

TV: linguagem, produção cultural e o resgate da oralidade



Luíza Carravetta

Pós-Doutora em Televisão pela UCLA - USA
Professora do Pós-graduação em Comunicação - PUCRS

Todo mundo vê tevê

A TELEVISÃO JÁ COMPLETOU 40 anos no Brasil. Esse fenômeno, entretanto, parece ser desconhecido da escola. Criou-se até um mito de que a tevê atrapalha o desenvolvimento das crianças.

Na verdade, é incontestável o fato de que todo mundo vê tevê. Crianças, pais, professores, todos vêem tevê. Pesquisas apontam que a criança, em idade escolar, permanece em média cinco horas diante da televisão. Computadas as horas em que os alunos permanecem assistindo à tevê, conclui-se que mais tempo é ocupado com o aparelho do que com as horas de permanência das crianças na escola e o respectivo envolvimento com as tarefas escolares.

A escola não pode culpar a tevê por falhas que são suas. O problema não é a tevê, é a própria escola que parou no tempo, ancorando-se no século passado. Ela aliena-se, não se ligando à cultura dos alunos nem à dos professores.

Durante muito tempo, a cultura predominante da escola foi a cultura escrita. Em decorrência disso, como principal metodologia, a escola vem utilizando o texto escrito ou o texto didático. Acontece que estamos no século vinte, numa era pós-Gutenberg, noutro momento histórico, ou seja, na era da eletrônica. E, como a escola ainda está atrelada à cultura da escrita, ela critica a tevê e lamenta o espaço perdido para ela.

Infelizmente, para a escola, cultura é somente livro, não havendo espaço para os meios de comunicação de massa: rádio, cinema, jornal e televisão.

A escola não percebeu que ela precisa conviver com a tevê. Desconhecendo o sucesso e a existência da tevê, fica mais fácil condená-la. Por isso, é preciso trazer a tevê para a

escola, mormente para a sala de aula, pois ela pode tornar-se uma verdadeira aliada na tarefa de educar.

A televisão pode contribuir para criar um espírito crítico e dar um certo apuro estético para os que assistem a ela. O importante é saber ver tevê criticamente. Pais e professores precisam mudar sua postura em relação ao veículo. É preciso orientar filhos e alunos, conversando, trocando idéias, ajudando a selecionar os melhores programas para a complementação da educação, oferecida pela família e pela escola. Diante destes pressupostos o resgate da imaginação criadora é fundamental.

O ideal seria a escola abrir suas portas para a linguagem da tevê, linguagem da imagem e não só da escrita, trabalhando com os alunos programas de televisão como recurso didático.

Outra alternativa seria trabalhar com videoprogramas instrucionais, alertando os alunos para a linguagem da imagem e todas as suas possibilidades de leitura.

Linguagem da tevê

Comunicação significa, para a Linguística, uma atividade psicofísica de uma interação intencional de duas mentes através do uso de signos orais duplamente articulados.

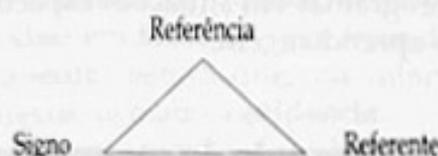
É em Ferdinand de Saussure (1972) que se origina a teoria do signo lingüístico. Para ele, signo é uma entidade psíquica, um ser metafísico, criado dentro da mente pela união do significado, ou seja, do conceito e do significante, imagem acústica.

O signo lingüístico não une um objeto e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica, apresentando uma estreita unidade entre significante e significado. O significante é a imagem da forma fônica, ao passo que o significado é a imagem mental da coisa.

De acordo com a teoria de Saussure (1972), o signo lingüístico está na mente, cria-se na mente. Sendo assim não é suficiente para o processo de comunicação.

Peirce define o signo do seguinte modo: "signo é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo assim criado, denominamos interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Coloca-se no lugar desse objeto, não sob todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que tenho por vezes denominado o fundamento do signo". (Peirce, 1971, p.94).

Observa-se nessa definição que signo é uma coisa que substitui outra. A relação triádica de Peirce (1971) é assim representada:



A contribuição de Peirce é fundamental, a fim de que se possa entender linguagem como representação. Partindo da relação de representação do signo com o seu objeto, produz-se na mente interpretadora um outro signo que traduz o significado do primeiro.

Algumas definições importantes complementam a teoria de Peirce (1971) que estuda o signo semiológico como alguma coisa que representa alguma coisa que representa algo para alguém.

1) ícone: semelhança ou analogia com o referente (foto, esquema),

2) índice: mantém relação direta com o referente (chão molhado-chuva),

3) símbolo: relação com o referente é arbitrária e convencional (linguagem falada ou escrita).

Os recursos de aprendizagem pela tevê baseiam-se na linguagem icônica ou imagética e na imagem sonora, compreendendo os sons inerentes aos próprios objetos das imagens, a linguagem oral ou musical ou a linguagem escrita.

A aprendizagem decorrente do uso da tevê ocorre pelo uso da imagem icônica, da

qual a imagem sonora é um item, pois as imagens falam ou produzem sons, muitas vezes ambientados pela linguagem musical.

Os recursos da imagem (figura) e do questionamento do real que ela possibilita concretizam e garantem a comunicação entre os agentes pedagógicos, ou seja, entre professor e alunos.

O signo icônico provoca uma consciência em aberto, uma consciência do "vir a ser", passível de descobertas, uma consciência que escapa a controles prévios.

A compreensão do signo lingüístico e do signo icônico como recurso de aprendizagem devem fazer parte do referencial teórico do professor que vai usar a televisão e os videoprogramas em situações específicas de ensino-aprendizagem.

Por uma pedagogia da comunicação

A necessidade de encontrar formas adequadas para buscar o conhecimento constitui-se num grande desafio para a escola. Por isso, o significado do prazer ou desprazer que envolve a relação professor-aluno no seu trabalho com o conteúdo é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O ensino teórico, livresco, enciclopédico, afastado da experimentação, da ação prática, põe em risco toda a criatividade e inventividade da criança e neste sentido resgata processos criativos, torna-se de grande importância diante das etapas do desenvolvimento infantil (Lowenfeld, 1977).

A convivência social no cotidiano da escola, na exigência comunicacional e na compreensão do ponto de vista do outro remetem à importância do jogo, do ludismo, já referenciados por Piaget (1979) na construção das estruturas mentais.

O ludismo favorece o desenvolvimento dos estágios de pensamento, advindo daí a importância de tal atividade para o desenvolvimento mental das crianças.

Piaget preocupa-se com os objetivos da educação, propondo uma escola nova,

constituída de métodos ativos, onde a meta prioritária é formar indivíduos, capazes de criar e não apenas ficar repetindo padrões já existentes.

Os estudos de Piaste (1973, 1979) referem-se ao desenvolvimento biológico e psicológico paralelamente.

Partindo da conceitualização de reversibilidade, que é a capacidade que um indivíduo tem para executar uma mesma ação nos sentidos de ida e volta, tendo consciência de se tratar da mesma ação, Piaget divide o desenvolvimento mental da criança em quatro etapas, de acordo com o processo de conquista da reversibilidade.

O primeiro período chama-se sensório-motor e vai do nascimento até os dezoito meses. Nesse período não há nenhum indício de reversibilidade operatória. O segundo período, período do pensamento intuitivo, começa aos dois e vai até os sete anos, onde se iniciam operações semi-reversíveis. No terceiro período, de sete a doze anos, período das operações concretas, alcança-se uma reversibilidade na formação das primeiras estruturas operatórias. Finalmente, no quarto período, dos doze anos em diante, período das operações proposicionais, alcança-se uma reversibilidade completa.

A teoria de Piaget ressalta dois fatores fundamentais: a construção do conhecimento, embasada nos estágios de desenvolvimento mental, e a importância do ludismo, na construção de tais estruturas.

Um dos principais tópicos da epistemologia, construída ao longo da obra de Piaget (1973, 1979), diz respeito ao jogo, como instrumento de técnicas pedagógicas e terapêuticas.

Saviani (1984), na sua pedagogia transformadora, propõe uma escola interessada em métodos de ensino eficazes, que estimulem a criatividade e a iniciativa dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica do conhecimento, sua ordenação e gradação, para a assimilação dos conteúdos cognitivos.

O autor ainda propõe passos metodo-

lógicos, baseados numa prática social. Partindo de uma práxis e passando por identificação de problemas, instrumentalização, catarse e chegando novamente à práxis, Saviani propõe uma pedagogia em torno dos agentes pedagógicos, ou seja, professores e alunos, na sua dimensão maior de agentes sociais.

Freire (1979) acrescenta aos passos, sugeridos por Saviani (1984), os recursos da imagem e do questionamento que ela possibilita, concretizando e garantindo o processo de comunicação entre os agentes pedagógicos.

Em seu método, Freire apresenta, ao lado da palavra escrita, o ícone, representativo da situação social do aluno, no qual a palavra está assegurando que as representações mentais a serem trabalhadas durante o processo ensino-aprendizagem sejam as mesmas do aluno, garantindo que a "leitura do mundo" precede a leitura da palavra.

A consciência icônica do aluno é mobilizada através de situações de sua experiência de vida. A consciência simbólica, que é lógica, é a meta, pois permite o raciocínio, além da sensação imediata.

O método de Paulo Freire fundamenta-se no diálogo, partindo da consciência icônica e do questionamento, da indagação e da informação. O método prevê levar o aluno de um ponto a outro.

Paulo Freire chama atenção para o fato de que "ver" uma imagem representando a situação não é a mesma coisa que ler sobre a situação.

A pedagogia da comunicação deve levar em conta a leitura das imagens icônicas. A palavra dá margem à construção da representação mental do receptor, enquanto que a figura delimita-a em grande parte, visto que circunstancializa a imagem.

Se o signo utilizado na situação de ensino é a palavra, há a possibilidade de que o professor esteja usando determinado recorte da realidade, enquanto o aluno usa outro, pois possuem referenciais diferentes de experiência. A figura traz à tona a consciência icônica, baseada no sentimento e na intuição,

construída nas relações com os objetos.

O signo icônico tem uma analogia com o objetivo representado. O receptor do ícone pode conhecê-lo ou reconhecê-lo, uma vez que não há exigência de familiaridade do receptor com a realidade a que ele se refere. Isso permite ver o ícone como um signo, capaz de propor o novo, como um signo que revela. Por isso, o signo icônico provoca uma consciência em aberto, passível de descobertas, propondo uma nova metodologia, baseada numa pedagogia para a comunicação.

O jogo e a oralidade

A atividade lúdica acompanha o indivíduo em todas as suas fases de desenvolvimento, sendo que, na infância, sua manifestação mais se evidencia.

O jogo, mesmo não sendo uma atividade unicamente infantil, tem sua iniciação na infância, onde as crianças estão na fase de explorar o mundo através de todas as suas manifestações, procurando adaptar-se a ele, explorando seus sentimentos e suas emoções.

O jogo constitui-se numa atividade espontânea, individual ou social, requerendo ou manifestando extroversão. O jogo pode classificar-se desde os simples movimentos até um complexo sistema de regras. É possível jogar usando apenas os movimentos do corpo, como também utilizando as combinações de um sistema de regras para o uso do computador.

A criança explora seus sentimentos e emoções através do jogo, da mesma forma como explora o mundo exterior através de percepções.

É na escola que, infelizmente, a criança se afasta do jogo. Embora reconhecendo a importância do jogo nas relações infantis, a escola não o privilegia, preenchendo seu espaço por tarefas escolares através de mecanismos de repetição. Em decorrência disso, as horas de estudo ocupam muito tempo, sendo deixados de lado, muitas vezes, o jogo e todos os valores que lhe são intrínsecos.

Na escola, o desenvolvimento intelectual da criança é o principal objetivo, sendo deixadas de lado, muitas vezes, atividades lúdicas, por serem consideradas num segundo plano. Além disso, não são propostas atividades que substituam o ludismo e as formas lúdicas de exploração do mundo perdem-se, dando lugar a sistematizações de estudo. Portanto, diminuem-se as horas de jogo, substituindo-as por atividades escolares repetitivas.

Conseqüentemente, a fantasia, a forma fantasiosa de recriar a realidade cede lugar ao treinamento precoce de habilidades intelectuais, ou mesmo aos mecanismos de repetição de soluções encontradas pelo mundo adulto.

A escola preocupa-se, nas primeiras séries do primeiro grau, com a alfabetização, ou seja, com a aquisição do código escrito, introduzindo a criança no universo da expressão escrita, queimando a etapa da oralidade.

O início das atividades de ler e escrever desconsidera as atividades primárias da língua que são o ouvir e o falar, desenvolvido na família e na pré-escola. Vemos aí um esquecimento da oralidade ou a oralidade como aspecto secundário, quando a mesma deveria ser o início do início das atividades da criança na escola.

Os objetivos básicos da oralidade são:

- 1) explorar sentimentos e emoções através do jogo lúdico;
- 2) valorizar a autonomia do som, sua independência do significado da palavra como uma etapa natural do desenvolvimento lingüístico;
- 3) privilegiar a sonoridade;
- 4) conduzir a criança ao prazer da espontaneidade poética;
- 5) explorar o mundo pela fantasia do jogo.

Desde sua mais remota infância, o ser humano é acompanhado pelo texto oral, através de cantigas de ninar, jogos de palavras e de fonemas, das canções folclóricas e das cantigas de roda, provocando o prazer estético e auxiliando na descoberta e no domínio do código oral. Por isso, é muito importante

iniciar a atividade literária com as crianças, explorando a oralidade.

A poesia, na escola, deve oferecer a experiência de o sujeito tornar-se sujeito de sua língua ■

Referências

- BRAGA, Maria Lúcia Santaella. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo, Cortez Editora, 1980, 160 p.
- CAPARELLI, Sérgio. 'Televisão, programas infantis e crianças'. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo, Paz e Terra, 1979. 179 p.
- LOWENFELD, Viktor. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- PEIRCE, Ch. S. *Semiótica*. São Paulo, Perspectiva, 1971.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* São Paulo, Cortez, 1991, 175 p.
- PERROTI, Edmir. 'A criança e a produção cultural'. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro, Editora Funda de Cultura, 1973, 337 p.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1972, 279 p.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1984, 96 p.
- ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo, Ática, 1982, 160 p.