa que tem a sociedade de ver os problemas educacionais solucionados agiu no sentido de incentivar a procura de soluções e de métodos mais rápidos de aprendizagem (...) Esta ação múltipla e inovadora dos últimos anos preparou o caminho e mostrou ser possível a implantação de sistemas menos emergenciais, que possam dar uma contribuição mais eficiente e mais definitiva à solução do problema educacional brasileiro, com o uso da televisão na educação.

No período de 1952 a 1962, pode-se registrar a tentativa de se instalarem, em muitas localidades do País, programas de cunho educativo produzidos e transmitidos por universidades públicas, como a UFRJ e a USP. Segundo BECKER(1967:289):

...eram programas predominantemente de natureza cultural e raramente de intenção educativa. Experiências esparsas que só a partir de 1964, deram origem a cursos mais objetivos, como o programa lançado pela Professora Dulce Salles, em São Paulo, de combate ao analfabetismo destinado a alunos de 9 a 11 anos (programa gravado em vídeo tape) para sua utilização futura.

⁴ Gretchen Becker, Assessor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

⁵ Tarcísio Quirino –Dissertação apresentado em 1970 na Universidade Federal de Pernambuco com o título: “Obstáculos sociais ao uso da televisão como veículo educacional”

Mas programas como estes e outros, acabavam restritos a poucas regiões do País, devido ao curto alcance dos sinais de transmissão a que tinham acesso. Só com o governo militar, que passou a investir efetivamente a partir de setembro de 1966 no projeto de TV Educativa no Brasil, as transmissões tornaram-se de maior alcance, não só pelo aparato técnico, mas também devido aos grandes convênios assinados com as grandes emissoras de televisão da época, a TV Cultura e a Tupi. O primeiro grande projeto do governo militar desenvolvido pela Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE): o lançamento do SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares de Educação possibilitou a disseminação de conhecimentos em nível nacional, segundo REIS (1966), para aumentar o bem-estar social e econômico e, ao mesmo tempo, modificar a cultura de ensino no Brasil, para uma cultura de ensino auto-gerido.

Estes primeiros experimentos com a TV Educativa Nacional tiveram colaboração das emissoras de televisão, o que acabou servindo primeiramente aos interesses do empresariado, com a transmissão de cursos profissionalizantes (produzidos e patrocinados por grandes indústrias), além dos programas informativos (Guias de profissões) produzidos pela BBC de Londres e outras agências internacionais.

Os programas populares de televisão eram alvo de altos investimentos publicitários, o nível técnico de produção era cada vez mais sofisticado, a televisão assumia seu caráter comercial, buscando ter cada vez mais alto seu índice audiência. O que, para BECKER (1967:280-281), significava a caracterização de novos desafios para a educação brasileira, uma vez que se tornara consenso o poder que a televisão exercia sobre a população :

... quando se considera o impacto que os programas de TV causam no público, de um modo geral, e a vasta bibliografia sobre o assunto, o professor não pode permanecer indiferente quanto à utilização desse

veículo poderoso. No Brasil, só agora esta questão se põe em evidência, já que estamos no início da aplicação sistemática desse instrumento de comunicação no ensino. Cada vez mais nos cientificamos de que teremos que atualizar nosso sistema de educação, sem perda de tempo, se quisermos atingir o nível de desenvolvimento já alcançado por muitos países, como Japão, Itália e os Estados Unidos da América do Norte. (...) Urge, todavia, elevar no momento, o nível da educação a fim de atendermos às atuais exigências sociológicas e tecnológicas da sociedade moderna que nos obrigam a procurar meios para atingir maior número de pessoas carentes de educação, acelerando e ampliando o processo educacional do país (...) Em seu artigo "Problèmes d' Amerique Latine" (1959), M. Friedman menciona a fascinação exercida pelo rádio e pela televisão entre os moradores de favelas no Brasil. Não é raro se observarem antenas de TV nos telhados dos barracos ou verem-se pessoas nas conduções e nas ruas com rádios de pilha. Isso ocorre com a maior freqüência nos grandes centros. Nos lugarejos, o pessoal se reúne nos bares, onde poucos rádios são ouvidos e os programas discutidos comprovando o interesse extremo que é geral.

Tais argumentos em torno do poder da televisão, especialmente entre os mais humildes e marginalizados, compõem todo um aparato explicativo, para o investimento na Educação via Televisão no Brasil, uma vez que seu poder de influência e alcance, segundo REIS (1966:62), poderia revolucionar a educação e garantir melhores chances de desenvolvimento econômico ao País:

... a atitude receptiva do povo aos veículos de comunicação de massa , como a televisão, estimula a idéia de utilizar a TV como instrumento capaz de ajudar a remover as barreiras que até então impediam o desenvolvimento pleno do nosso país. Necessitamos com premência de grande número de técnicos e profissionais. A atual situação sócio-político-econômica exige medidas drásticas com referência a nosso sistema educacional, de longe superado. Precisamos atualizá-lo e torná-lo acessível a todos...

Foram registradas, nessa mesma época, no Estado da Guanabara, hoje Rio de Janeiro, algumas experiências com televisão educativa na Universidade Federal Fluminense, em que professores produziam, apresentavam e veiculavam programas educativos voltados para o público em geral. A partir de 1965 passou a ser exigido pelo governo que todo programa universitário, de cunho educativo ou não, passasse pelo

juízo de seus “Supervisores”, ou seja, qualquer atividade que envolvesse o uso da televisão e do rádio deveria passar pelo crivo rigoroso da censura militar. Alguns professores e alunos manifestaram-se descontentes diante de tal exigência, uma vez que somente os programas aprovados pela supervisão militar é que poderiam ter autorização para transmissão.

Segundo SOUZA (1971), muitos dos programas autorizados eram produzidos por profissionais que não tinham formação em educação, portanto sem preparo pedagógico. Este passou a ser o aspecto central nas críticas feitas em relação aos critérios de seleção dos programas ditos adequados para a transmissão. Tais critérios não eram conhecidos pelos envolvidos com a produção universitária. Tal questionamento foi, até certo ponto, levado em consideração, quando alguns professores universitários foram chamados pelo governo a compor equipes de produção e realização de programas da TV Educativa Nacional.

Outras experiências aconteceram no País, também ligadas à TV's Educativas produzidas por Universidades públicas: no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, no Recife, no Maranhão, etc, o que colaborou para que fosse realizado o I Congresso Brasileiro de Audiovisuais, em julho de 1967, no Rio de Janeiro, quando ficou estabelecido que a prioridade deveria ser dada aos programas de alfabetização e de educação de base. Tal medida, segundo BECKER (1967:293):

... prepararia nosso povo para atender às exigências crescentes de uma sociedade em transformação.

Ficou também acordado que ao governo caberia a criação de convênios, para que as universidades se dedicassem especialmente à produção da educação supletiva, como já

acontecia na TV Universitária – canal 11, no Recife, e na TV Cultura - canal 2, em São Paulo.

No final do ano de 1968, há uma grande mobilização dos estudantes universitários em prol de uma reforma no ensino superior, que, segundo SAVIANI (1984:87):

vieram na esteira do movimento de maio ocorrido na França, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas de ensino superior. As reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil se pautavam, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna. Nas escolas ocupadas foram instaladas comissões paritárias compostas por professores e alunos e organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos, desenvolviam o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos alunos, o método de solução de problemas, a valorização dos trabalhos grupais, da cooperação e etc.; características essas, todas elas integrantes da concepção humanista moderna de filosofia da educação.

A esse movimento estudantil, o governo respondeu com a máxima: “Façamos a revolução antes que outros a façam”. Acelerou-se, então, o envio, ao Congresso Nacional, de um projeto de lei elaborado por uma comissão estabelecida pelo próprio governo. Após ter tramitado por 40 dias no Senado e na Câmara, houve aprovação por decurso de prazo: em 28 de novembro de 1968, publicou-se a lei conhecida como a da Reforma Universitária. Estava aberto o caminho para que, em seguida, no mesmo “mecanismo de urgência” fosse aprovada, em 11 de agosto de 1971 a lei que reformava os ensinos primário e médio , denominados, a partir de então, 1º e 2º graus.

A partir do pressuposto da neutralidade científica das novas leis, inspiradas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia defendia a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional, fortalecendo a tendência tecnicista de educação, que, inclusive por meio de propostas do tele-ensino, de

instrução programada, pretendia atender à demanda cada vez maior de técnicos para o mercado de trabalho.

Pode-se dizer que a cultura da escola regular da época, se constituía também em torno das imagens estáticas, o culto à bandeira e a algumas personalidades militares, nas horas cívicas, mostram através das imagens de culto estampadas nas bandeiras, nos cadernos distribuídos aos alunos, nos escudos dos uniformes escolares, todo um ideário de educação fundamentado no controle das emoções, dos gestos e das condutas Guiraldelli (1994).

No início dos anos setenta, a instalação de indústrias multinacionais no País e a crescente exigência do mercado de trabalho por mão-de-obra especializada, fortalecem-se, cada vez mais, os cursos técnicos, tanto de ensino regular, quanto de ensino supletivo, que passaram a ser alvo das produções transmitidas pelos canais educativos.

Desde então, a implementação das imagens no processo educativo no País se deu através da importação dos modelos americanos de ensino, que exploravam as imagens do cinema e da televisão em escolas regulares há anos, em experiências de ensino pautadas na corrente da psicologia behaviorista.

Nesse tipo de ensino, as atividades eram orientadas pela relação mecânica de estímulo e resposta e os alunos resolviam exercícios propostos, primeiramente, pelas máquinas de ensinar e, depois, pelos meios eletrônicos, um deles a televisão. Assim as imagens desse teleensino eram usadas na crença de se obter uma maior eficiência de ensino e de aprendizagem, aprendendo-se mais, em menor tempo e sozinho. Era em outras palavras, o individualismo elevado ao seu limite máximo.

Algumas produções acadêmicas reforçavam a idéia da revolução da vida cotidiana, em conseqüência do avanço tecnológico, em que os meios de comunicação de massa. Orientavam e impunham a necessidade de mudança nos métodos e recursos educativos, para uma melhor adequação do universo escolar em relação ao universo extra-escolar. Essas características eram consideradas um fenômeno da época, como se vê em BEIDER⁶(1972:25) :

A Era Tecnológica provocou uma mudança nas formas de expressão do processo educativo. A comunicação tradicional da sociedade se fazia através do Verbo, da palavra Oral e, também, a Educação baseava-se essencialmente, na Exposição Oral – palavra do professor.

A mutação dos meios de comunicação coletiva passando da ordem do Verbal à ordem do Icônico, da Imagem, exige a renovação dos métodos e técnicas de ensino e educação. A informação visual desenvolveu um novo tipo de representação do mundo (Iconosfera) e do homem e uma nova maneira de viver e ser. Sua utilização nas escolas evita as contradições entre a informação pedagógica fria e opaca e a informação quente do cotidiano(...) Os novos recursos tecnológicos aplicados à Educação preparam os estudantes para assumir uma nova posição diante da vida e da sociedade cada vez mais programadas.

A presença das imagens na escola através dos meios de comunicação de massa passou a ser tema muito explorado. A divisão de posicionamentos diante do assunto é notada entre aqueles que viam nesse fato uma nova forma de inteligibilidade do mundo e aqueles que nele viam um poder nefasto - por trás da escola e da televisão - que constituía ameaça à consciência e possibilitava a alienação geral.

Desse modo, na década de setenta, a televisão um veículo de longo alcance, portador de uma linguagem nova, chega a escola, exigindo a formação de novas habilidades/ ou capacidades, portanto pondo em xeque a escola, pois frente à avalanche de

⁶ Malca Divoira Beider - Professora titular da Faculdade de Comunicação Social da Universidade de São Paulo.

mudanças sociais – proporcionadas pelas imagens televisivas - caberia a escola modernizar-se para assimilar as novas modalidades de comportamento e visão de mundo circulantes.

Nesse sentido as imagens em movimento se encontram na escola, novamente se revestidas de uma idéia de modernidade, onde o critério de modernidade era elevar a educação do povo brasileiro, que deveria preparar-se para compreender e atuar na sociedade tecnológica. Para tanto a escola deveria mudar, incorporando esse veículo de comunicação e informação nos processos educativos.

A partir de 1976, com o regime militar no Brasil cada vez mais enfraquecido, devido ao alto índice de inflação e aumento gigantesco da dívida externa – heranças do “milagre econômico” – configurava-se uma época em que a crítica, principalmente, das ciências humanas, procurou problematizar, através de colóquios e publicações, a questão da influência dos meios de comunicação de massa na consciência dos indivíduos.

Nesse debate, estudos acadêmicos foram realizados, marcando cada vez mais a discussão entre apocalípticos e Integrados⁷. Autores brasileiros, como Sérgio Miceli, mostram a influência do pensamento de autores estrangeiros; neste caso, Pierre Bourdieu, em seu estudo de caso intitulado: “A noite da Madrinha”⁸, que, segundo MICELI (apud.SODRÉ, 1977:106) :

Postula que os meios de comunicação de massa, em geral, e a televisão em particular, constituem os veículos de uma ação pedagógica a serviço do processo de unificação do mercado material e simbólico, que se traduz pela imposição da cultura dominante. Mas, no caso da tevê brasileira, o que realmente acontece é que, antes de preocupar-se com a

⁷ Conceitos criados e utilizados pelo escritor italiano Umberto Eco na década de setenta para definir aqueles que defendiam o uso da televisão na educação – os integrados – e aqueles que repudiavam qualquer uso de tal veículo na educação, por verem o fim da profissão docente, causada pela televisão – os apocalípticos .

⁸ Dissertação de Mestrado em Sociologia.

imposição de “valores do arbitrário cultural dominante” (terminologia de Bourdieu incorporada por Miceli), ela está mesmo empenhada na conquista de audiência e de hegemonia publicitária, através da educação do público consumidor alvo, a estratégia simbólica depende muito mais de sua efetiva posição no mercado do que de um planejamento consciente ou explícito quanto aos interesses doutrinários das classes dirigentes...

Neste contexto da discussão sobre cultura, produção massiva da cultura, houve a disseminação de alguns conceitos que exigem reflexão. Obras como: “Aparelhos ideológicos do Estado”, de Althusser (1971); “Indústria Cultural”, de Adorno e Horkheimer (1947); “Capital cultural”, de Bourdieu (1975) e o clássico “Apocalípticos e Integrados”, de Humberto Eco (1976), orientam as leituras, estudos e discussões de muitos professores e alunos no interior das academias brasileiras..

Autores como: Althusser, com “A escola como reprodução (espelho) do Sistema”, o próprio Bourdieu, além de Passeron, que marcaram esse período com seus estudos sobre os processos de reprodução ideológica, continuaram, até depois dos anos setenta, a estruturar trabalhos acadêmicos.

Em geral, causaram maior impacto os estudos que colocavam a escola “massificada” como lugar onde se realiza a domesticação, concordando com MIRANDA (1996:125):

A questão do uso da imagem na educação escolar pouco foi abordada, a preocupação era demonstrar os efeitos dos meios de comunicação de massa. Quanto à relação do homem com a tecnologia e com a cultura industrial, também pouco foi abordada, procurou-se mostrar, por um lado, que a tecnologia não é neutra e, por outro, que a forma como ela se desenvolve é determinada pelas relações capitalistas de produção... “Apocalípticos” e “integrados” marcaram e marcam, ainda, as discussões acerca da presença dos meios de comunicação de massa na escola na década de setenta. Os ‘apocalípticos’ rejeitavam a televisão pelo seu poder alienante e “massificante”, enquanto os ‘integrados’ defendiam os meios de comunicação como um novo canal que enceta novas sensações e nova compreensão diante do conteúdo transmitido.

Segundo TÁVOLA ⁹(1979:13) a comunicação eletrônica através da imagem vinha-se sobrepondo a duas instituições fortes na transmissão de conhecimentos: a escola e a família. Talvez seja em razão dessa ameaça de perda de poder que tanto se criou a abominação da imagem, seja ela vinda da televisão, do cinema ou do jornal:

A comunicação eletrônica, por mais manipulada que seja, tem, por definição, uma estrutura mais aberta, dinâmica e transformadora do que as instituições tradicionais de massificação: escola, família, religião, grupo comunitário. Não se pode, portanto, apenas julgar a influência dos meios eletrônicos na formação ou deformação de consciências. Ela existe mesclada com as demais influências.

Cabe aos professores, ainda segundo TÁVOLA (1979:49), tomar parte ativa no movimento de desmistificar os meios eletrônicos em seu uso na escola. Para tal:

*...não basta ensinar a ler as imagens, é preciso fabricá-las !
Desmistificar os suportes à imagem, instaurar uma tal familiaridade com os aparelhos que eles passem a fazer parte do mobiliário. Este tipo de domínio das mídias leva ao desenvolvimento do espírito crítico, ao domínio da cultura dentro e fora da escola, à análise da ideologia imanente das mensagens...*

Nos anos oitenta, após o período de ditadura, cresceu o clima de abertura política, propiciando a reflexão e o repensar da educação do País, buscando *uma nova sociedade* a qual se ambicionava construir. Novas propostas pedagógicas tentaram explicar e solucionar o reiterado fracasso escolar, a evasão dos alunos da escola, o que acabou se constituindo em estudos e reflexões cujo objetivo era a constituição de uma educação crítico-reflexiva que pudesse impor-se diante dos modelos educacionais vigentes. A necessidade emergente era de conscientizar os alunos, já que existia uma prática educativa de forte característica alienante.

⁹ Arthur da Távola, pseudônimo usado pelo jornalista Paulo Alberto Monteiro de Barros, antigo redator chefe da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1972), crítico de televisão e do jornal "O Globo" (1970-1984).

Nesse sentido, embora a imagens – especialmente as da televisão – fossem tomadas como meios alienantes, perigosos, deveria-se buscar formular estudos e ações que superassem dessas características perniciosas da imagem na escola, além de superar também o uso das imagens na escola, tal qual se fizera na pedagogia tecnicista.

Diversas publicações de estudos e pesquisas, no início dos anos oitenta, buscaram a superação da dicotomia entre *apocalípticos e integrados*”que, segundo SANTORO (1982:174):

São incontestáveis os autores que discorrem sobre os efeitos negativos e alienantes da cultura de massa que é subordinada a produção industrial. Mas é preciso repensar tais posições apocalípticas, retomar os ideais de BRECHT que, em 1932, propunha transformar um aparelho de distribuição (o rádio), num aparelho de comunicação comprometido com a conscientização dos indivíduos.

Dentro desse ponto de vista, SANTORO (1982) busca afirmar a necessidade de superar os antagonismos, as posições radicais. Para tanto, seria essencial o equilíbrio a respeito da presença das imagens na escola: nem panacéia para os problemas da educação e nem fator determinante do caos, da alienação social.

Tal movimento foi iniciado no final da década de oitenta, quando, em 1987, criou-se a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão executor da política da Secretaria Estadual da Educação. O Departamento de Planejamento e Desenvolvimento de Projetos Educacionais de São Paulo, a partir da solicitação de professores da rede, em 1988, passou a oferecer apoio pedagógico às escolas que já haviam adquirido a televisão e o vídeo – especialmente àquelas que tinham professores interessados, ou já trabalhando com tais recursos em sala de aula.

Segundo BRUZZO (1994:119):

*De 1988 até meados de 1990, o trabalho da Videoteca da Fundação para o Desenvolvimento da Educação centrou-se na seleção de filmes em vídeo adequados para uso nas escolas e na produção de textos que acompanhavam os filmes. Assim, ao longo de 1989, foram publicados 103 números da série *Apontamentos*, cada um dos quais correspondendo a um filme.*

Esse apoio pedagógico foi oferecido inicialmente através de oficinas de “trocas de experiências” e mais tarde por meio de projetos mais amplos, que visavam a um estudo mais detalhado acerca do uso da imagem via TV e vídeo, em sala de aula. Marca essa fase o incremento do acervo da Videoteca da FDE, que a princípio dispunha apenas de alguns vídeos educativos e poucos do gênero comercial (filmes não didáticos). Tais vídeos eram copiados, quando solicitado pelas escolas, mas, com o aumento de pedidos, passou a vigorar o sistema de empréstimo de fitas, a partir de 1990, para as escolas mais afastadas, segundo BRUZZO¹⁰ (2001):

... a distância entre escolas do interior e a sede da FDE dificultava a circulação dos filmes. Em 1991, concebeu-se um programa piloto de acervos circulantes, que inicialmente permaneciam um bimestre, sendo dez acervos circulantes com vinte fitas de vídeo cada um, que foram distribuídos para dez Oficinas Pedagógicas, estas convidadas a participar após uma reunião com o setor responsável pela coordenação das atividades de Oficinas Pedagógicas, na CENP.

Através do Seminário *Cinema em Vídeo: os usos e suas implicações na vivência escolar*, realizado em 1991, pela FDE, professores da rede estadual de São Paulo que utilizavam vídeo em sala de aula forneceram à Diretoria de Projetos Educacionais, da FDE, elementos para que, em 1993, fosse criada a série de cadernos *Lições com Cinema*.

Tal proposta veio ao encontro da intenção da FDE em dar um tratamento mais elaborado ao conjunto de filmes da sua Videoteca, complementando, também, a série *Apontamentos*, já existente desde 1989. Cada exemplar de *Lições com Cinema*, abordava

¹⁰ Entrevista realizada em 28/06/2001.

um filme de modo detalhado, tanto em seus aspectos formais – ficha técnica, por exemplo – quanto na discussão dos seus diversos temas.

Segundo BRUZZO e FALCÃO¹¹ (1993:3-4):

Desta maneira, a fita de vídeo e o respectivo “Apontamentos” formam a unidade básica de empréstimo da Videoteca e visam subsidiar o professor na exploração do filme com seus alunos. Já a Série “Lições com Cinema” dirige-se exclusivamente ao professor, trazendo à discussão assuntos e polêmicas que subsidiam a atualização dos docentes. Pretende-se com “Lições com Cinema” fornecer elementos para enriquecer a prática pedagógica pela possibilidade de aproveitamento diversificado de filmes, documentários, cinema de animação, programa de televisão etc.

A partir dessas colocações, percebe-se que o uso das imagens do filme/vídeo, caracterizaram esforços que visaram o enriquecimento da prática pedagógica, através dos acervos circulantes de filmes, documentários que distribuídos às escolas, passaria em conjunto com as oficinas pedagógicas, a formar uma cultura do ver e tratar sobre as imagens do cinema na escola. Cabendo salientar que a proposta de tal iniciativa não estava vinculada ao ensino propriamente dito dos conteúdos curriculares. Procurava sim, discutir as imagens sob o ponto de vista de que tais meios – o cinema, o documentário etc - eram produções culturais e como tal deveriam ser trabalhadas.

Após as primeiras experiências com os textos impressos, a coordenação e a equipe envolvida no Projeto “Lições com cinema”, elaborou uma série de entrevistas com professores, para melhor prestar apoio aos trabalhos. Daí surgiu o primeiro grande desafio, que, segundo BRUZZO (2001/ anexo 03):

... com o acompanhamento da experiência dos acervos circulantes, vimos que os textos de apoio não são suficientes para subsidiar o professor interessado no uso da ficção fílmica em sala de aula. Surgiu então a

¹¹ Cristina Bruzzo e Antônio Rebozas Falcão: Coordenadores da Série Lições com Cinema de 1993 a 1996.

necessidade de se introduzir um programa de capacitação para professores. Foi então iniciada em 1991, uma série de seminários – em nível introdutório e avançado(1992, 1993 e 1994) – nos quais foi possível identificar e entrevistar alguns professores que costumavam usar filmes em suas salas de aula. (...) A partir da fala desses professores, evidenciou-se a complexidade do uso pedagógico dos filmes e a falta de formação para emprego desses recursos. Organizamos, então, um projeto de pesquisa das metodologias de uso do cinema na escola que seguiu paralelo ao programa de capacitação. Infelizmente com a longa greve de 1993 os trabalhos foram interrompidos, e já em 1996 o projeto havia terminado, por ser não mais prioridade da Secretaria de Estado da Educação.

Durante os seminários, principalmente naqueles de animação, uma das atividades desenvolvidas com os professores (que eram a maioria professores primários) chamou minha atenção. Era a descrição das características visuais das personagens.(...) Os professores tinham dificuldade de se limitar à descrição do que está presente na imagem, inevitavelmente se mesclaram às características físicas, o comportamento, aspectos psicológicos etc. Sem dúvida os professores têm um senso de observação apurado, mas a observação vem sendo negligenciada em prol de uma prática baseada na interpretação, na explicação dos fatos, na crítica dos comportamentos, de modo muitas vezes precipitado. Foi possível notar que as características visuais, às quais as crianças são tão atentas e que fazem o encanto dos filmes infantis, são pouco valorizadas pelo professor, que se preocupa mais em desvendar a mensagem do filme.

Evidencia-se, nessa fala, que o professor se preocupava demais com o potencial pedagógico que poderia ter uma imagem, apesar das ambições desse Projeto, que eram levar ao professor uma leitura mais ampla das imagens especialmente do cinema, tão presente no seu cotidiano e de seus alunos. Para que o trabalho com as imagens pudesse, acima de tudo, retratar a imagem como já dito, como uma *produção da cultura*, o que guarda implicações, singularidades e diferentes visões de mundo, esses aspectos deveriam povoar as aulas, ou melhor, as *Lições com Cinema*.

A tônica dos anos noventa na educação foi, certamente, a formação do cidadão e telespectador crítico. Nesse intento, profissionais e intelectuais da comunicação social se

uniram aos educadores, na tentativa de problematizar o sujeito espectador, fosse ele professor ou aluno, dentro ou fora da escola.

Nesse sentido, se antes a presença e a utilização das imagens eram vistas como fatores de modernidade, seja pela inclusão dos meios tecnológicos, ou pelo fato de que favoreciam ao aluno a aprender mais, prazerosamente e em menor tempo, a partir dos anos oitenta e noventa se preconiza a idéia de que na escola as imagens – principalmente as em movimento – deveriam ser vistas e discutidas a partir do conhecimento das suas singularidades, ou seja, entendidas enquanto produtos de uma cultura, de visões diferenciadas do mundo, do cotidiano, da existência contemporânea. Inaugura-se assim, uma visão de que as imagens não devem apenas complementar, reforçar o ensino que se origina do escrito. Como coloca JÚNIOR (2000:17)

Trabalhos como de FADUL¹² (1993) mostram a necessidade de se entender o caminho percorrido pelas tecnologias até chegar ao atual estágio de sua evolução. Para tanto, são propostos estudos e pesquisas acerca dos fundamentos que estruturam a disseminação e produção das imagens e a relação desse universo com os espaços sociais, como a escola.

MIRANDA (1996:85) assim traduz esse momento:

... não sendo mais vistos como inimigos da escola, os meios de comunicação visual, especialmente a televisão e o vídeo, passaram a ser abordados como instâncias produtoras e reprodutoras de significados. Instâncias estas que possuem suas contradições e que, de certa forma revelam valores e crenças que estão presentes nas relações sociais como um todo. Passam então a ser vistos como objeto de estudo da escola.

¹² Anamaria Fadul – Professora titular da Escola de Comunicações e Artes ECA/USP.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), produzidos pelo governo federal e enviados a todas as escolas como documento que orienta as práticas pedagógicas trazem, no seu conjunto de reflexões, o item 3.5 *Tecnologias da Informação e Língua Portuguesa*:

A afirmação de que a imagem substituiria a escrita é quase um lugar-comum. Desde a existência da televisão, afirma-se que o número de leitores diminuiu, à medida que aumenta o de espectadores. Recentemente, o desenvolvimento tecnológico, que tornou possível aproximar lugares mais distantes com o simples apertar de um botão, produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados.

Uma análise mais rigorosa da questão, na realidade atual, não coincide com tais previsões, pois a leitura e a escrita continuam muito presentes na sociedade e, em particular, no âmbito do trabalho. Porém não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, “editando” a realidade. (...) para a sociedade em geral e para a escola em particular, cabe a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios.

Em relação à utilização da televisão e do vídeo em sala de aula, sugere-se ao professor, no Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (págs.25-28), que:

Não se trata, porém de, tornar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para:

- *conhecer a linguagem videotecnológica própria do meio;*
- *analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;*
- *fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;*
- *produzir mensagens próprias, interagindo com os meios.*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (pág.32) lembram, em sua introdução, questões tão debatidas na década de oitenta, como a do fracasso escolar e sua íntima relação com a deficiência do ensino da leitura e da escrita:

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência, nas séries iniciais, estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar os alunos a ler e escrever. (...) Estas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com

objetivo de encontrar formas de garantir a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita...

Poder-se-ia interpretar tais afirmações como promessas de ensino efetivo da leitura, esta não mais restrita à palavra escrita? Seria a presença das imagens em sala de aula uma possibilidade de se olhar o mundo de várias formas - de dentro da escola? Estaria a escola acolhendo e valorizando outras maneiras de ler e registrar as coisas do mundo? E, portanto, superando sua rigidez que, segundo BRUZZO (1984:115):

fecha em seus muros, as imagens, que se diluem e os filmes passam a ser apenas a história que podemos reconhecer; as narrativas passíveis de serem resumidas, ampliadas ou alteradas, em enganosos exercícios de criatividade, de expressão oral ou escrita; a mensagem que ratifica uma moral desgastada.

Os relatos contidos na Revista de circulação bimestral da TV Escola, que faz parte do Projeto TV Escola, da Secretaria de Educação à Distância do MEC, revelam, desde seu primeiro número (agosto/setembro de 1996), que o professor tem utilizado cada vez mais, em sua prática docente, a televisão e o vídeo. Discurso que vem reafirmando a necessidade de se preparar o aluno para a leitura de imagens – transmitidas pela televisão e pelo vídeo - na escola a exemplo do pensamento de JÚNIOR (2000:17):

... dentre as muitas necessidades que se impõem à escola hoje, apontamos três que devem ser os focos de atenção de uma pedagogia moderna, urgências decorrentes da reflexão empreendida nos últimos anos, com relação à alfabetização para a leitura de imagem. A questão da percepção do sujeito educando, a questão da imagem como novo ingrediente de influência cambiante na percepção e na inteligência, conseqüentemente, a questão do produto (conteúdo) derivado da interação do aluno percipiente e mutante com a nova informação iconográfica, ou seja, a relação epistemológica do educando com o objeto cultural-imagem, aos poucos, vem consolidando um novo gênero de conhecimento.

Desse modo, uma alfabetização visando a leitura de imagens deve ser preocupação da escola.

Discursos como esse justificam a grande preocupação do governo em anunciar que escolas situadas nos locais mais isolados do País já possuem o chamado KIT Tecnológico (televisão, receptor de satélite, vídeo e antena parabólica) financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Neste rápido panorama, percebemos que os encontros entre as imagens e a escola, parecem sempre estar envolvidos em concepções educativas, que visam a evolução da sociedade brasileira, via educação. Concepções construídas em torno de diferentes idéias de modernidade, que envolvem as imagens em torno dos discursos políticos que anunciam a redentora “novidade”. Mas cabe perguntar o que há de novo no velho e de velho no novo ?

O fato é que tais ideários marcam a constituição do espaço escolar enquanto lugar especialmente construído, planejado para a gestação do futuro, o qual parece ser reforçado, na escola, através da retórica das imagens. Assim as idéias de modernidade, de nação, de educação se configuram diferentemente em conjunturas históricas também diferentes, mas em comum parecem ter a iniciativa política à frente dos projetos que definem as necessidades escolares, para que interesses sejam satisfeitos.

Desse modo, as imagens e a escola, até aqui, se encontraram para tentar visualizar alguns aspectos dessas representações de visões de mundo e de educação. Encontro que no meu entender acaba possibilitando mais um encontro: entre imagens e leitura, foco do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

IMAGENS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: APROXIMAÇÕES COM A LEITURA

*... cada estudo particular é um espelho de cem faces
(neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas
um espelho partido e anamórfico (os outros aí se
fragmentam e se alteram).*

Certeau

Na tentativa de estabelecer um encontro possível entre as imagens e a leitura, tecerei algumas reflexões sobre o ato de ler, intencionando ampliar o conceito de leitura. Considerando que ao *ver* imagens –sejam elas dotadas de movimento ou não – o sujeito “*leitor*” traça interpretações que podem ser consideradas metaforicamente como *leituras*, proponho a partir daqui, aproximar o *ver* imagens do fazer *leituras*, guardadas as devidas diferenças, como nos esclarece CHARTIER (2001: 142) :

A idéia de “ler” uma imagem pode ser entendida como metáfora, mas sem esquecer que não é uma leitura, mas uma “leitura” organizada ou pensada conforme os mesmos procedimentos e as mesmas técnicas da leitura de um texto, mas com um objeto distinto.

(...) pode se utilizar o termo, [ler imagens ou leitura de imagens] mas com a idéia fundamental de que a leitura de um texto pertence ao mundo das práticas discursivas e não é igual à leitura de uma imagem, de um rito ou de uma paisagem pois, realmente aqui, as técnicas e os procedimentos são de outra natureza.

Desse modo, o objetivo do capítulo não é tratar amiúde nem da leitura das imagens, nem da leitura da palavra escrita, é a partir delas estabelecer um encontro, que penso ser possibilitado pela capacidade que tem o *sujeito leitor* de atribuir sentidos diferenciados para o que vê ou lê. Assim, considerarei o ato de ler, ou a *leitura* como uma ação essencialmente fundada pelo ato de significação de um sujeito, que em suas condições históricas, materiais e sociais, produz leituras, interpretações diversas sobre o que compõem seu mundo. Seria então tomar “o ler” sob a noção semiótica de leitura, isto é, como interpretação de signos,

símbolos e objetos culturais. Partindo da consideração de que as imagens são – como a escrita – objetos culturais, acredito que possam ser lidas a partir das experiências de vida dos sujeitos.

Ao ler e reler o livro de Alberto Manguel: *‘Lendo Imagens’*, identifico-me como leitora de imagens, lembrando minhas vivências, como faz o próprio autor ao narrar suas leituras do mundo a partir do seu contato com várias imagens. Partindo dessa constatação, concordo com Manguel (2001) que nos coloca diante das imagens como “leitores” que mesmo não “autorizados” continuamos a nos aproximar das imagens como leitores. Isto é, leitores comuns que não detêm conhecimento aprofundado das técnicas utilizadas para compor uma “leitura autorizada” de um quadro ou de um filme – leituras próprias de críticos de arte - mas apesar disso, nos aproximamos das imagens com olhos de leitor. Nesse aspecto, o que permite essas leituras, são nossas próprias lembranças e experiências preceptivas do mundo, através das quais identificamos nas imagens objetos, sentimentos, lugares e situações que são representações dos nossos próprios modos de vida.

Assim como coloca MANGUEL (2001: 21):

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias.

Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

De acordo com Manguel (2001) os sujeitos se colocam diante das imagens como leitores que atribuem ao visto, muito das suas vivências e percepções do mundo. Nessa primeira leitura ‘desinformada’ – da história de vida daquele que produziu a imagem, das técnicas utilizadas para a produção da mesma etc – o leitor tende a se identificar com alguns elementos contidos nas imagens (pinturas, esculturas, filmes etc), estes ligados a

elementos que fazem parte das suas vivências, dos seus sentimentos e de seu imaginário. Mas acima de tudo, tais elementos permitem ao sujeito a liberdade de *ler*, de aproximar-se das imagens e fazê-las significar. Assim penso que em certa medida, todos começamos como leitores *não autorizados*, pois *caçamos* com os olhos da nossa vivência, os sentidos das imagens, os quais podem extrapolar àqueles que foram estabelecidos pelas intenções de seus autores/produtores.

Acreditando que começamos a ‘ler imagens’, quando nos aproximamos delas através das nossas experiências/vivências no mundo, como coloca Manguel (2001), compreendo que *ler* uma imagem é primeiramente nos aproximarmos delas a partir dos nossos próprios referenciais de mundo, só assim elas podem significar algo, portanto só assim podem existir. Como MANGUEL (2001:27) descreve a sua primeira percepção/leitura da tela de van Gogh “*Barcos na praia de Saintes-Maries*”:

Os botes de pesca de van Gogh, por exemplo, foram para mim, naquela primeira tarde, prontamente reais e definitivos. Com o correr do tempo, podemos ver mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la: só vários anos mais tarde fui notar que um dos botes tinha o nome Amitié pintado no casco. Mais tarde, também, vim a saber que, em junho de 1888, van Gogh, que estava em Arles, caminhara o longo percurso até Saintes-Maries-de-la-Mer, uma aldeia de pescadores (...) Em Saintes-Maries ele fez desenhos de botes e de casas, e depois transformou esses desenhos em pinturas. Foi a primeira vez que viu o Mediterrâneo. Tinha 35 anos (...) todas essas informações vieram mais tarde – os pormenores, os detalhes geográficos, a cronologia (...) elas apoiaram ou questionaram a validade da minha primeira leitura. Mas no início não havia nada, exceto a própria pintura. É desse ponto fixo no espaço que partimos.

Histórias e comentários, lendas e catálogos, museus temáticos e livros de arte tentam guiar-nos através de escolas distintas, de épocas distintas e de países distintos. Mas aquilo que vemos quando percorremos as salas de uma galeria, ou quando contemplamos imagens em uma tela, ou quando seguimos as páginas sucessivas de um volume de reproduções, termina por escapar de tais inibições. (...) o que vemos não é nem a

pintura em seu estado fixo, nem uma obra de arte aprisionada nas coordenadas estabelecidas pelo museu para nos guiar.

O que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência.

Na primeira vez que vi os botes de pesca de van Gogh, coloridos de forma radiante, algo em mim reconheceu algo espelhado neles.

Misteriosamente, toda imagem supõe que eu a veja.

É a partir dessas primeiras colocações, que recorro a Michel de Certeau (1994), para buscar ampliar o conceito de *Leitura*, o que irá conseqüentemente permitir o entendimento do ato de ler, enquanto uma prática construída a partir da produção dos sentidos.

Para Certeau (1994) *Ler* é uma operação de *caça furtiva*, sendo o leitor aquele que promove *caças não autorizadas* nos textos, nas imagens etc, onde no entendimento deste autor, a leitura pode acontecer no espaço circunscrito da página ou da tela. Pois apesar dos limites existentes, os leitores em seus *vôos*, promovem leituras marginais, estas que produzem sentidos diferenciados para o que é posto para ser assimilado. Nessa perspectiva CERTEAU (1994: 260) nos lembra, que na maioria das vezes, os autores dos textos ou os produtores das imagens, se equivocam quando supõem que:

... assimilar significa necessariamente "tornar-se semelhante" àquilo que se absorve, e não "torná-lo semelhante" ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele.

Nessa perspectiva, consumir textos ou imagens, é uma atividade de intensa criação, significação ,ou seja, o que Certeau (1994) chama de *modos de fabricar*.

Pode-se perceber que nesse sentido, o leitor – de imagens ou textos - é um *consumidor bastante ativo*, ao contrário do que afirmam alguns discursos, a prática da leitura segundo Certeau (1994) não é uma atividade de *consumo passivo*, ou mesmo prática restrita à decodificação da escrita, pois os sujeitos a frente das imagens da televisão ou em contato com os textos escritos, estão ativamente produzindo leituras. Essa *produção* marca

a *leitura* dos sujeitos como práticas de subversão da ordem estabelecida, dos sentidos impostos nas imagens ou nos textos.

Penso que partindo dessas colocações, se pode ampliar o sentido do conceito de leitura, entendendo o ato de ler, sob o ponto de vista da significação. Considerando então a leitura dentro de seus processos de produção de sentido, por outras palavras, compreender *a leitura, o ato de ler* a partir do fato de que tal atividade suscita (nos sujeitos) a criação de significados e interpretações, que não são únicos e portanto não estão fechados nos textos ou nas obras de arte. Desse modo, procuro entender a leitura neste trabalho sob o aspecto da significação, isto é, como ação de um sujeito, que ao *ver/ler* (re) significa intenções indo além das mensagens que os textos ou imagens pretendem codificar.

Concordando com SILVA (1996:54) - para compreender assim a leitura - se torna fundamental ir à natureza *essencialmente humana* do ato de ler, que extrapola as explicações formuladas pelos modelos clássicos, os quais tentam explicar a leitura, a partir da descrição dos atos mecânicos de decodificação de símbolos, onde:

A leitura é sempre colocada como um evento desligado da esfera humana, caracterizada mais como um fenômeno físico que pode ser observado através de lentes de um microscópio. É patente a presença de termos reducionistas em diversos dos modelos clássicos: processo, fator, sistema, transmissão, produto, célula, imput, taxionomia, estoque, etc... O objetivismo do quantitativo impera; a integridade dos atos da consciência do homem, porém é segmentada.

Um dos atos da consciência humana, diretamente ligado ao ato de ler, destacado por Silva (1996) é o ato de *compreender*, portanto segundo esse autor ler é antes de tudo um processo caracterizado pelo homem que procurara compreender o mundo e a si mesmo.

Assim considero que ao ver imagens, na tela da televisão ou nas telas dispostas na parede de um museu, o *leitor/espectador* tece leituras a partir do desejo de compreender o

que vê, muitas vezes transportando para dentro do visto, suas referências de mundo e suas vivências, a fim de construir para si os sentidos das imagens.

A partir dessas considerações penso que podemos escapar da impressão de passividade (e mesmo de sermos bombardeados) pelas imagens, idéias que parecem povoar alguns dos discursos em torno da presença das imagens mediáticas nos espaços da contemporaneidade.

Nessa perspectiva o sujeito que vê e “lê” imagens está longe de ser seduzido, iludido, enganado pelas imagens criadas pela perícia de alguns *iniciados* que a primeira vista podem parecer manipuladores das massas, mas que ao contrário, penso que abrem – através do universo das imagens – espaços para que os sujeitos criem e redimensionem suas ações no mundo. Essas possibilidades existem, pois os sujeitos através de um poder, mesmo que limitado, como veremos, podem fundar novos sentidos e significados para o visto, o ‘lido’.

Pode-se dizer que embora haja diferenças entre ler um texto e ‘ler uma imagem’, ambas atividades são atos de apropriação, atos compreendidos por CHARTIER (2001:115) como : *fazer algo como o que se recebe*.

Esse ‘fazer algo’, não implica em se repetir o visto ou o lido, mas essencialmente como coloca Certeau (1994) significa tomar – as imagens, os textos – e com eles fabricar outros sentidos, outros modos de fazer a leitura. Sob esse ponto de vista CERTEAU (1994:264) nega a passividade embutida no termo *leitor consumidor* pois :

... ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). Análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que (já dizia Borges)

“uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se portanto “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de Lectio, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Combina seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações...”

Para melhor compreender a leitura enquanto prática de produção de sentidos, a partir desse ponto, colocarei o sujeito leitor e a leitura, sob à luz dos estudos de Roger Chartier e Michel de Certeau. Acreditando estar reforçando o encontro entre imagens e leitura.

A HISTÓRIA CULTURAL DE ROGER CHARTIER

AS PRÁTICAS CULTURAIS COMO FUNDAMENTO PARA COMPREENDER AS PRÁTICAS DE LEITURA

As práticas e os modos de ler estão intimamente ligados aos sentidos que a sociedade atribui para a leitura. Assim parece que a imagem mais comum que se tem do *sujeito leitor* na nossa sociedade – capitalista, industrial - parece ser a do leitor escolar, leitor que só se constitui enquanto tal a partir da “aquisição dos conhecimentos da linguagem escrita”. Sob esse ponto de vista, leitor é somente aquele que decodifica o escrito e escritor aquele que codifica a fala. Nesse modelo de leitor o sentido da palavra *leitura* parece permanecer restrito à capacidade de decifração dos textos, mas outras práticas de leitura podem mostrar-se ao mesmo tempo em que alguém lê um texto escrito? Creio que sim, pois muitos textos ao trazerem imagens, podem a partir dessas imagens, promover outras leituras.

Desse modo, buscarei especialmente a figura do *sujeito leitor* nos estudos de Roger Chartier, que considera *leitor* por ser capaz de atribuir significados através do ato de

apropriação. Ato compreendido por Chartier como *fazer algo com o que se recebe*. Nessa perspectiva o ato de apropriação provém das tensões entre os desejos de se fixar, controlar sentidos e as vontades de subverter esses controles, através do uso de recursos e práticas leitura historicamente dadas.

Buscando constituir um sentido mais amplo para a *leitura*, farei uma breve referência aos estudos de Roger Chartier, que concebe os sujeitos *leitores em suas práticas culturais*, situados em *comunidades de interpretação*, ou seja, sujeitos que compartilham social e culturalmente de maneiras variadas de ler, podendo atribuir a tal prática, valores e significados diferenciados.

O historiador Roger Chartier, dedica-se aos estudos da leitura – considerando-a como uma ação produtora de sentidos – buscando nas práticas culturais as maneiras/os modos de ler, dentro de uma perspectiva histórica de longa duração. Em seu projeto de realizar uma *nova história do livro e da leitura*, inscreve na história da cultura escrita, as práticas de leitura com o compromisso de descrever e analisar as várias condições históricas, nos vários grupos e comunidades de leitura, que estabelecem o compartilhamento de modos, gestos e valores para o ato de ler. Tais elementos são também definidos historicamente pelo contato do leitor com os diversos tipos de suporte de texto, como o rolo, o códex e a tela do computador etc.

Segundo o próprio CHARTIER (2001:32-33) esclarece:

Cada um de nós realiza em um dia de vida profissional ou privada milhares de práticas cotidianas, ordinárias. É impossível para a história recolher ou dar uma representação adequada dessas práticas múltiplas, porque há uma situação muito difícil para a análise. Parece-me que o que podemos fazer na história da leitura não é restituir as leituras de cada leitor do passado ou do presente, como se tratássemos de chegar à

leitura do primeiro dia do mundo, mas sim, organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de interpretação. Desta maneira, não se consegue reconstituir a leitura, mas descrever as condições [das quais os suportes de textos também fazem parte] compartilhadas que a definem, e a partir das quais o leitor pode produzir sentidos.

Partindo dessa concepção, Roger Chartier critica as correntes mais tradicionais da História da Literatura - a *Nouvelle Critique* francesa e o *New Criticism* norte-americano - uma vez que seu trabalho procura superar as duas grandes limitações dessas correntes, que não levam em consideração a importância da *materialidade* dos textos, ou seja, os *suportes* que lhes garantem a existência no processo de “criação de sentidos” e o estudo da leitura como resultado do “*encontro sempre efêmero e singular*” entre texto e leitor.

Assim, a *materialidade* dos textos: os manuscritos, os livros, a tela do computador, o rolo, o códex ou a transmissão oral - textos lidos, recitados, encenados – em conjunto com a identidade sociocultural do leitor, inseridos em comunidades de interpretação, transformam-se em elementos que interferem na construção de sentidos, realizada pelo leitor no decorrer de sua leitura. Como afirma CHARTIER (2000:31-32):

Qualquer leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura; entre os analfabetos e os leitores virtuosos há todo um leque de capacidades que deve ser reconstruído para entender o ponto de partida de uma comunidade de leitura. (...) se deve levar em consideração a materialidade do texto e a corporeidade do leitor, mas não só como uma corporeidade física (porque ler é fazer gestos), mas também como uma corporeidade social e culturalmente construída.

Como mostrado no primeiro capítulo, no decorrer da história da educação brasileira, cada época e cada comunidade escolar de cada época, marca diferentes maneiras de ler, diversos valores sociais atribuídos para a atividade leitora e a leitura em diferentes suportes como : a leitura nos livros, nos cartões, nas imagens da televisão, do cinema, do vídeo etc.

Nesse sentido Chartier coloca que entre os analfabetos e os leitores eficientes “virtuosos”, com certeza há toda uma capacidade - de leitura - que precisa ser investigada. Nesse sentido penso que para entendermos o ponto de partida de determinadas comunidades de leitores, precisamos considerar que antes da palavra escrita, sujeitos podem ter partido das ‘leituras do mundo’.

Para tanto, torna-se imprescindível compreender a leitura como detonadora dos processos de criação de sentidos através da *apropriação*, ato próprio dos sujeitos em seu contato com o mundo dos objetos culturais como são as os textos, mas também as imagens.

Dessa maneira, creio que os sujeitos produzem *táticas de apropriação* dos produtos culturais, sendo que as *táticas* podem se configurar como o próprio ato de ler, considerando que ler é antes de tudo atribuir sentidos. Essas *táticas* que podem ser realizadas nas leituras, dos textos e das imagens, podem configurar situações de subversão de uma ordem imposta, as quais retratam, no meu modo de ver, o “*jogo entre as imposições transgredidas e as liberdades limitadas*” Chartier (2000). Para tratar do termo *tática*, elaborado por Michel de Certeau, farei brevemente algumas considerações a respeito de seus estudos.

A LEITURA ENQUANTO “PRÁTICA DE CACA FURTIVA”: MICHEL DE CERTEAU E A INVENÇÃO DO COTIDIANO

Na apresentação da segunda edição da obra “A invenção do Cotidiano. Artes de Fazer”, a historiadora LUCE GIARD (1994: 9 -10) define Michel de Certeau como:

... um destes espíritos anticonformistas e perspicazes. No cenário intelectual, é personagem especial, inconformado com os cânones de uma disciplina rígida[a história], e cuja irradiação intelectual segue caminhos estranhos à lógica das instituições, quer estas se achem ligadas à Universidade, à Igreja ou ao Estado. Historiador conhecido, respeitado por sua produção científica (...) é temido por sua crítica exigente e lúcida da epistemologia que governa em silêncio a profissão do historiador.

(...) Certeau “sabe fazer o jogo de todas as palavras” e assumir sucessivamente todas as linguagens. Ele é sucessivamente historiador da medicina e da sociedade, teólogo, psicanalista, quantificador, discípulo de Freud ou de Foucault; nunca baixa a guarda. Mantém-se indecifrável.

Sem dúvida, Michel de Certeau foi um dos intelectuais mais ativos e influentes na produção de estudos culturais. Sua formação multidisciplinar marcou profundamente seus trabalhos de pesquisa histórica – fato que parece explicar seu gosto pelas equipes de estudo multidisciplinar –, sendo a obra ‘A Invenção do Cotidiano Artes de Fazer’ um dos seus trabalhos de maior repercussão na história cultural francesa. Fato comprovado ao observarmos, em algumas das produções de Roger Chartier, várias referências aos estudos de Certeau, que parece ter se constituído seu interlocutor precioso no livro ‘A História Cultural entre Práticas e Representações’ (1990). Este diálogo parece ter se fortalecido principalmente quando Chartier coloca certos questionamentos em relação ao fato da maioria dos historiadores (sejam eles das idéias ou das mentalidades) não colocarem em dúvida as maneiras/os modos como os sujeitos *consomem* certos produtos da cultura, como as imagens, os textos etc. Tal fato acaba produzindo segundo Chartier, idéias/concepções que se contrapõem: consumo e invenção, alienação e consciência, liberdade e dependência, colocando, segundo CHARTIER(1990:58):

A inteligência do ‘consumidor’ (para retomar uma metáfora da pedagogia antiga) como cera mole onde se inscreveriam de maneira bem legível as idéias e as imagens forjadas pelos criadores intelectuais.

Nesse contexto de discussões, Roger Chartier se refere a Michel De Certeau como um dos raros estudiosos da cultura que tomam como *produção* as práticas de consumo cultural, as quais, evidentemente, não *fabricam nenhum produto/objeto*, mas que fabricam modos de fazer, de produzir outros sentidos, que não os estabelecidos pelas *representações* que foram construídas como produtos para o consumo, como as imagens da televisão e os textos.

“A invenção do Cotidiano - Artes de Fazer”, obra compilada a partir da reunião de textos escritos, em 1968, sobre as práticas culturais francesas – provenientes de comunicações apresentadas aos Ministros da Comunidade de Pesquisa, no Colóquio Internacional de *Arc-et-Senans* – e de alguns textos publicados (em 1974) no livro “A Cultura no Plural”, consagra as reflexões e estudos de Michel de Certeau sobre as práticas culturais, as quais GIARD (1994:13-14) classifica como:

... perspectiva que fundamenta o deslocamento da atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos.

Dessa forma, o livro trata da caracterização das sociedades ocidentais de consumo cultural de massas, organizadas por uma produção centralizada e expansionista, e daquelas qualificadas de “consumo”, que se encontram dispersas, produzindo, arditosamente, *maneiras de utilizar* os produtos impostos pela ordem dominante. Processo definido por CHARTIER (1990: 59) como:

...uma outra “produção” do consumo cultural, por exemplo, da leitura de um texto, que escapa à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, Olhar ou Escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou a resistência. Esta constatação deve levar a repensar totalmente a relação entre um público designado como popular e os produtos historicamente diversos (livros e imagens, sermões e discursos, canções, fotonovelas ou emissões de televisão) propostos para o seu consumo.

Essa “outra produção” caracterizará as práticas de leitura que serão visualizadas no próximo capítulo, onde a produção de sentidos caracterizará a não passividade do sujeitos leitores.

AS TÁTICAS : PRODUÇÃO DOS CONSUMIDORES

O primeiro volume do livro “A Invenção do Cotidiano -Artes de Fazer” foi redigido por Michel de Certeau (1994) ; o segundo volume foi redigido por Luce Giard e Pierre Mayol, seus colaboradores e colegas de pesquisa (1996), mas ambos nasceram de uma mesma interrogação : como se dão as *operações* dos usuários dos produtos culturais ?

Interrogações como essa permeiam a obra supracitada, que analisa as práticas cotidianas de sujeitos comuns, tratando somente dos *modos de operações* ou *esquemas de ação* e não diretamente dos sujeitos que as praticam, como esclarece CERTEAU (1994:38):

... este trabalho tem portanto como objetivo explicitar as combinações de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma “cultura” e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde , sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). Pois o Cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.

Nessa perspectiva, Certeau definiu dois conceitos para denominar e classificar os tipos de operações ou as práticas cotidianas próprias dos sujeitos anônimos – primeiramente as do tipo *tático* – que compõem as “*bricolagens*” feitas pelos sujeitos com e na economia cultural dominante. Isso só se tornou possível, segundo Certeau (1994), graças à abundante produção de conhecimentos acerca do consumo dos produtos culturais, como, por exemplo, estudos que analisam as imagens difundidas pela televisão (*representação*) e o tempo que consumidores passam diante do aparelho de tevê (*comportamento*). Desse modo esses dados poderiam ser complementados com a realização de estudos que evidenciassem aquilo que os consumidores *fabricam* com essas imagens, durante as horas que passam diante da tevê.

Portanto, partindo da idéia de captar o ato de “*fabricar*” dos indivíduos – tomados erroneamente por consumidores passivos – Certeau propõe, em suas reflexões e estudos, analisar *essas produções* que estão disseminadas nos lugares ocupados pelos sistemas da produção (televisiva, comercial, etc.). Tais produções estão sempre escondidas e abafadas pela extensão totalitária desses sistemas de produção que não deixam aos “*consumidores*” um lugar para marcar o que fazem com os produtos. São características que, segundo CERTEAU (1994:39), marcam *uma produção racionalizada, que, além de centralizada, é barulhenta e espetacular.*

Dessa forma torna-se possível afirmar que sujeitos comuns, ordinários “sem querer e nem poder”, ao realizarem suas muitas práticas cotidianas como ver TV, falar, ler, fazer compras e etc, são sujeitos *praticantes de operações do tipo tático*. Mas como as táticas não são produções institucionalizadas, organizadas, dificulta-se a visibilidade dos *modos de fabricar* próprios desses sujeitos, que na maioria das vezes são tomados como *consumidores passivos*, tomados como diz Certeau (1994) por idiotas.

Para definir melhor as ações *que são do tipo tático*, CERTEAU (1994:99) conceitua, tal prática como:

... calculada e determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. É por isso que deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante.

Ao contrário das *operações do tipo tático*, CERTEAU (1994:46), denomina as *operações do tipo estratégico* que se caracterizam pelo:

... cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se pode gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.)

De acordo com esses pressupostos, Certeau (1994) passa a analisar as práticas de leitura como operações do tipo *tático*, ou seja, práticas cotidianas que “*produzem sem capitalizar*”, inseridas na sociedade atual, carregada das produções mercadológicas que segundo CERTEAU (1994: 48) :

Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas, canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. É uma epopéia do olho e da pulsão de ler. Até a economia, transformada em “semioocracia”, fomenta uma hipertrofia da leitura. O binômio produção-consumo poderia ser substituído por seu equivalente geral: escritura-leitura. A leitura (da imagem ou do texto) parece aliás constituir o ponto máximo da passividade que caracteriza o consumidor, constituído em voyeur (troglodita ou nômade) em uma “sociedade do espetáculo”.

Inserido nesse mundo marcado pelas produções mercadológicas, o leitor é segundo Certeau (1994) um sujeito anônimo que se move nos espaços calculados pela sociedade capitalista, habitante das cidades e sociedades organizadas segundo a lógica escriturística, passa a produzir modos singulares de habitar, ler, cozinhar etc. Entre esses modos de fazer, destaque em especial a atividade leitora como a define CERTEAU (1994:49) uma prática silenciosa , cheia de astúcias, onde o leitor:

...não se garante contra o gasto do tempo (ele esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o ersatz (o resíduo ou a promessa) de instantes “perdidos” na leitura.

*Ele insinua astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro:
aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo.*

Considerando o *leitor*, um sujeito inventivo, e a *leitura* o processo pelo qual expressa sua capacidade de produzir sentidos, concluo que as imagens e a leitura podem ser aproximadas, visto que para se produzir a primeira passa-se pela segunda, ou seja, o artista, assim como o escritor, plasma através de sua obra – imagens dotadas de movimento ou não-, suas leituras do mundo, dos sentimentos humanos, do imaginário coletivo etc. Desse modo essas narrativas se dão às outras leituras, outros olhares que lhe atribuirão outros sentidos.

É pensando nessa dinâmica, nesse movimento que colocarei mais adiante algumas observações sobre as leituras de determinados sujeitos leitores.

CAPÍTULO III

PISTAS PARA A COMPREENSÃO DO ENCONTRO ENTRE IMAGENS E LEITURA NA ESCOLA

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascendente a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo.
Bakhtin

Buscarei unir aqui, a história do tempo distante da República, registrado no panorama das páginas iniciais, com a história de um local muito próximo de nós: Campinas.

Para tanto escolhi especialmente uma escola pública dessa cidade – a Escola Estadual *Arthur Segurado* - para visualizar como se configurou, em determinados momentos, o encontro entre as imagens, escola e leitura.

Farei primeiramente um breve resgate das origens dessa escola, buscando contextualizá-la enquanto espaço físico/histórico. Para num segundo momento, descrever e analisar, duas situações/vivências que observei em torno do trabalho com a leitura e as imagens.

Início o relato fazendo uma leitura do ambiente da escola em questão, que parece guardar traços dos ideais republicanos. Ideais que se mostram ainda “vivos”, nos rituais cívicos, realizados nessa escola uma vez por mês, chamados de Hora Cívica. Momentos em que o patrono da escola - o professor Victor Arthur Segurado- é lembrado. Assim a memória dos ideais da república parecem presentes nos ambientes decorados por

fotografias e pinturas antigas, nos rituais cívicos, na conservação parcial do prédio e do mobiliário mais antigo.

Desse modo, procurei compreender alguns dos fazeres dessa escola, contextualizando-os historicamente, entendendo que, para compreendê-los, neste lugar, era relevante vê-los inscritos numa “herança”, numa “tradição”.

Nessas condições, observei traços do cotidiano, buscando ver nuances diferenciadas da “assimilação” dessa tradição, rupturas, singularidades, particularidades que se expressaram em determinadas situações em que se estabeleceram as relações entre os sujeitos envolvidos nesse *espaço autorizado* para o ensino e o aprendizado da leitura.

BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA

O Terceiro Grupo Escolar de Campinas, hoje Escola Estadual *Arthur Segurado*, caracterizou a existência do que de melhor e mais “moderno” se empreendeu na instrução pública das *primeiras letras* na cidade de Campinas, até meados da década de cinqüenta.

Como já vimos, desde a República, os *grupos escolares* passaram a ser projetados e construídos em todo País, sendo o primeiro inaugurado em 1893 na cidade de São Paulo. Segundo SOUZA¹³ (1998) esses “*templos de civilização*” tornaram essa modalidade de escola primária um novo modelo de organização administrativo-pedagógica, onde se classificava os alunos por grau de adiantamento em torno de programas de ensino rígidos e de uma jornada escolar pré-definida. Assim, os “*edifícios-escola*” foram projetados e construídos em Campinas, com o objetivo de se “democratizar” o curso primário ou de

¹³ Criação dos Grupos Escolares: Lei nº 167 de 7 de agosto de 1893. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Estudo detalhado sobre as origens dessa modalidade de ensino primário encontra-se em : SOUZA, R.F. *Templos de Civilização: a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo(1890-1910)*. Editora da Unesp. São Paulo: 1998.

“primeiras letras”. Buscando a uniformidade e a padronização do ensino, através da alfabetização das massas *‘iletradas’*, as escolas públicas da época, inauguradas no Estado de São Paulo e espalhadas gradativamente para todo País, tornaram-se lugares minuciosamente planejados.

Após a Proclamação e por toda a Primeira República, a região de Campinas, *“reduto republicano”*, passou por um processo de ampla urbanização, contando com investimentos efetivos do governo para seu desenvolvimento econômico, artístico e cultural. Segundo NASCIMENTO (1999: 106):

... no início dos anos 70 do século XIX, a cidade de Campinas apresenta-se como um dos primeiros centros regionais progressistas da província de São Paulo. O crescimento desencadeado pela economia cafeeira acarreta, juntamente com o “dinamismo empresarial” dos cafeicultores desta região, o início da substituição da mão-de-obra escrava pela livre. Esta, composta na sua maioria por imigrantes que inicialmente foram atraídos pelo sonho de enriquecimento que o trabalho com o café pudesse proporcionar, transferiu suas atividades para o meio urbano industrial e comercial quando da não-realização de seus objetivos iniciais, ou seja, a aquisição de terras ...

Assim, a crescente população urbana consolida a transformação da cidade provinciana, num complexo centro urbano rumo à “modernidade”, embora o campo, fosse, ainda na Primeira República, habitado pela metade da população do município (Almanack de Campinas, 1878). Se o centro de Campinas, na época caracterizava-se pelo movimento frenético de crescimento e urbanização, a periferia, que abrigava terras destinadas às plantações de café, caracterizava-se pela força de dominação política dos *“barões do café”*. Desse modo, concluo que conviviam nessa época: a idéia do moderno, da igualdade e da liberdade, com a realidade arcaica do coronelismo, fato que caracterizou a sociedade campineira até meados da segunda república.

Se, no século XIX, predominou na cidade a oferta de escolas de iniciativa particular, de ensino com ênfase religiosa, o século XX viu florescer a participação significativa do poder público em relação à educação popular, especialmente com a criação dos *grupos escolares*. Segundo o secretário do Interior José Cardoso de Almeida, num discurso proferido em 1903, no Largo do Rosário, no centro de Campinas:

A útil e recomendada instituição dos grupos escolares tem produzido ótimos resultados à vista dos quais já não há dúvidas a respeito da conveniência de novas criações. Edifícios apropriados, móveis adequados, professores capazes, disciplina rigorosa, direção inteligente, de par com a assídua vigilância e metódica distribuição do ensino, permitem contar, entre os melhores, os serviços desses estabelecimentos à causa da instrução pública do Estado.

Após São Paulo, Campinas foi a primeira cidade do interior a inaugurar, em 7 de fevereiro de 1897, o 1º Grupo Escolar, chamado de *Francisco Glicério*, que segundo SOUZA (1997,107-109) :

... compreendia dois pavimentos erguidos sobre porão, com dois ambientes administrativos e oito salas de aula (quatro por andar). O Grupo Escolar Francisco Glicério era um palacete, que contrastava com as residências e as casas de comércio. Esta monumentalidade arquitetônica é indicativa da importância atribuída à escola primária pelos primeiros governos republicanos...

Com a crescente demanda, não tardou a ser inaugurado em 1900, o 2º Grupo Escolar *Bento Quirino*, este construído para sanar uma “*crise do ensino na cidade*”, fato denunciado pelo jornal *Cidade de Campinas*, em 7 de fevereiro de 1902:

... sem dúvida é notável o desenvolvimento do ensino, aqui operado nos últimos 12 anos, mas não satisfaz de todo as necessidades locais, motivadas pelo acréscimo de população escolar...

O Terceiro Grupo Escolar de Campinas, inaugurado em 1909, mais tarde chamado *Victor Arthur Segurado*, era localizado, nas terras da Fazenda Santa Elisa - área considerada de zona rural - funcionando numa casa destinada à habitação de colonos. Nos

primeiros cinco anos, a escola atendeu somente às crianças moradoras da fazenda, cabendo a esta a tarefa primordial de alfabetizá-las, visto que os dois grupos escolares localizados na cidade não atendiam a esta demanda (Almanack de Campinas1910) .

Foi através das boas relações políticas que mantinha o futuro Patrono desta escola - o Professor Victor Arthur Segurado-, formado em 1889 pela Escola Normal Paulista, que anos mais tarde se conseguiu a doação do terreno da escola para a cidade de Campinas. Apesar de tal fato, só em 1940 é dado, por decreto, a este estabelecimento de ensino, o nome de Grupo Escolar *Victor Arthur Segurado de Azevedo*, dezessete anos após o falecimento de seu patrono.

Arrematada num leilão pelo Estado, a Fazenda Santa Elisa foi desmembrada no final da década de cinquenta, sendo nesta época, em 1959, inaugurado o novo prédio da escola (o atual) situado à Avenida Brasil nº 8020, Bairro Vila Nova, em prédio projetado para abrigar mais salas de aula, pois com o crescente avanço da área urbana em direção à periferia, aumentava significativamente o crescimento da demanda.

Demanda que causou no início do século XX, uma acentuada corrida para as escolas, permanecendo forte na época, a mentalidade de que a escolarização poderia garantir aos indivíduos uma “mobilidade social”, ideário apregoado pela Velha República, e cada vez mais fortalecido ao longo do tempo, pelo discurso do capitalismo já estabelecido naqueles anos Guiraldelli (1994).

Concomitantemente com os grupos escolares, os *lugares da cultura* se disseminaram na cidade de Campinas: grêmios literários, jornais, revistas, clubes, livrarias,

que passaram, nas duas primeiras décadas do século XX, a configurar uma *cultura de elite*.

Segundo NEGRÃO (1996:35-38) :

apesar da predominância na cultura brasileira de correntes realistas com intenções sociais (próprias da Belle Époque : utilitarismo, liberalismo, positivismo, humanismo etc), alguns setores da intelectualidade brasileira ainda continuaram a produzir literatura oficial, acadêmica, comprometida com a classe dominante, o que se percebe pela linguagem utilizada: rebuscada e artificial.

... desta maneira a elite campineira, por sua vez, se utilizava da imprensa para transmitir sua ideologia. Através dos órgãos jornalísticos mais importantes deste período: Diário do Povo, Gazeta de Campinas e o Correio Popular...

Paralelos a esse universo elitista, os lugares da cultura popular fervilhavam na Campinas dessa época como : a Sociedade Dançante Homens de Cor (1909), a Sociedade Recreativa Familiar Estrela do Norte (1910), os Desprezados Clube Dançante (1920) e a Sociedade Recreativa Familiar José do Patrocínio (1921). Tais indícios levam-me a inferir que essas agremiações produziram sua própria “leitura” das conjunturas sociais da época, visto que publicavam variados tablóides e panfletos, que circulavam na cidade (Almanack de Campinas 1922).

A ESCOLA NA ATUALIDADE: O AMBIENTE DA PESQUISA

A figura marcante do Patrono da escola – Victor Arthur Segurado, permanece admirada por toda a comunidade escolar, sendo tradição lembrá-lo sempre em datas festivas, principalmente nas horas cívicas, como já relatado e na comemoração do aniversário da fundação da escola. A memória do seu trabalho é mantida na escola através da conservação de documentos de época e de um artigo¹⁴ de jornal datado de 1940, que assim o caracteriza:

¹⁴ Artigo do Jornal Correio Popular, Campinas 11 de março de 1940 (em anexo)

... homem de atitudes brandas, solucionava as questões sem deprimir a individualidade infantil, em seus direitos e em suas fraquezas. Um visionário da escola ativa modernizada, estimulava a capacidade infantil. Mestre-escola veterano, que decorreu mais de um quarto de século na nobre missão escolar de ensinar, educar e preparar a infância de nossa terra, cinzelou no conjunto harmônico de sua arte o brasileiro forte para o Brasil de amanhã...

O prédio da escola data de 1959, construído num terreno bastante extenso. Trata-se de um prédio principal amplo, dividido em dois andares, que devido ao grande avanço do centro urbano de Campinas, em direção as regiões periféricas, se localiza hoje numa avenida de intenso movimento. O espaço externo da escola está hoje, reduzido a um pequeno jardim na entrada principal, bem diferente das fotos mais antigas que me foram mostradas pela diretora da escola, que justifica a construção do muro em torno da escola, como necessidade de segurança.

As crianças têm sua entrada e saída pela parte lateral da escola, somente passando pelo “hall” de entrada quando, em fila, sobem a escadaria para se dirigem para as salas de aula. A enorme e antiga porta principal dá acesso ao prédio, somente a professores, funcionários e visitantes.

Ao entrar pela primeira vez na escola, fui remetida a um tempo que parece não ser o da atualidade, tudo me envolveu num ritmo diferente, a agitação da Avenida Brasil foi aos poucos ficando para trás. Logo no “hall” está, na parede central, uma pintura datada de 1915 (sem assinatura), que retrata o Professor Arthur Segurado, como me disse uma funcionária da secretaria. Através deste quadro, comecei a entrar em contato com o ambiente dessa escola¹⁵.

¹⁵ Literalmente bati de *porta em porta*, até que fui *aceita* na Escola Estadual Arthur Segurado, a qual agradeço a acolhida.

Ao fundo do “hall”, à direita, ao lado de um grande corredor, estão localizadas: quatro salas de aula, a secretaria, as salas da direção e vice-direção, a sala dos professores e a biblioteca. No lado esquerdo do “hall”, uma escadaria de corrimão dá acesso ao segundo andar, onde se localizam as outras quatro salas de aula. Todo o ambiente da escola está povoado por imagens, quadros e fotos antigas, estão penduradas nas paredes dos corredores registrando diferentes momentos vividos na escola: festas, retratos de antigos formandos e antigos diretores e professoras da escola.

Todos nessa escola parecem reverenciar essas imagens, pois retratam um passado de glórias, assim as funcionárias mais antigas zelam pelas lembranças, pelo mobiliário bastante antigo, pelas fotos e quadros, a exemplo da atual diretora – que quando criança - foi aluna e anos atrás professora na escola.

A fim de conseguir conhecer melhor o ambiente dessa escola e também para legitimar a minha entrada para realizar as observações, procurei conversar com a diretora da escola a respeito da minha necessidade, que a princípio era observar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora que, de alguma forma, utilizasse imagens em suas aulas. Numa conversa informal¹⁶, a diretora mostrou-se *interessada pelo tema do meu estudo*, mas me advertiu que seria difícil observar naquela escola uma prática de uso sistemático de *imagens para ensinar* prometendo-me, porém, conversar com uma professora, que ‘de vez em quando’ levava às crianças para assistir vídeos. Agradei a boa vontade e logo pedi permissão para coletar alguns dados da escola na secretaria. Com sua autorização, comecei a me informar sobre a história da escola e sua organização.

Através da conversa com a diretora e, em seguida, com uma funcionária da secretaria, fui informada de que, durante os anos sessenta, a escola foi a primeira Escola Integrada de Campinas, ou seja, oferecia o ensino primário e o antigo ginásio. Hoje (1), oferecendo apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental, funciona nos turnos matutino e vespertino, organizando-se da seguinte forma :

(1*)	Manhã – Turmas A e B	Tarde – Turmas C e D
1º Andar	2 classes de 1ª série, 1 classes de 2ª série 1 classes de 3ª série	2 classes de 1ª série e 2 classes de 2ª série
2º Andar	2 classes de 3ª série, 2 classes de 4ª série	2 classes de 3ª série, 2 classes de 4ª série
Pátio	1 classe de Educação Especial	1 classe de Educação Especial

Apesar da escola ter passado por algumas reformas e estar concluindo outras, a preocupação da diretoria parece ser de não “descaracterizar” o prédio. Segundo sua fala, a maior intenção das reformas seria possibilitar um melhor aproveitamento dos espaços já existentes e o planejamento e possível criação de novos espaços para o funcionamento de salas ambiente. O que poderia oferecer maior segurança para toda a aparelhagem audiovisual adquirida pela escola, nas duas últimas gestões, além de possibilitar *maior adequação e conforto para o trabalho com a TV e o vídeo*.

A verba que viabilizou todas as reformas da escola proveio de um convênio entre a escola e a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação - , em parceria com a APM – Associação de Pais e Mestres da Escola.

¹⁶ Os registros dessas conversas ‘informais’ realizadas ao longo da minha estada na escola (com a diretora, a coordenadora pedagógica e outros funcionários), foram resgatadas num caderno de notas à parte das anotações de campo.

* (1) Os dados coletados nesta pesquisa referem-se ao primeiro semestre do ano letivo de 2001.

Devido ao período de reforma, a biblioteca funciona provisoriamente como a sala da Coordenação Pedagógica e como um depósito improvisado de material de papelaria, além de abrigar, entre outros objetos: móveis antigos, fotos antigas, livros em situação precária, a televisão, o vídeo, o retro-projetor e um aquário *sem peixes*.

Assim o espaço chamado “*sala da biblioteca*” parece pertencer a um outro tempo: as poltronas e estantes antigas, algumas fotos penduradas na parede e a poeira nos livros promovem a sensação de se estar em algum lugar do passado. Um silêncio profundo sacraliza este espaço, somente profanado pelo som da televisão, que passa várias horas ligada, para que a coordenadora pedagógica possa gravar programas para os trabalhos nos horários de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo).

Pergunto-me: será que essa biblioteca é freqüentada pelas crianças?. Levo minha indagação à coordenadora pedagógica, que assim se coloca:

...a escola não tem bibliotecária, todo o material tem que ser organizado, catalogado, para que então se possa atender aos alunos em pesquisas e empréstimos... enquanto não há possibilidades de se fazer esta organização, a biblioteca só empresta livros aos professores, e estes ficam responsáveis pelo eventual empréstimo a alunos.

Assim somente em trabalhos furtivos, ou seja, em ocasiões eventuais, é que as crianças parecem ter acesso à biblioteca. Tal fato confirmei ao saber da decisão da diretoria, que pediu às professoras que evitassem, momentaneamente, as idas à biblioteca, uma vez que a mesma não serviria para trabalhos de pesquisa e leitura, porque desorganizada e sem uma funcionária responsável não funcionava, além de poder ocorrer danos aos objetos de maior valor (que lá estavam), como a televisão, o aparelho de vídeo e o retro-projetor já que não havia ninguém para zelar pelo espaço.

A situação de desorganização da biblioteca era evidente, os livros estavam por todo lugar: mesa, chão, estantes. Pude observar que os tipos e títulos eram variados, havia literatura infantil, infanto-juvenil, vários atlas, enciclopédias e muitos livros didáticos. Em duas estantes, nas prateleiras mais altas, estavam livros amarelados, envolvidos numa densa camada de pó, que aparentavam estar bastante esquecidos.

Atrás desse prédio que podemos chamar de principal, há um primeiro pátio onde é realizado o recreio; estão aí localizadas: a cozinha, pequena e limpa, o refeitório e uma sala de aula que parece ter sido improvisada para receber alunos portadores de necessidades especiais. Um pouco afastada desse pátio está a casa dos zeladores da escola, uma construção também antiga, que data de 1975. Há, ainda, um segundo pátio, extenso, atrás do primeiro: marcações em seu piso revelam que no passado deve ter sido utilizado como quadra de esportes – motivo de orgulho da escola. É interessante registrar, a propósito, que, segundo me foi relatado, em 1973, Conceição Aparecida Geremias, aluna da 7ª série, ali treinava atletismo, destacando-se em âmbito estadual, com 4 recordes : salto em altura, 200 metros rasos e nos revezamentos 4 x 100 e 4 x 400 metros. Hoje, a má conservação e o mato invadem o cimento desse mesmo pátio, denunciando a sua não-utilização.

A equipe de serviços gerais da escola é formada por: duas cozinheiras - trabalhando uma por turno - quatro serviçais – duas por turno - e um casal de zeladores .

A escola tem seu corpo técnico composto por uma Coordenadora Pedagógica, a Diretora, a Vice-diretora e três agentes de organização escolar, que são os *oficiais de secretaria*.

O corpo docente da escola conta com treze professores efetivos, embora tenham sido remanejados para outras escolas dois desses professores. Por essa razão, para suprir possíveis faltas, são sempre contratados dois professores eventuais.

As professoras dispõem, uma vez por semana, fora do horário de aula, de duas horas contabilizadas como horas de trabalho e, caso haja falta, há desconto nos proventos - para planejamento e trocas de experiências no encontro denominado HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), que é presidido pela coordenadora pedagógica da escola. No caso desta escola, o encontro realizava toda terça-feira, das 17:00 às 19:00h.

O corpo discente da escola aproxima-se de quatrocentos alunos, agrupados em, no máximo, trinta crianças em cada sala, com exceção das duas turmas de Ensino Especial que reúnem, no máximo, doze alunos; a escola funciona em regime seriado de ensino e cumpre as atuais normas de promoção automática da criança - da primeira série para as séries posteriores.

A atual diretora, que assumiu o cargo no ano de 200, é antiga professora da escola, segundo sua fala intenciona reformular o Projeto Pedagógico da escola e tem, como principal preocupação, o envolvimento e a participação do corpo docente no seu processo de reconstrução.

Portanto, segundo as falas da diretora e da coordenadora pedagógica, a reformulação do Projeto Pedagógico deveria visar e fundamentar toda a prática de sala de aula, devendo tais trabalhos envolver, também, a utilização de tudo o que a escola adquiriu de mais “moderno”: os computadores, o vídeo e o retro-projetor.

Nesse espaço me inseri, e pude notar nas minhas primeiras observações que nessa escola conviviam com as imagens ligadas a um espaço fundado no período republicano, - como lembrava as imagens mais antigas de fotos e pinturas-, as imagens trazidas pelo avanço tecnológico dos tempos atuais, imagens de cartazes produzidos por computador, as imagens do retro-projetor, da televisão etc. Assim se configurava um encontro entre essas imagens e os ambientes que constituíam a escola.

De algum modo estas primeiras observações me levaram também a recordar minhas vivências escolares, lembranças que acesso por meio de imagens, que produzem uma leitura do espaço escolar da minha infância e adolescência. Com a mesma sensação comecei a ler os espaços da Escola Estadual Arthur Segurado, o que me fez perceber que de alguma forma me identificava com algumas das imagens ali presentes.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBSERVAÇÃO

Embora este trabalho não objetive tratar da discussão que envolve a dicotomia entre teoria e prática, nem da problemática em torno do papel social da Escola e da Universidade, sinto-me no dever de socializar algumas das minhas vivências, no que diz respeito à procura de um espaço para a realização do trabalho de campo. Este breve relato não deseja reforçar as distâncias existentes entre a Escola e a Universidade, mas busca contextualizar o próprio trabalho de pesquisa.

Com isto, friso a existência de espaços que ainda procuram “*manter o diálogo*” com os esforços teóricos para a compreensão da *práxis educativa*: é o caso da escola que gentilmente acolheu este trabalho e que, sem dúvida, possibilitou-me ir muito além da realização da parte empírica do mesmo.

Ao entrar em determinadas escolas, senti o peso do conflito gerado pela interiorização do discurso que reforça a separação dos fazeres teórico e prático, “realidades” que são produzidas pelo distanciamento hierárquico, que, sem dúvida, são frutos do modo de produção capitalista que separa e hierarquiza as relações de trabalho, também na escola, impondo à maioria dos indivíduos o distanciamento entre *o pensar e o fazer*, construindo e legitimando, para isso, espaços e funções específicas para aqueles que *pensam* e para aqueles que *executam*.

A meu ver, tanto a Escola quanto a Universidade realizam, dessa maneira, um trabalho de Sísifo, quando buscam separadamente maneiras de melhor configurar sua identidade e função social: a Escola parece defender-se dos *invasores*, dos que nada podem trazer de *novo* para a solução de *velhos* problemas sentidos tão de perto pela *realidade* vivenciada no cotidiano escolar. A Universidade, por sua vez, parece fechar-se cada vez mais em seus *muros*.

Diante de tal constatação, é de responsabilidade de cada um, seja na Universidade ou na Escola, o (re) estabelecimento do diálogo, reforçando as *pontes* já construídas e levantando outras. Penso ser este trabalho uma tentativa tímida de reforçar a necessidade de se procurar esses possíveis espaços de diálogo, de contato e trocas.

Pensando no Projeto de Pesquisa e de acordo com o planejado durante a orientação, saí à procura de uma escola de ensino fundamental, para observar aulas de uma professora *alfabetizadora* – que, de algum modo, utilizasse a imagem no contexto de ensino da leitura e da escrita. Tal questão, partiu do pré-projeto de dissertação, com o qual ingressei no programa de pós-graduação. O projeto inicial, porém, se transformou em muitos outros, a

partir dos muitos encontros e diálogos que se estabeleceram com várias pessoas, em situações diferenciadas. Ao longo do tempo, esse primeiro projeto foi repensado, rediscutido, reconstruído, penso que desse modo tenha-se constituído o presente objeto desse trabalho, ou seja, na medida em que as questões que envolviam as imagens e a leitura foram *tomando forma e amadurecendo* no meu entendimento.

Nessa perspectiva, meu olhar buscou, durante a exibição dos vídeos: os usos, as práticas e os sentidos construídos pela professora e pelos alunos em torno da leitura, num espaço determinado – a biblioteca –, onde a imagem em movimento se *fazia* presente em conjunto com outros elementos, possibilitando diferentes modos de se produzir sentidos. Assim o objetivo dessas observações eram compreender como se configurava encontro entre imagens e leitura naquela escola.

Como combinado com a diretora, cheguei à escola, na manhã do dia 5 de março de 2001, acompanhando a entrada dos alunos e a recepção dada a eles pela diretora.

Era início do ano letivo. Ouvi atentamente, junto com as crianças, o tom amigável de boas vindas a todos e pude perceber, na fala enfática da diretora, que um ano de estudos os aguardava e, portanto, era necessário que se dedicassem e aproveitassem a oportunidade de estar ali.

Minutos mais tarde, fui recebida pela diretora e a coordenadora pedagógica, na sala da direção, onde conversamos informalmente, como no nosso primeiro encontro. Durante a conversa, repetiu-se que a escola encontrava dificuldades para trabalhar com pessoas “*estranhas*” ao ambiente, mas, como me comprometia a retribuir à escola com algo de significativo do meu trabalho para o trabalho das professoras, a diretora havia conseguido

convencer uma determinada professora a me aceitar. Tratava-se de uma professora alfabetizadora, que trabalhava eventualmente com o vídeo, mas que sempre utilizava desenhos para ensinar, segundo a fala da coordenadora pedagógica.

No dia seguinte, fui apresentada à professora e combinamos que iria observar suas aulas, a única condição estipulada por ela foi que eu fizesse as observações, no mínimo duas vezes por semana, para que pudesse assistir melhor às suas aulas, condição que ela justificou do seguinte modo:

*... não gostei do uso que uma pessoa fez das observações, acho que ela não conseguiu captar minha forma de trabalhar, pegou algumas coisas isoladas e deu a entender outras coisas que jamais fiz em sala de aula. Portanto, gostaria que você ficasse um pouco nas situações do dia-a-dia e não só quando eu levar as crianças para o vídeo, para que você possa compreender melhor o que faço e por que faço.*¹⁷

Dentro dessas condições, comecei o trabalho de observação, que totalizou doze dias, não consecutivos, registrados em diário de campo. Desses dias, oito tiveram duração de duas horas e meia e dois registraram a observação das exibições de dois vídeos na biblioteca. Os outros quatro dias, dois foram ocupados com a realização de duas entrevistas: uma com a professora e outra com dois alunos – ambas gravadas em fitas cassete e transcritas em anexo e os demais, como combinado com a diretora e coordenadora da escola, foram reservados para que eu apresentasse, no horário de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), um “Seminário”, para as professoras dos turnos da manhã e da tarde, sobre meu trabalho de pesquisa, enfatizando o tema da leitura enquanto prática de produção de sentidos.

Assim as observações que fiz, foram na primeira “série A”, classe constituída por trinta e dois alunos. Ao entrar na sala de aula percebi que fora recentemente reformada,

grande e bem arejada, dispunha de mobiliário novo, adequado a média da faixa etária das crianças: sete anos. Possuía dois ventiladores de teto, dois quadros de giz, dois armários fixos, o *Cantinho da Leitura* – que ficava no fundo da sala atrás das carteiras –, um mimeógrafo e um flanelógrafo.

As crianças se sentavam quase sempre em grupos de quatro, havendo a preocupação, por parte da professora, de colocá-las de modo que não fizessem muito barulho. Assim, as crianças mais agitadas eram colocadas com as mais calmas, o que poucas vezes se mostrava produtivo. Com frequência, durante as atividades, para que as crianças ficassem menos agitadas, a professora colocava música geralmente instrumentais, infantis, ou então outras músicas da preferência dos alunos (Xuxa, Eliana, etc), desde que não fossem agitadas, segundo sua opinião.

Meu olhar voraz ansiava pelas aulas em que ela utilizaria o vídeo. Enquanto isso, podia ir percebendo outras imagens, mais sutis, que constituíam o ambiente da escola e da sala de aula. Nos murais havia diversas gravuras e desenhos; na lousa, a professora desenhava a todo momento figuras que correspondiam ao que escrevia : letras, sílabas, palavras, etc. Desenhos que, nos cadernos das crianças, saltavam em cores e formas diferentes.

As imagens estavam em muitos lugares, inscritas em vários espaços da escola e da sala de aula: cartazes espalhados pelos corredores, pátio, banheiros, biblioteca, mostravam mundos, informavam aos olhares: regras, datas festivas, recortes de costumes da vida cotidiana, pesquisas de assuntos diversos. Enfim imagens de todo tipo, povoavam os ambientes dessa escola.

¹⁷ Conversa descrita no diário de campo do dia 7/03/01 e citada na entrevista do dia 26/01/0

No entanto, o que parecia chamar mais à atenção dos alunos eram os ruídos da televisão ligada na biblioteca, sem espectadores. Os olhares das crianças curiosamente espiavam pela fresta da porta que permanecia quase sempre entreaberta. Como, certo dia, surpreendi uma menina olhando atrás da porta, a TV ligada. Apavorada, ao me ver, procurou dar mil explicações: *Tia! Eu não mexi em nada, fiquei só aqui na porta !!! Não tem ninguém lá ... a televisão ficou ligada !!!* Fatos como esse, mais tarde vieram a apresentar, diante do meu olhar insistente, outras maneiras e práticas de se ler e de produzir sentidos.

Naquele espaço específico, com a televisão e o vídeo na biblioteca, a presença dos filmes, dos livros nas estantes, dos móveis antigos, dos cartazes e fotos pareciam compor possibilidades de *ler*, fruir, imaginar e atribuir significados.

Foi nesse ambiente que constituí observações que me revelaram como as pessoas naquela escola, especialmente a professora e os alunos da classe que observei, estavam mergulhados nas imagens e nas leituras. A partir daqui apresentarei a compreensão constituída por mim de duas situações, as quais envolveram o encontro entre imagens e leitura.

INTERPRETAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

Na escola em que realizei o trabalho de campo, parece *pairar* a idéia de que as imagens em movimento são “novidades” que podem auxiliar na formação do leitor escolar, o que pode ser entendido como o reflexo da apropriação de discursos político-pedagógicos que disseminaram e continuam disseminando a idéia da importância de tais “novidades” na escola para o melhor aprendizado dos alunos. Dentre essas “novidades” destaco os aparelhos de vídeo e T.V, através dos quais, as imagens de que tratarei mais a frente, foram

transmitidas. Relembrando que essas imagens em movimento – dos vídeos - são consideradas nesse trabalho, como aquelas que se originaram das técnicas de projeção sequencial de fotogramas – o cinema/filme –, portanto imagens que além do movimento, trazem como elemento constitutivo das narrativas o som.

Na perspectiva dessa escola ‘acompanhar os avanços tecnológicos’ os aparelhos de vídeo, televisão e as antenas parabólicas, deveriam possibilitar a transmissão de programas educativos, via TV Escola, produtos que chegaram a esta escola acompanhados da proposta de se propiciar a ‘reciclagem/capacitação de docentes’, para que os mesmos ampliassem ‘seus conhecimentos profissionais’. Conforme a fala da professora, cuja classe observei :

Eu acho um desperdício não aproveitar tudo o que a escola tem, a nível de recursos... procuro quando possível realizar atividades com as crianças, utilizando por que não? a TV e o Vídeo.

Pode estar implícito nessa fala uma assimilação da idéia de que ensinar com os recursos mais modernos da escola – TV e Vídeo – pode ser mais fácil, mais proveitoso, mais eficiente pois somente isso justificaria a presença de tais meios na escola.

Nessa última parte do trabalho, procuro conhecer e refletir sobre a prática da ‘leitura cultivada’ na escola evidenciando situações que, através de atos, podem subverter ou não as imposições estabelecidas pela organização dos espaços e pela prática pedagógica. Atos que podem reforçar ou não os modelos de leitura e de leitor pretendidos pela formação escolar, mas que essencialmente podem mostrar-se diferentemente, assim o sujeito leitor na sua ‘liberdade’ pode mostrar diversas possibilidades de leitura, aquela que cria novos e outros sentidos para o visto, o lido.

Se até aqui, nesta pesquisa, meu olhar buscou no pólo da produção, da divulgação, como as imagens estavam e estão presentes/instaladas no interior de certos projetos

político- pedagógicos; agora pretendo voltar meu olhar para o pólo da recepção. Se é possível aceitar a idéia de que basta uma crença de que a presença das imagens está diretamente ligada ao ensinar com diferentes finalidades, intenções e propósitos; como os consumidores destas imagens se posicionam em suas práticas e usos das mesmas?

Desse modo, meu olhar estará voltado, para os alunos e para a professora, em determinadas situações em que imagens e leitura se cruzaram. Nesse sentido coloco as seguintes questões: como alunos e professoras lêem as imagens ? Que gestos, falas, olhares nos indicam a forma como interpretam as imagens ? Como a professora desempenha seu papel a partir da crença de que as imagens educam, fixam conteúdos? Como se dá o movimento entre um querer que se configura num projeto pedagógico e o receber, ler, entender esse querer?

No decorrer das atividades propostas no H.T.P.C, do qual participei, pude perceber que embora a Coordenadora Pedagógica insistisse com as professoras para que usassem os programas gravados da TV Escola, para 'ensinar os alunos', eram poucas as professoras a que utilizavam tais meios. Passei, então, a buscar as razões que justificariam esse fato.

Entre outros motivos, a direção da escola colocava, um de ordem prática, como me foi revelado: estavam alojados na biblioteca, naquela época único espaço a não estar interditado pela reforma¹⁸, os objetos de maior valor da escola como a TV, o aparelho de vídeo e o retro-projetor. Assim crianças naquele ambiente, sem um profissional que orientasse as visitas, poderiam causar danos a esses objetos.

¹⁸ * Fato explicado pela diretora da escola, em uma conversa informal, na qual ela esclareceu que a falta de uma bibliotecária dificultava a organização da biblioteca para os empréstimos e visitas.

Mas, embora a biblioteca fosse uma espécie de ‘espaço proibido’, tal suposição não impedia que as crianças ali entrassem, caso alguma professora manifestasse a vontade de trabalhar com a televisão e o vídeo, desde que a mesma se responsabilizasse pelos equipamentos. Essa situação parece evidenciar uma certa crença de que o acesso a tais meios na escola poderia ajudar o ensino, embora o acesso a eles fosse, em certa medida dificultado. De uma certa maneira, os professores que optassem pelo uso do vídeo nessa escola, enfrentavam já uma liberdade controlada, pois caberia a eles a responsabilidade pelo cuidado com o equipamento e tudo mais que estava na biblioteca. Isso pode ser um indício revelador de que embora os projetos político-pedagógicos insistam na importância do uso das “*novas tecnologias*” como recursos facilitadores, eficientes e interessantes quando inseridos nos processos de ensino-aprendizagem, a escola com suas práticas cotidianas, muitas vezes, dificulta a sua realização plena. Embora haja gastos públicos altíssimos com a aparelhagem, com a aquisição de “*tecnologia moderna*”, a concretização dos projetos que envolvem tais meios/recursos ainda dependem – para seu desenvolvimento - dos sujeitos diretamente envolvidos nos processos de aprendizagem na escola.

O uso do Vídeo nessa escola, ainda que restrito, parecia mostrar que alguns professores buscavam fora da sala de aula, meios e formas novas de transmissão dos conteúdos. Dessa forma, a escola parecia concordar com as idas das crianças à biblioteca, desde que por motivos válidos. Isso parece caracterizar a escola enquanto espaço do saber, que parece estar sempre desejando assimilar e adaptar didaticamente às linguagens e sintaxes específicas dos meios audiovisuais, tornando-os produtos menos *estranhos* ao universo das práticas pedagógicas, assim qualquer prática que pretenda *didatizá-los* torna-se legítima.

No bojo dessas discussões, coloco como ponto centralizador dessas atitudes a produção constante de projetos *político-pedagógicos* – como o projeto TV Escola¹⁹ Usos da TV e do vídeo na escola v.2 – que difundem a crença de que, ao “didatizar” tais meios, pode-se transformar tanto a *práxis* docente, tornando-as mais eficientes, quanto os processos de *formação do aluno / leitor*, tornando ambos mais eficientes e críticos.

Dessa forma, e através desses projetos, cada vez mais são produzidos vídeos e filmes didáticos, que *a priori* serviriam de apoio ao trabalho do professor, que deveriam *formar a criticidade dos alunos*, via programas e imagens, cuja seleção dos mesmos caberia aos próprios professores . Nessa perspectiva, tais recursos parecem não ser vistos e tratados na escola como produtos culturais, dotados de origem, intenções e sentidos.

Acredito que projetos como esses, quando entram nas escolas, intencionando introduzir novas maneiras de se ensinar, acabam por propiciar a alunos e professores possibilidades de *se apropriar* dos mesmos, através de atos que podem superar ou subverter as intenções previamente pretendidas. Assim, na medida em que novas maneiras de ensinar, são postas em circulação no espaço escolar, novas táticas de apropriação dos meios audiovisuais também se estabelecem.

Nessa perspectiva esse trabalho busca compreender a *leitura* enquanto *construção polifônica e poliforme*, ação do sujeito leitor que ao se deparar com elementos imagéticos ou textuais, revela-se produtor de sentidos via leituras ativas.

As observações feitas na escola em questão, foram se constituindo gradativamente como elementos que revelam determinadas práticas – de ensino da leitura e da escrita –

¹⁹ TV Escola e os desafios de hoje – Projeto criado como curso de extensão pelo Seed/MEC via UniRede,

transcorridas em dois ambientes diferentes: a sala de aula textualizada e a biblioteca, onde foram exibidos os dois vídeos.

A partir daqui, estabeleço como fundamento para a possível interpretação dessas observações do conceito de *apropriação*, elaborado por Roger Chartier (1990-2001). Tal conceito, no meu entender, pode dizer a respeito de sujeitos que, em suas práticas culturais incluindo, aí, especialmente a leitura, mostram-se leitores inventivos que através de apropriações dos textos ou das imagens, podem *subverter a ordem* estabelecida, portanto apropriam-se dos produtos impostos de maneira bastante ativa, ao contrário de como são vistos normalmente.

PRÁTICAS COM AS IMAGENS : SOB O PONTO DE VISTA DA PROFESSORA

Neste momento faço referência às concepções de leitura e de formação do sujeito leitor, através das quais a professora expressa suas próprias práticas de leitura, bem como elabora e explicita o planejamento de *ações* para o ensino da leitura. Busco compreender e identificar uma série dessas ações, dentro do espaço escolar, que marca a postura dessa professora, como aquela que precisa gerenciar e fixar os sentidos das leituras, mas que também utiliza de estratégias, subterfúgios para a realização do seu trabalho.

Assim as ações dessa professora são estabelecidas na tensão entre o dever de se fazer cumprir as normas e ordens estabelecidas na escola – como a de não ir freqüentemente à biblioteca – e a sua crença de que os vídeos auxiliam-na no ensino da leitura e da escrita.

A professora, no exercício de seu papel/função social na escola – que é ensinar - em determinados pontos da sua fala, mostra extrema preocupação com a realização satisfatória

de sua tarefa, que é ensinar a leitura e a escrita escolar, como podemos perceber neste trecho da entrevista :

... eu acho que meu trabalho pedagógico na alfabetização foi e é muito preocupado com a responsabilidade de que tenho de ensinar a ler e escrever. Muitas crianças passaram por mim: aqui mesmo na escola elas voltam para me dar um abraço e isto pra mim quer dizer que o trabalho foi feito com sucesso. Tenho sempre boas notícias sobre o desenvolvimento escolar de muitos ex-alunos, e isto me dá orgulho de ser professora.

Pode-se dizer que nesta fala a professora nos dá pistas de que acredita no que faz e no jeito que faz; portanto sente-se valorizada e reconhecida pelos ex-alunos tanto pelo que ela ensinou e o que eles aprenderam quanto pelo carinho e afeto que recebe deles, mesmo depois de não serem mais seus alunos.

Pode-se perceber, ainda na sua fala, que não desconhece as capacidades das crianças embora tenda a enquadrá-las nas práticas escolares da leitura e da escrita, salientando a importância das imagens- a exemplo dos cartazes que confecciona e afixa na sala, para ilustrar o conteúdo trabalhado (de escrita e leitura) - para a aprendizagem dessas 'competências' :

Faço cartazes com todas as famílias silábicas e os deixo em toda parte, pois a criança é muito perceptiva e quanto mais estímulo visual melhor. E mesmo recebendo alunos já muito familiarizados com a escrita e a leitura apresento a todos o alfabeto e começo a formar as famílias ...não vou negar é um trabalho muito cansativo mais para as crianças que pra mim.

Percebe-se na fala de uma professora no final do século XX, a afirmação da importância do visual para a aprendizagem, como preconizado no século XIX , tal qual a afirmação de Calkins (Século XIX) citada no primeiro capítulo .

A professora preocupada a todo momento com a aprendizagem de seus alunos, recorre aos vídeos – que utiliza esporadicamente - para ilustrar e fixar os conteúdos trabalhados em sala de aula, pois segundo ela:

[não funcionando como “tapa buraco”, pode proporcionar as crianças] que saiam um pouco da sala de aula, que possam vir à biblioteca, já que ela não funciona como biblioteca. Nos momentos em que vemos a fita, procuro pedir às crianças que prestem bastante atenção na história e que aproveitem ao máximo os momentos.

O uso do vídeo, para essa professora, não é “tapa buraco”, ou seja, atividade não planejada, e muito menos apenas divertimento, mas uma mudança de espaço que pode proporcionar a fixação do aprendizado da leitura e da escrita. Para mudar, sai da sala de aula para um outro espaço, o que pode, de alguma forma, colaborar na aprendizagem. Como? Através de uma história que se vê e se ouve, e com a qual, se o aluno “prestar bastante atenção” poderá apreender o mais importante.

Ver, ouvir, ler, são habilidades importantes que são simultaneamente acionadas ao se assistir um filme e que ajudaram a entender e fixar um conteúdo dado em sala de aula. O que é importante durante o filme ? Prestar atenção. No quê? Na história. Porque a professora enfatiza este olhar? Talvez porque acredite que o prestar atenção é a habilidade mais importante para se entender, para aprender.

Porque a história? Talvez por que seja mais importante na prática com o vídeo, na escola, o fixar do conteúdo e não a exploração da linguagem visual através da qual se apresenta a história..

A ESCOLHA DOS FILMES E A INTENÇÃO DIDÁTICA

Os dois filmes cuja exibição assisti junto à turma e a professora, são da série “Cocoricó”, veiculada pelo canal aberto da TV Cultura de São Paulo – Fundação Padre

Anchieta. São filmes que a professora considera *mais inteligentes*, uma vez que, segundo sua concepção:

De porcarias a televisão já anda cheia !!! E, infelizmente, isso contamina as crianças desde cedo.

Essa produção infantil tem como cenário para o desenvolvimento dos episódios/histórias o paiol de um sítio. O sítio pertence a um garoto (boneco) chamado Júlio que, tocando gaita, interage com outras personagens, ou melhor, com outros bonecos que figuram como animais : burro, galinha, papagaio, galo, vaca, boi e cavalo. No meio desse paiol há um aparelho de televisão que sempre é ligado por algum dos personagens durante a história, quando então o episódio é interrompido para que todos vejam desenhos. Mas são os episódios/ as histórias o alvo de interesse da professora, que os julga gêneros “mais inteligentes” que, em sua fala :

*... contam histórias mais sadias, ricas para o imaginário da criança.
[Pois nestas produções] ... há preocupação de não imbecilizar as crianças, tornando-as consumidoras mirins.*

Para essa professora há, produções inteligentes que se opõem às que imbecilizam, contaminando as crianças. De um lado a T.V educativa, do outro, a comercial. De um lado, a que lida com o imaginário da criança, de outro, aquelas que tornam-as *consumidoras-mirins*.

Enquanto uma tenta insistentemente, através de seus comerciais, levar a criança a consumir produtos da sociedade, a outra explicitamente ‘vende’ a idéia de que os programas podem ensinar e que as crianças, diante de uma tela, são aprendizes e não consumidores passivos. Aprender o quê ?

A professora explica sua escolha pelos vídeos, colocando claramente sua intenção de, a partir das histórias :

... fazer pontes com nossas matérias de aula.

Na sua fala, especificamente quando se refere ao trabalho com os vídeos, percebe-se que ela planeja e desenvolve tais atividades, selecionando os filmes para depois trabalhá-los com a turma. Para ela a assistência em si de um filme, por si só não tem sentido em uma escola, como muitas outras professoras, ela acredita que o uso do filme na escola deve primeiramente estar ligado a um conteúdo (de alguma matéria escolar) e a várias outras atividades posteriores. Ainda para ela o filme tanto serve para ensinar como para entreter às crianças:

** Hoje selecionei um vídeo para vermos, acho que eles irão gostar...*

É bom que eles descansem um pouco, depois da lição de hoje.

**... a gente que quer usar [o vídeo], tem que se virar sozinha.*

**...utilizo como oportunidade de dar a elas[as crianças]um descanso, pois aprender a ler e escrever ... não é tarefa fácil não !! Gosto de vê-las alegres descontraídas, o que é muito bom para o andamento das aulas.*

... acho um desperdício não aproveitar tudo o que a escola tem, a nível de recursos... procuro, quando possível, realizar atividadespor que não? Com a tevê e o vídeo.

**... Primeiramente me preocupo em programar a vinda das crianças para a biblioteca. Procuro ver a fita primeiro, conhecer o material para que possa aproveitar para desenvolver com as crianças atividades.No momento em que vemos a fita, procuro pedir às crianças que prestem atenção na história, que aproveitem ao máximo os momentos. Depois procuro fazer pontes com nossas matérias de aula.*

**... agora, que terminamos [as atividades de escrita], vamos até a biblioteca ver um vídeo, antes do recreio.*

**... A turma hoje está bem barulhenta !!! (...) Estou quase deixando todo mundo sem ir à biblioteca[para ver vídeo] por um bom tempo!!*

Presentes nestas falas estão as estratégias de ensino da professora que pressupõem ações calculadas, planejadas para trabalhar com os vídeos, para tanto, ela estabelece critérios para utilizá-los, demonstrando aí necessidades de os *didatizar*. Ela vê as fitas antes de exibi-las, prepara suas intervenções de acordo com sua intenção, exibindo assim os vídeos para o lazer das crianças ou para o trabalho com os conteúdos . Não basta saber que os filmes são veiculados pela TV Cultura e supor que sejam perfeitamente adequados a

serem usados na sala de aula. A professora parece preocupar-se em assistir antes aos filmes, com o propósito de orientar e dirigir a leitura das crianças para aquilo que se está ensinando em sala. Assim, o conteúdo do filme liga-se ao conteúdo das aulas de leitura e escrita, num outro espaço físico com outro suporte : a sala de aula e a lousa. Redundante? Repetição ? Crença na mudança de espaço e recurso para se conseguir melhor aprendizagem?

Por outro lado na fala selecionada acima fica evidente que há toda uma programação e um planejamento para olhar as imagens por parte da professora. Ela seleciona o que deve ou não ser visto, pensa como “aproveitar melhor as atividades”, imagina o melhor horário para se ver o filme na escola (antes do recreio, depois das tarefas difíceis e cansativas), estabelece objetivos claros para a atividade : dar descanso, deixá-los mais descontraídos e alegres. É um conjunto de ações planejadas por parte da professora que segundo suas crenças parecem justificar o uso dessas imagens – do vídeo – para ensinar. Ações e pensamentos que compõem um “programa de educação” por imagens. Neste caso, uma educação que envolve as imagens no ensinar/aprender determinado conteúdo, destacando lugar e determinado horário, de um certo modo.

É tão forte para essa professora a idéia de que o uso do vídeo, como recurso na aula, é progresso para as crianças, que ela lança mão de puni-los não os deixando assistir caso haja “bagunça ou barulho”. Isto quer dizer que os filmes/o vídeo além de ajudarem no ensino de determinados conteúdos, também ajudam a controlar a disciplina da classe.

Desse modo, programa-se para o que olhar nos filmes, programa-se como e quando assisti-los. Tentativas de controle para uma melhor compreensão, um melhor aproveitamento, uma melhor produção de sentidos.

A escolha dos filmes parte dos critérios: ser 'inteligente' – e, por essa razão a escolha recai sobre a TV Cultura – e ter relação com o conteúdo dado em aula, podendo ser aproveitados para se fixar melhor o que se está ensinando/ aprendendo. Assim os critérios que ela revela não incluem explicitamente o interesse, o gosto dos alunos e alunas, pela escolha do vídeo: infantil. O que fica mais claro quando ela diz “*acho que eles irão gostar*”; “*quero vê-los alegres e descontraídos*”; ou então quando os ameaça de deixá-los por um bom tempo sem ver vídeo. Por outro lado ao escolher filmes infantis, a professora revela que deseja que os vídeos/filmes sejam adequados à faixa etária.

Durante a exibição do primeiro vídeo, a professora procura orientar o que significa assistir filmes na escola e quais são as atividades a serem desenvolvidas durante essa prática:

- ♣ *Tia, eu assisto esse programa na minha casa, é muito legal !!*
- * *Agora não é hora de comentários, vamos prestar atenção na história!!!*
- ♣ *Tia, volta na parte que o galo tava na entrada do sítio !!*
eu não entendi o que ele falou.
- * *Não precisa...ele disse que estava ansioso pra chegar no sítio.*
- ♣ *O que é ansioso?*
- * *Com muita pressa! Agora preste atenção!*

Nestas interferências, a professora apressadamente ‘atropela’ tanto as demonstrações de conhecimento de um aluno a respeito da sua própria experiência em ver filmes, quanto o questionamento de um outro que demonstrou ignorar algo referente à prática de ver vídeos. Dessa maneira impõe às duas crianças seu entendimento do que seja ver filmes em vídeo e de como melhor aproveitá-los na escola : ficando em silêncio e prestando muita atenção nas imagens.

Será que assistir a filmes no vídeo exige apenas práticas silenciosas, concentradas e inquestionáveis, como essa proposta pela professora?

O que a leva a tomar essas atitudes?

Parece que, ao fazer uso dos vídeos na escola, acaba-se por fragmentar, isolar as práticas escolares das práticas sociais. Fora da escola, vemos filmes nos vídeos, passando a fita, atendendo ao telefone; voltando à casa que não entendemos ou às de que mais gostamos; conversando com quem está a nosso lado; prestando atenção e, ao mesmo tempo, pensando, questionando, indagando, comentando, rindo e chorando.

A exigência de ficar quieto e em silêncio, para prestar atenção, parece revelar uma transferência de práticas escolarizadas para outras situações de leitura, como as do texto na sala de aula.

Mas as atitudes dos alunos, por outro lado, revelam que fazem uso de muitas habilidades além do ‘prestar atenção’ para entender a história. Revelam que nem sempre as intenções de um projeto e as orientações para melhor desenvolvê-lo, dão conta da diversidade de situações em que ele, o projeto, ocorre.

Além destas situações que mostram tentativas de fixar/controlar sentidos atribuídos pela professora, ela por sua vez, praticante de determinados modos de ver imagens fora da escola, também transfere “esses modos particulares”, para determinada situação. É o que podemos ver quando a professora pede que eu apague a luz e que se faça silêncio (para ver o filme):

♣ *Tia, eu tenho medo de escuro !! (diz uma aluna, quase chorando)*

* *Não é possível, uma moça grande com medo de escuro ? Você nunca foi ao cinema?*

* *Pra ter graça tem de ficar escurinho igual ao cinema.*

Algumas crianças se deitam no chão.

* *Pode levantar e sentar direito !!!*

Não é para dormir, porque depois vou fazer perguntas sobre a história que vai passar !!

Acredito que a professora, acostumada a ir ao cinema, acaba transpondo este ambiente para a biblioteca, assim mostrando aos alunos sua maneira de *fruir* das histórias narradas pelas imagens do cinema: sentada, silenciosamente, atenta a tudo o que se passa na tela. Ambientação que rejeita o *medo do desconhecido/ escuro*, que para uma aluna é quase motivo de choro, e para outro significa: a hora de dormir !

As crianças podem ou não ter ido já ao cinema. No entanto, sabem que, para ver programas de televisão e filmes e vídeos, pode-se deitar no chão, pode-se assistir no claro. A professora, preocupada com o controle, com a disciplina e a concentração, preocupa-se em manter a atividade dentro das “práticas escolarizadas”, nesse caso assistir a vídeos: sentados, como na sala de aula, concentrados, para poderem responder às atividades que virão a seguir.

O escuro para assistir a um filme, diferentemente da claridade de sala de aula, justifica-se pela maior visibilidade para as imagens na TV, e não porque é isso que se faz no cinema.

Mais uma vez se mostra, através dessa situação, que os sujeitos (professora ou alunos) atribuem significados diversos para as *maneiras de fazer*, aqui maneiras de ver filmes, as quais parecem se reportar às práticas próprias do mundo extra-escolar, que ora ignoram as práticas cotidianas dos alunos ora a elas se referem cobrando a imitação, repetição.

Nesse sentido, percebe-se que nessa escola, na situação colocada acima as crianças expressam suas práticas culturais (comentar o filme, pedir para voltar a fita, sentar no chão, pedir para apagar a luz) questionando de certo modo, a prática de ver filmes na escola da

professora. Questionamento que parece a tornar mais “dura”, mais “controladora”, pois afinal ver filme naquelas circunstâncias – na biblioteca com trinta crianças de sete anos –, com a idéia de que as crianças possam aproveitar o filme para discutir o conteúdo que viria, exige regras e orientações para ver o filme. Orientações e regras que acabam por dar novos sentidos ao assistir a filmes na escola, para a professora para aprender tem que haver silêncio, atenção nas imagens, não se fazer como se faz em casa : assistir deitado no chão, ou no sofá, comentando as cenas com quem está próximo. Orientações e regras que também revelam as formas como os sujeitos desenvolvem/põem em prática os projetos pensados, o que de certa forma, são formas/modos de fazer imprevisíveis, singulares.

PRÁTICAS COM IMAGENS : SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Acreditando ser a professora alguém que se organiza, para trabalhar com o vídeo e que para tal planeja as idas à biblioteca, deslocando a classe estrategicamente para outro ambiente, fora da classe, afirmo que alguns alunos aproveitando essa ação, também agem de maneira estratégica em certos momentos . Esses modos de agir expressam o como professora e alunos produzem suas leituras, modos particulares de conceber o ver filmes na escola.

Nessa perspectiva, aproximo esses sujeitos *leitores* do “*sujeito ordinário*” descrito por CERTEAU (1996:39) como ‘*Herói comum. Personagem disseminada. Andarilho inumerável*’, que é visto por muitos outros pesquisadores descuidadamente como mero *consumidor passivo*.

Concordando com Certeau (1994), pode ser interessante conhecer este *sujeito ordinário* enquanto ser socialmente *ativo*, que, ao apropriar-se de produtos impostos, lhes

dá vários significados, *produzindo/fabricando* sentidos múltiplos, tornando-se praticante de *táticas*.

Assim, aproximo essa professora e esses alunos, dos sujeitos que demonstram-se praticantes de operações do tipo tático, que segundo CERTEAU (1994:100) :

... não tem portanto a possibilidade de dar a si mesmos um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetável. (...) mas operam golpe por golpe, lance por lance. Aproveitando as ocasiões e delas dependendo. [portanto] para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante, tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

Para assim analisar algumas das ações dos alunos, descreverei agora algumas passagens que, no meu entender, expressam como algumas crianças parecem escapar aos modelos de leitura propostos pela professora:

A professora passa algumas palavras na lousa e pede que os alunos as copiem no caderno:

**Atenção!!! Quero organização e letra bonita !! Senão nem vocês vão entender o que escreveram, imagina os outros então ???!*

♣ Tia !! eu já escrevi tudo posso fazer uma história???

** Ah!! Marcos agora não é hora de inventar história não... pega o caderno de matemática e dá uma olhada, já avisei sua mãe que seus cadernos estão muito mal cuidados! Vai dando um jeito nele !!!*

Nesta passagem vemos a extrema preocupação da professora em manter o “controle didático” sobre *os fazeres* de cada aluno. De um lado, a professora indica o que para ela é importante observar ao escrever: fazer letra bonita, caprichada, caderno em ordem e cópia de textos “prontos” - que se parecem com os textos de cartilha- dado que ensina a escrita e a leitura por meio do método silábico. Do outro lado, o aluno revela o que para ele é importante escrever: uma história livre e ler um texto escolhido por ele.

Da mesma maneira, que a professora traz um sentido do que seja ler e escrever, o aluno traz um outro sentido não previsto, ou pelo menos, não legitimado pela professora para aquele momento. Enquanto para a professora parece que ler/escrever, naquele momento, só poderia ser do seu jeito, o aluno revela que há muitos mais desejos, sentidos e finalidades para ler e escrever na escola.

Assim um aluno procura ler pedaços de livros às escondidas. Tira então de dentro do caderno uma página rasgada de um livro, põe-se a ler pra mim, vejo-o feliz por mostrar-se leitor de histórias e não só de exercícios. Eu o felicito pela leitura e pergunto se ele havia rasgado aquela página de algum livro. Ele responde:

♣ *Não, tia, eu achei no chão do pátio e guardei pra ler pro meu pai.
Quando eu crescer, vou ler um livrão inteirinho !!!!*

Enquanto a professora insiste na cópia de exercícios da lousa, com organização, capricho e atenção, um aluno lê histórias de livros e sua constante vontade de escrever histórias, parece expressar seu desejo de ser escritor. Ele acha pedaços de livros e os guarda para ler ao seu pai. Por quê ? Seu pai valoriza seu saber ler?

IMAGENS E LEITURAS: A PRODUÇÃO CONFLITANTE DE SENTIDOS

Ao levar as crianças para outro espaço, da sala de aula para a biblioteca, a professora tinha como objetivo reforçar conteúdos trabalhados em sala de aula através dos vídeos, de modo que ‘as crianças aprenderiam descansando, se divertindo’. Tal concepção pode ser compreendida pela própria prática da professora que, como espectadora de filmes, atribuiu a esta prática o princípio do fazer *com prazer* – prática que em seu cotidiano está associada a idéia de lazer: ir ao cinema.

Desse modo parece acreditar que, mudando o ambiente de aprendizagem, as crianças poderiam continuar a aprender sem cansaço ou desânimo. Atribui, dessa forma, às imagens dos vídeos um poder de ensinar diferentemente, ou seja, através da mudança de espaços/ambiente com a utilização de meios mais interessantes, poderia então proporcionar aos alunos o *contato educativo e prazeroso* com as imagens.

Muda-se o espaço (sala de aula – biblioteca), também mudando os suportes de ensino da leitura e da escrita (livros, lousa, caderno – filmes), no entanto a relação – professora-alunos continua escolar, “pedagogizada”, pois as atividades propostas, na biblioteca, com o vídeo, não quebram a rotina da sala de aula mas reproduzem, em outro espaço, as estratégias de ensino da professora: envolvem o controle nas imposições do silêncio, dos gestos, do jeito se sentar. Impõem um sentido para ler/ver filmes.

Assim, tais atividades que ordenam o espaço, orientando as práticas, confirmam a preocupação em se formar um modelo específico: a leitura e a escrita escolar.

Nesse sentido, qualquer recurso parece ter a obrigação de propiciar a formação deste leitor, porque, segundo ALMEIDA (1994:7-11):

Quando se fala de Cinema, vídeo e televisão na escola, geralmente encaram-se essas produções como ilustrações – o professor passa um filme para ilustrar um conteúdo. Fica evidente que o filme assume um papel secundário

Nessa perspectiva, penso que a compra e o uso de equipamentos eletrônicos pela escola justifica-se como instrumentos/ recursos mais modernos para se ensinar, para serem utilizados segundo a ordem didático-pedagógica, reduzindo-os à categoria de meros recursos ilustrativos, como poderosas possibilidades didáticas. É esse o projeto pedagógico

que envolve o uso de vídeos assimilado pela professora, é isso que ela parece revelar em sua prática.

Descreverei agora uma situação que mostra uma atividade com os vídeos, que tenta reforçar o ensino dos conteúdos trabalhados em sala de aula, desse modo tende a fixar os sentidos para a prática de ver os vídeos, o que em contrapartida, parece desencadear em alguns alunos processos de apropriação que subvertem os sentidos propostos pela professora :

Antes da exibição do segundo vídeo : “A volta do Galo Galileu” a professora organiza a classe em fila, para se deslocarem até a biblioteca. Lá chegando orienta como os alunos devem se organizar e se comportar para ver o filme:

** Não quero ninguém mexendo nas estantes, nem nos livros e muito menos conversando!!*

♣ Tia, não vai apagar a luz pra ficar igual no cinema??

** Ta certo, vou apagar a luz. Não quero ver ninguém chorando com medo de escuro heim?! Aqui não tem neném.*

Analisando essas falas, vemos que a professora, fala às crianças, buscando o acordo de que, ao apagar as luzes para assistir ao filme, ninguém deve chorar. O controle do choro dá à criança o “status” de não ser mais neném. Por outro lado, uma aluna já parece aceitar essa prática de assistir filmes no vídeo no escuro, com as luzes apagadas. Aprende-se um jeito de ver filmes e se esquece de muitas outras maneiras: ver deitada em almofadas, ver deitada, ver no claro, na penumbra, sentada de mãos dadas, comendo pipoca. Para a professora, não há dúvida: ver filme na escola é no escuro. Mas ela aceita “comendo pipoca”, que é um outro jeito de ver filmes no cinema?

Cada coisa de uma só vez e sempre em silêncio.

Logo após, com o término do filme, a professora abre a conversa sobre a apreciação do mesmo:

**Como é gostaram ?*

♣Simm...

** Agora vamos conversar um pouco sobre a história ... o que mais você gostou ? [pergunta então a um aluno]*

♣Da hora que o Galo Galileu estava ansioso, com muita pressa de chegar no sítio...

[outro aluno responde quase que ao mesmo tempo]:

♣Eu achei mais legal quando o Caco e ele o (Galo Galileu) brigaram, eu tava torcendo pro Caco ... acho que ele deu depois uma surra nele !!!

[outro aluno concorda dizendo]:

♣Eu também acho que foi depois que a história acabou, porque eles não fizeram as pazes !!

** Gente ... isso é coisa de vocês, porque eles não poderiam fazer as pazes ?*

[Nesse momento todos começam a falar juntos e a professora tenta controlar a desorganização] ;

** Opa !! não é motivo pra bagunça !!*

**Quem sabe como se escreve GALO GALILEU?*

Dois alunos criam um conflito em torno da interpretação e mostram ter construído a partir da disputa entre dois personagens da história um outro sentido par o visto. Ao se *apropriarem* da história assistida, criam um sentido imaginativo para ela, o que parece mostrar a capacidade que têm de lidar com a situação do conflito, da briga, na vida real. Essas crianças ‘misturam suas histórias’ com o que viram na tela , desse modo atribuem outros sentidos à história assistida, ao misturar com ela suas experiências/vivências : brigas com os colegas, reatamento de amizades ao se fazer as ‘pazes’ etc . Na fala da professora : *isso é coisa de vocês* . Nesse sentido cabe refletir : O que é meu, seu, ou dela quando lemos ou assistimos algo? O sentido está no filme? No leitor/espectador ? Não, está no encontro no jogo entre os dois.

Dessa maneira, os meninos dão à história um sentido construído por eles a partir de suas vivências, conhecimentos, lembranças. No espaço não explícito entre o que viram e o que pensaram. O conflito entre os personagens através de uma briga - que começa verbalmente no filme – acaba nas ‘vias de fato’, na imaginação dos alunos, em função do que entendem por o que provoca as brigas.

No entanto, a professora tenta reconduzir didaticamente a atenção e as falas das crianças, buscando controlar a produção dos sentidos, os quais devem girar em torno das obviedades ilustrativas não podendo extrapolar o sentido literal das imagens e falas dos personagens.

Apesar da tentativa da professora, de gerenciar esse conflito, a situação evidencia uma subversão do sentido proposto pelas imagens do filme, assim através da *apropriação*, se fabricaram sentidos diversos à revelia das intenções da professora, que tentou direcionar os olhares e os comportamentos para ver o filme. Os alunos aproveitaram ‘à sua maneira’ tudo o que o vídeo pôde proporcionar e, prestando bastante atenção, construíram um sentido não previsto pela professora.

Ainda analisando algumas observações realizadas durante a exibição do filme “*A volta do Galo Galileu*”, gostaria de destacar agora os modos de fazer de duas alunas que diante das imagens do vídeo empreenderam outras leituras, estas instigadas por outro suporte presente na biblioteca : os livros.

Durante a exibição do filme “A volta do Galo Galileu” a professora solicitou que se fizesse silêncio várias vezes e que ninguém mexesse em nada.

O filme começa e no decorrer da história, observo duas alunas que se sentaram encostadas em uma estante de livros. Cochichavam e apontavam para os livros maiores que estavam no alto da estante.

Olhavam ora sim, ora não para a televisão, o que dava a impressão (aos olhos da professora) de estarem atentas ao filme, mas realmente estavam entretidas e curiosas com os livros que conseguiram puxar da parte mais baixa da estante. Às escondidas foleavam-os mostrando uma para a outra o que descobriram.

As falas da professora: “*Não quero ninguém mexendo nos livros, nas estantes e nem muito menos conversando*” parece responder a algumas atitudes também já realizadas pelas crianças. Mesmo vendo filmes, prestando atenção no que lhes interessa, elas também olham livros, mexem em estantes, conversam. Desse modo podemos perceber que sempre há atitudes que podem subverter a ordem, assistir aos vídeos na biblioteca, nessa escola, é uma delas.

Para a professora, o silêncio para prestar atenção parece ser habilidade essencial para o entendimento da leitura em sala de aula e nas atividades de se ver/compreender as histórias dos vídeos, portanto outras habilidades e práticas parecem não combinar com suas concepções de ensino naquele ambiente, com aquele recurso.

Prestar atenção em quê? Não em outra história, não na conversa do colega. Prestar atenção ao filme para responder às perguntas que serão colocadas a seguir pela professora.

Nessa mesma situação onde estabelece o silêncio e da imobilidade (que não se mexa em nenhum objeto), para que os alunos pudessem observar melhor – prestando atenção somente no filme – duas meninas empreenderam uma *operação de caça aos livros* de uma estante, como descrito.

Essas alunas disfarçavam a ação que praticavam, faziam comentários murmurados, conseguindo ler e trocar informações sobre os livros que conseguiram pegar. Talvez nesse momento *tramassem* outras *astúcias*, semelhantes à simulação da atenção ao filme. Nesse momento, segundo meu olhar, produziram uma *operação de caça furtiva* através da rápida leitura dos livros ‘proibidos’, tirados cuidadosamente da estante. Fato que escapou aos olhos da professora, fixados na tela.

Aproximo as leituras feitas por esses alunos - das imagens da história – da leitura ativa como a concebe CERTEAU (1996) uma “*operação de caça furtiva*”, onde leitores/consumidores de textos e imagens não são passivos, pacatos, portanto não podendo ser “*tomados por idiotas*” mas como sujeitos ativos que em vôos rápido sobre o campo do *outro*, vão buscar seus sentidos.

Portanto, o leitor não pode ser totalmente *moldado por imposições através* do escrito, do verbal ou do icônico, pois, ao se apropriar das diversas formas de narrativa, *fabrica*, produz sua leitura e não se mostra indefeso em relação aos atos de imposição porque ao assimilar tais produtos da cultura, utiliza-os de outras formas e atribui a eles novos sentidos, na maior parte do tempo de acordo com suas necessidades e desejos.

Assim, segundo CERTEAU (1996:261):

... uma pretensão pedagógica levada a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações , postulando sempre que o público é modelado pelos produtos que lhe são impostos (...) não capta devidamente o ato de “consumir”. Supõe-se que assimilar significa necessariamente “tornar-se semelhante” àquilo que se absorve , e não “torná-lo semelhante” ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele.

Concluo, pois, com Certeau e Chartier , que os sujeitos leitores – como essa professora e os alunos -são praticantes de leituras cruzadas, que (re) inventam e inauguram sentidos para o ato de ver/ler. Considerando que, como coloca CHARTIER (2001:33) :

... que essa invenção não é aleatória, mas está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas; e por outro lado que , como invenção, sempre desloca ou supera estas limitações que a restringem.

Nessas observações, mesmo que precariamente, ficam evidenciadas algumas das ações da professora e de alunos, as quais penso ter permitido ver - o encontro entre as imagens, escola em questão e leitura – a partir dessas ações que apontam para o que Certeau (1994) chama de “*mil maneiras de fazer com*”. Maneiras expressas nas ações da professora que levando as crianças até a biblioteca para assistir vídeos, proporciona outras maneiras de ler, mesmo que em atividades que objetivem somente o lazer e o descanso. Ações também empreendidas por alguns alunos que se apropriaram do espaço – biblioteca - subvertendo a proposta de estar ali: ver vídeos, fazendo outras leituras a partir das imagens vistas, através de apropriações que mostram a capacidade do leitor de produzir inúmeros sentidos a partir de uma narrativa.

CONCLUSÃO

Ao pensar nas imagens como narrativas, como elementos que constituem nosso cotidiano, nossos espaços de vivências e convivências, estabeleci neste trabalho o encontro entre as imagens e a escola e entre as imagens e a leitura com a intenção de visualizar nas imagens – em movimento ou não – elementos possíveis de serem lidos/interpretados, uma vez que tais elementos podem ser a expressão de propósitos educativos os quais guiaram e guiam determinadas práticas escolares – como as da leitura e da escrita – bem como práticas extra-escolares. Seguindo essa proposta o trabalho buscou considerar *a leitura/ o ato de ler*, sob o ponto de vista da significação, ou seja, como ato que através dos processos de *apropriação* pode atribuir sentidos variados para o lido/visto. Foi amparada nessa concepção de leitura que constituí a partir das minhas vivências, leituras acerca da presença das imagens na escola, as quais me guiaram por sua busca na história da educação brasileira. Assim os encontros estabelecidos por mim, entre escola e imagens se configuraram em momentos da educação no Brasil, como descreverei a seguir.

Como primeiro encontro marcado entre as imagens e escola, visualizei que a partir das imagens fixas/estáticas, presentes na retórica arquitetônica e nos materiais pedagógicos da escola dos primeiros anos da república no Brasil, a expressão de todo um ideário de (re)construção da sociedade brasileira em torno de uma idéia de “modernidade”. Concepções de mundo que se entrelaçaram com o planejamento e implementação de reformas da educação primária, cujas intenções educativas orientaram projetos político-pedagógicos que objetivavam a educação do “novo cidadão” republicano. A idéia de

modernidade desta época, parece ter girado em torno da noção e avanço, “ordem e progresso” que deveriam empreender a transformação de uma sociedade atrasada e doente.

Nos anos da Escola Nova, após a primeira república, as imagens em movimento na escola, marcaram a transição de uma sociedade arcaica para a instauração de um processo de modernização material do país. Desse modo, caberia à educação formar o cidadão para se adequar ao ritmo acelerado das mudanças sócio-econômicas, que transformavam gradativamente as paisagens de algumas cidades em grandes centros urbanos. Em meio a essas transformações a escola deveria mudar seus métodos de ensino/aprendizagem, objetivando a formação de sujeitos eficientes e produtivos, portanto as imagens em movimento do cinema, dos diapositivos, dos filmes educativos deveriam junto a outras imagens – de cartazes, livros, cartões – proporcionar uma educação moderna, esta que deveria buscar em tais recursos – “modernos” – meios mais prazerosos e eficazes de aprendizado.

Nos anos cinquenta e sessenta as imagens da televisão chegaram e se estabeleceram no Brasil, marcando a inserção de uma nova linguagem de comunicação de longo alcance, no cotidiano da população. Exercendo então grande influência na modificação dos hábitos e dos valores (como um todo) da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, as imagens em movimento da televisão, chegaram até a escola através de projetos políticos que visavam adequar a escola à novidade da televisão, além de tentar mudar – através do teleensino - um quadro de grave deficiência de vagas na escola pública. Mais tarde com a Pedagogia Tecnicista, a televisão e o Vídeo Tape nas escolas passaram a ser utilizados no ensino que dava ênfase as técnicas de ensino/aprendizagem, o que promoveu o desenvolvimento de métodos baseados no estímulo-resposta . Nessa época surgiram discussões acadêmicas

acerca do poder das imagens da televisão na formação dos sujeitos, estes que poderiam se tornar alienados diante das imagens carregadas de ilusão veiculadas pela T.V. Época também marcada pelas primeiras discussões acerca da função social da escola.

As décadas de oitenta e noventa, buscaram superar os discursos que apregoavam a formação alienante dos sujeitos/espectadores através das imagens. Para tanto estudos sobre as maneiras de melhor conduzir as imagens na escola, passaram a ser produzidos, afim de que meios como o cinema, o vídeo e a televisão pudessem ser assimilados pela escola, de maneira a se formar o *leitor* dessas imagens através de uma *alfabetização visual*. Posturas que deveriam ser críticas, portanto deveriam primar pela formação de leituras que não se deixassem enganar, iludir pelas imagens. Para que tal objetivo pudesse ser alcançado, projetos político-pedagógicos – como o TV Escola – foram disseminados para formar/capacitar o professor para trabalhar com as mídias e as imagens na sala de aula. Outros projetos – como Lições com Cinema - marcaram a preocupação de se inserir as imagens do cinema na escola, afim de enriquecer a prática docente, levando a discussão de tais produções da cultura – as imagens cinematográficas – sob o ponto de vista da linguagem cinematográfica como representação de diferentes idéias e visões de mundo, e não como meros recursos didáticos.

Tal panorama histórico, visualizou o pólo da produção de diversos discursos que preconizaram a crença (ao longo do tempo) da importância do uso de imagens na escola, bem como deu a idéia de como as imagens se fizeram presentes no ambiente escolar. A partir de então procurei visualizar o pólo da recepção desses discursos, que mostraram algumas vivências – observadas numa escola da Cidade de Campinas – a quais podem ser indícios que mostram as *maneiras diversas de fazer* acontecer, ou não, projetos propostos

acerca do uso e do envolvimento de meios como a televisão e o vídeo, nos processos de ensino/aprendizagem, *modos de fazer* próprios de sujeitos envolvidos nas práticas escolares.

A partir desse caminho, que constituiu o presente trabalho, pude concluir que o encontro entre imagens, escola e leitura, está perpassado por diversos aspectos que dizem a respeito dos usos, propósitos e sentidos que definem, entre outras presenças, as da imagem, no ambiente autorizado socialmente para formar determinados leitores, a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, M.J. Imagens e sons : A nova cultura oral. Vol.32,

São Paulo: Cortez,1994.

AUMONT, Jacques. A Imagem.Trd. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Sampaio. 2ª ed.
Campinas: Papyrus,1995.

BEKER,G. T.V. Educativa: Balanço das realizações e Perspectivas.

in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, Vol. 48/nº 108

Rio de Janeiro, out/dez de 1967.

BEIDER, D.M. Comunicação, imagem, processo Educativo. in:

Revista da Faculdade de Educação UFF. nº 2. Ano 11.

Niterói, Rio de Janeiro. Maio de 1972.

BRUZZO,C.O cinema na escola: o professor , um espectador.

Orientador : Milton José de Almeida. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, São Paulo,1994.

BRUZZO,C. e FALCÃO, A. Nota Explicativa. Lições com Cinema.

caderno nº 5,2ª ed. Editora da FDE, São Paulo,1993.

BURKE, P. A revolução francesa da historiografia : o movimento dos Annales.

São Paulo : UNESP,1998.

CALKINS,N.A e PAROZ,J. Primeiras Lições de Coisas. Tradução: Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. 1950.(Obras Completas, v. 13, t.1)

CAROLANO, M.T. Benjamin Constant e a Instrução Pública no início da República.

Orientador: Gilberta Sampaio de Martinho Januzzi. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, São Paulo,1994.

CERTEAU, M. A invenção do Cotidiano – Artes de fazer.Trad. Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed. Petrópolis: Vozes,1996.

CERTEAU, M. A cultura no Plural.Trad. Enid Abreu Dobránszky. 3ª ed. São Paulo: Papyrus,1995.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, R. A nova história Cultural : entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A.,1990.

CHARTIER, R. Cultura Escrita, Literatura e História. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED,2001.

CHARTIER, R. Os desafios da Escrita. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo; Editora da Unesp. 2002.

COMTE, A. Cours I de Philophie Positive. Édition Classique (1884). Paris, Librarie Philosophie J.Vrin,1990.108 pág. traduzida por Renato Barbosa, revisada por Ivan Lins (Paris.Rio de Janeiro). Editora da USP, São Paulo,1976.

DE CICCO,C. A filosofia de August Comte no movimento Republicano do Brasil : a erosão do modelo positivista de regeneração. in: Revista Brasileira de Filosofia. p.57-80. São Paulo, Vol. XXXIX, fascículo 157. jan/fev/março de 1990.

DUBOIS, Philippe. O ato Fotográfico. São Paulo: Papyrus,1999.

FADUL, A. Indústria Cultural e Comunicação de Massa. in: Revista Idéias. nº 17. Editora da FDE. Diretoria técnica. São Paulo, 1993.

FADUL, A. Meios de Comunicação de Massa e Educação. In: Revista de Cultura Vozes. Nº 07. São Paulo: Editora Vozes,1980.

FARIA FILHO, L. (org.) Modos de ler . Formas de escrever : Estudos de história da leitura e escrita no Brasil. Belo Horizonte : Autêntica, 5ª ed.,1998.

FILHO, L. A Pedagogia de Rui Barbosa. 3ª ed. São Paulo : Melhoramentos,1954.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 36ª ed.São Paulo:Cortez,1998

FUSARI, Maria Felismina R. Vídeo na Comunicação Escolar.in:Revista da Faculdade de Educação da USP. Julho- dezembro.Nº 02.vol. 18São Paulo: Edusp,1992.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação Brasileira.31ª ed. São Paulo: Cortez,1994.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Trad. José Eduardo Rodil.Portugal:Edições 70,1993.

JÚNIOR, João Baptista de A. Alfabetização para leitura de Imagens : Apontamentos para uma pesquisa educacional.in: Revista de Educação PUC-Campinas. Nº 08. Campinas: Editora da PUCAMP,2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KRUSE, João Clímaco da Silva. O Cinema e o Ensino. in: Revista de Educação.Nº 60-61.Setembro- Dezembro.São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação/Departamento de Educação,1951.
- MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens: uma história de amor e de ódio. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo:Companhia das Letras,2001
- MIRANDA, C.E. O que estamos vendo ? Orientadora: Corinta Maria Grisólida Gerardi. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, São Paulo, 1996.
- MORAIS, F. Chatô. o Rei do Brasil . São Paulo: Companhia das Letras,1994.
- NEGRÃO,A.M [et al] Memórias da Educação: Campinas (1850-1960).Centro de Memória da UNICAMP. Coleção Campinas. nº 20,1999.
- PARRA,Nélio. Diapositivos e Diafilmes. In: Revista de Pedagogia.Dezembro-janeiro. Rio de Janeiro:Guanabara,1967.
- QUIRINO,T. T.V Educativa. suas intenções e seu público. in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n ° 121, vol. 55. INEP. Rio de Janeiro,1971.
- REIS,J.C. Escola dos Annales: A inovação em História. São Paulo: Paz e Terra,2000.
- REIS,T.C. Televisão Educativa. in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 97,vol.XLIII, Rio de Janeiro,1965.
- SANTAELLA, Lúcia . NÖRTH, Winfried. Imagem: Cognição, semiótica, mídia.São Paulo: Eeditora Ilumiñuras,1997.
- SANTORO,L.F. O Rádio e a Televisão como objetos de ensino. in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 7, vol.LXXIV, INEP. Rio de Janeiro,1980.
- SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1984.
- SAVIANI, D. , LOMBARDI, J .C. , SANFELICE,J.L (orgs) História e História da Educação: O debate Teórico- Metodológico Atual. HISTBR, Campinas: Autores Associados,1998.
- A data, no livro abaixo, está correta?
- SERRANO,J.C, FILHO,V.F. Cinema e Educação. Rio de Janeiro: Melhoramentos,1931

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler : fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia d leitura. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

REIS, C. Taunay. Televisão Educativa. in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Janeiro-março. Nº 97, vol. XLIII. Rio de Janeiro: Guanabara, 1965.

TÁVOLA, A. A criança e a Comunicação no mundo atual. in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 143, vol. 62. INEP, 1979.

VALDEMARIM, V.T. Licções de Coisas: Concepção científica e projeto modernizador para as sociedades. in: *Cadernos CEDES, nº 52 : Cultura escolar : história, práticas e representações.* pag. 74-87. 1ª ed. Campinas: UNICAMP, 2000.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?

in: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PUBLICAÇÕES OFICIAIS

Siglas dos acervos consultados, onde se localizam os documentos:

C. Memo. Centro de Memória – UNICAMP

B.FE : Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP

C.C.L.A. : Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas

B. Nacional [RJ] : Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

Abranches, D. Atos e Atas do Governo Provisório. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1907. 410pág.

BRASIL - Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. 1º Fascículo (de 15/11 a 31 /12 de 1889); 3º Fascículo (de 1/03 a 31/03 de 1890); 4º Fascículo (de 1/04 a 30/04 de 1890), Rio de Janeiro Imprensa Nacional/1889 a 1892.

BRASIL - Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. 6º Fascículo (de 20/03 a 15/08 de 1896); Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1894/1896.

BRASIL - Decreto nº 70.185 de 23 de fevereiro de 1972. Dispondo sobre o Programa Nacional de Televisão Educativa (PRONTEL). Diário Oficial, Brasília 24/02/1972. Seção 1, pt.1, pág.1.553.

ANEXOS

*Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
trabalho de Campo*

Entrevista com :

Professora : Cely Passini
Formação : Magistério (nível médio) e Educação física (superior) Unesp
1ª Série do Ensino Fundamental
Escola Estadual Artur Segurado
Data : 25/06/01

Há quantos anos você trabalha como professora alfabetizadora ?

Já vou fazer quase dezesseis anos de magistério. E como professora de primeira série, acho que já trabalho a uns dez anos, mas com interrupções, pois experimentei trabalhar com a segunda série e a quarta também. Mas gosto mesmo é da primeira série, trabalhar com a alfabetização é mais gostoso, embora o a gente fique bastante cansada, muitas vezes muito preocupada também.

Fale sobre sua prática pedagógica nas classes de alfabetização :

Bem... quando me formei professora no segundo grau, eu estava muito aflita pra começar a trabalhar. Graças a Deus tive ótimos professores, e isso me dava segurança de que ia me sair bem, embora não tivesse nenhuma experiência.

Depois de alguns meses comecei a trabalhar, mas não com alfabetização. Esta experiência contou muito... aprendi tudo aquilo que a gente não aprende enquanto está no Curso de Magistério

como o quê por exemplo?

A ter domínio de classe, a lidar com casos especiais de crianças com problemas familiares e de saúde ... e especialmente a ser mais criativa com todo o conhecimento que me passaram, porque às vezes a teoria pura não quer dizer nada para o trabalho, você entende né ? a gente tem que adaptar, criar e muitas vezes mesclar muitas coisas. Mas, tudo isso só foi possível porque acho que tenho mesmo vocação. Eu nunca me vi fazendo outra coisa, mesmo durante o curso de educação física, só pensava em dar aula, embora nunca tenha sido especificamente professora de educação física. A não ser de uns tempos pra cá quando tenho que dar aula de educação física pras crianças, já que o governo não prioriza a contratação de um professor especializado para as séries iniciais.

Voltando a sua pergunta, eu acho que meu trabalho pedagógico na alfabetização, foi e é muito preocupado com a responsabilidade que tenho de ensinar a ler e escrever. Muitas crianças passaram por mim, aqui mesmo na escola elas sempre voltam pra me dar um abraço e isto pra mim quer dizer que o trabalho foi feito com sucesso. Tenho sempre boas

notícias sobre o desenvolvimento escolar de muitos ex-alunos, e isto me dá orgulho de ser professora. Porém outras coisas me entristecem muito ... não preciso nem falar né? (salário defasado, escola com condições precárias de trabalho, etc.)

Procuro sempre o melhor para minhas crianças, estudo e me reciclo quando possível, embora às vezes ... eu confesso : minha vontade é de ficar com os sistemas tradicionais de ensino, principalmente quando a tarefa é leitura e escrita. Acho que estes modismos tipo: construtivismo, e outros não estão conseguindo fazer com que o professor consiga realizar sua tarefa que é ensinar. Confesso que me sinto perdida e confusa quando começam a dizer com palavras muito bonitas que o professor precisa pensar de outra forma, mas que forma vai garantir que o aluno aprenda ? Acho que só no dia -a - dia, da sala de aula é que cada professor sente “*onde doi o calo*” e como ele pode ajudar seu aluno.

Sou contra a tudo que pode transformar o professor em repetidor de receitas. Por isso tento inventar , misturo métodos de alfabetização ... mas prefiro começar do método silábico, porque me sinto mais segura pra ensinar. Acho também importante o contato com várias maneiras de se escrever por isso uso bastante revista, jornal, livros etc. Faço o possível para que as crianças tenham segurança na hora de escrever e ler, embora eu falhe muitas vezes (risos) . Ninguém é perfeito, nem o professor , né???

O desafio é quando muitos alunos acabam ficando mais tempo em atividades mais elementares, mas a seu tempo... e com muito trabalho, conseguem superar e ir adiante.

Conceitue alfabetização :

Lá vem você com isso... (risos) eu preciso falar ?! já não te disseram isso lá na Unicamp??

Bom... não vou dar nenhuma resposta difícil, vou dizer o que faz sentido pra mim. Penso que alfabetização envolve muitas coisas... a principal delas é a questão da posição e ação do professor diante desta palavra e desta prática. Se o professor não sente que este processo é interminável, ele vai ficar só esperando que a criança leia e escreva o básico (bilhete, carta, cartaz); mas hoje é preciso que a criança consiga ir além, com certeza para isto, o professor deve dar mais valor a um ensino sério, comprometido com a vida futura da criança. Me preocupa muito essa coisa agora de promoção automática, em nome disto muita criança chega a quinta série sem ler e escrever direito (até o básico), e os professores vão “*lavando as mãos*”. Isto não é alfabetização... pra mim é antes de tudo compromisso do ensino da língua, pra que depois a criança vá além, se tornando uma pessoa que pensa sobre o que lê e sobre o escreve.

Como você trabalha ?

Acho importante falar disso. Muita gente tem mania de julgar o professor sem antes participar um pouco do seu dia-a -dia ... por isso pedi que você assistisse a algumas aulas. É importante a pessoa ver as situações e sentir o clima da classe, poder ver um pouco da tentativa do professor de fazer um bom trabalho (apesar dos pesares).O professor que se preocupa em ser responsável, sofre quando a culpa de tudo cai sob suas costas... eu mesma já vi colegas dizendo a ex-alunos meus :

“ *como ? a Cely não ensinou isso pra você ???*” ela mesma se esquece da dificuldade que cada criança tem, que cada professor encontra ao ensinar. E o que é mais importante da obrigação dela.

Bom ... como você já percebeu, eu procuro fazer da sala um ambiente bastante legal. Procuro colocar música durante algumas atividades, para que as crianças relaxem .

Faço cartazes com todas as famílias silábicas e os deixo colados em toda parte, pois a criança é muito perceptiva e quanto mais estímulo visual melhor. E mesmo recebendo alunos já muito familiarizados com a escrita apresento a todos o alfabeto e começo a formar as famílias... não vou negar : é um trabalho muito cansativo (mais pras crianças que pra mim). Acredito que seja importante que a criança construa com segurança as noções do escrever e ler trabalho com exercícios de fixação(como você já viu) e procuro fazer a leitura coletiva repetidas vezes de tudo o que produzimos em sala (famílias, palavras, frases). Tento também estimular as crianças a perceberem em outros lugares o que estão aprendendo: em outros livros, nas ruas, em casa etc.

É difícil falar do meu trabalho, muitas vezes de acordo com as circunstâncias, eu mudo de plano, tento refazer muitos exercícios em plena atividade.. na hora ! então fica difícil de ter idéia de um roteiro único. Mas eu conto com a capacidade enorme das crianças, elas sem dúvida é que dão os “*grandes saltos*” o professor aí e só aquele que acompanha e propõe novas conquistas.

A respeito das aulas com vídeos:

Por quê você procura trabalhar com este recurso?

Eu acho um desperdício não aproveitar tudo o que a escola tem, a nível de recursos. Então procuro quando possível, realizar atividades com as crianças, utilizando por que não ? a tv e o vídeo.

Embora a maioria das pessoas aqui, julguem ser *perda de tempo*, eu acredito que é importante para as crianças poderem ter acesso a isso na escola também. Muito ao contrário do que pensam a maioria das colegas, eu acho que as crianças mais novas podem e devem sim ver filmes... pena que os únicos a serem privilegiados aqui, sejam as criança maiores... e memo assim não são todas as professoras (destas crianças) que se dispõem a fazer atividades com vídeo.

Na verdade eu não sei muito bem como agir, trago as crianças e depois vejo o que dá par aproveitar, mas sem dúvida é muito bom pra elas... basta ver o entusiasmo quando podemos ver os filmes. Utilizo como oportunidade de dar a elas um descanso, pois aprender a ler e escrever... não é tarefa fácil não !!! Gosto de vê-las alegres, descontraídas, o que é muito bom para o andamento das aulas...

Gostaria que você depois trocasse mais idéias comigo, para que eu possa bolar coisas mais interessantes, pois sei que não estou tirando todo o proveito que isto pode oferecer.

Quais os critérios de seleção você utiliza para escolher as fitas de vídeo ?

Procuro temas de interesse das crianças, é claro. Mas tenho horror de filme muito bobinhos, prefiro aqueles mais inteligentes e que contem histórias sadias, ricas para o imaginário da criança. De *porcarias* a televisão já anda cheia !!! e infelizmente isso contamina as crianças desde cedo. Gosto muito das fitas da TV CULTURA de desenhos animados, dos seriados infantis, acho que e há nestas produções a preocupação de não imbecilizar as crianças, ou torná-las consumidoras mirins.

Que preocupação você tem antes e no momento deste tipo de atividade?

Há primeiramente a preocupação de programar a vinda das crianças para a biblioteca. Procuo ver a fita primeiro, conhecer o material para que possa aproveitar, para desenvolver com as crianças atividades ,como você já viu.

Não uso este espaço como “*tapa buraco*” antes de tudo acho importante que as crianças saiam um pouco da sala de aula, que possam vir a biblioteca já que ela não funciona como biblioteca (falta evidentemente a organização, uma pessoa disposta a torná-la útil e aberta às crianças).

No momento em que vemos a fita, procuro pedir as crianças que prestem atenção na história, que aproveitem ao máximo os momentos. Depois procuro “*fazer pontes*” com nossas matérias de aula. Só sinto não podermos trabalhar mais tempo, pois há uma grande cobrança de que temos de dar conta de todo o conteúdo planejado, por nós e pela coordenação pedagógica da escola.

Conversa com dois alunos a respeito das atividades com os vídeos :

André Ferreira

Marcos Paulo Almeida

Como se lê os filmes ?

André : Filme não é pra lê tia !!! é pra ver .

Marcos : Ah!!! tia que coisa mais difícil de responder, mas eu consigo ler na televisão ... quando as letras passam devagar.

Vocês gostam de ver filme na escola ?

André: Gosto , mais eu queria ver mais ... só na minha casa é que eu vejo muito.

Marcos: Quando apaga a luz eu tinha medo, mas agora sou grande. Lá na minha outra escola, a tia passava filmes mais legais. Aqui eu gosto mais ou menos, mas não é todo dia...
