

VIDEOFORMAÇÃO, METÁFORAS E IMAGENS

Eduardo Loureiro Jr.
PRODOC / PPPGEd / UFPI

O MATO QUE NÃO SAI DA GENTE

- Eu concordo em noventa por cento com o Vygotsky.
 - E os outros dez por cento, professora?
 - Sabe como é: eu saí do mato, mas o mato continua em mim.
- (Prof^ª. Albenes e Eduardo)

Por que os professores não mudam? Por que nós, professores, não mudamos enquanto classe profissional no ritmo em que desejamos? Por que, apesar das inúmeras inovações em teoria pedagógica e de um razoável investimento em treinamentos, capacitações e formações, nossa prática ainda apresenta resquícios, ou mesmo predominância, de características tradicionais baseadas num modelo de transmissão/recepção de conteúdos?

O diálogo entre este pesquisador e uma professora, reproduzido acima, pode dar indicações para uma possível resposta. A mais óbvia talvez seja uma resistência, por parte dos professores, em mudar. Dentro de cada professor, não impera o princípio democrático da maioria absoluta. Acreditar cinquenta por cento, ou até mesmo noventa por cento, em uma proposta pedagógica não garante sua efetivação na prática educativa. O segredo para a mudança estaria, então, nos outros cinquenta por cento, nos mínimos dez por cento ou mesmo — quem duvidaria? — num raso um por cento. Abre-se assim a aventura de caça à completa coerência teoria-prática na floresta inexplorada de cada professor. Mato rasteiro, árvores centenárias, ervas daninhas... Quem pode garantir o que encontrará?

O presente artigo recusará essa aventura. Ao invés de embrenhar-se no mato, dará alguns passos para trás, subirá num balão colorido e tentará sobrevoar a área virgem, inexplorada. Tentará revelar não os dez por cento entesourados no meio do verde, mas a imagem formada pelo verde e seus arredores. O que inquieta o autor deste artigo não é a porção insondada da professora, mas a sua capacidade, e também a sua necessidade, de,

após iniciar uma conversa com toques matemáticos, concluir seu pensamento com um elemento visual, com uma imagem, com uma metáfora desenvolvida em provérbio.

O mato que não sai do autor deste artigo poderia ser resumido assim: há que se pesquisar por meio de indícios, neste caso as metáforas, que são motivos-condutores de pessoas, neste caso os professores, que estão em contínuo processo de desenvolvimento (os que trabalham em educação poderiam pensar numa espécie de zona de desenvolvimento proximal ampliada), e cujos resultados são mais bem expressos através de narrativas.

ESPERANDO AS BORBOLETAS

— Sabe o que você fez, Mário?

— O quê?

— Uma metáfora.

— Mas não vale porque saiu por puro acaso.

— Não há imagem que não seja casual, filho.

(Antonio Skarmeta, *O carteiro e o poeta*)

Não é nova a idéia de que metáforas podem ter alguma utilidade na pesquisa educacional. Lima (2000) fez um apanhado de estudos sobre a importância da metáfora para a educação. Referindo-se a uma pesquisa de Clandinin, de 1986, diz que a metáfora “é usada como meio de entender como os professores utilizam sua experiência passada em situação institucional, ou seja, como uma forma de compreender as possíveis bases para a tomada de decisões intuitivas”. (p. 61) A metáfora seria, assim, não apenas um bonito e muitas vezes inusitado recurso de linguagem, mas uma espécie de fonte de significações da qual os professores fazem uso na tentativa de descrever, explicar ou refletir sobre sua prática.

Ainda segundo Lima (2000):

A construção de metáforas é vista pela maioria dos autores que trabalham com pensamento e desenvolvimento do professor (por exemplo, Knowles e Cole com Presswood, 1994; Connely e Clandinin, 1988) como instrumento adequado para tornar explícitas suas concepções e crenças a respeito de ensino, aprendizagem, professor, aluno. (2000, p. 65)

Quanto à maneira como se poderiam coletar e analisar essas metáforas, Lima indica

que o procedimento metodológico, fazendo referência a Clandinin, envolve uma combinação de entrevistas, narrativas pessoais e observações de aulas. Ele mesmo, na sua própria pesquisa, solicitou que “as participantes construíssem metáforas representativas de suas concepções de professor e de aluno.” (LIMA, 2000, p. 65)

No diálogo que abre este tópico, o poeta Neruda diz ao carteiro Mário que “não há imagem que não seja casual”. Uma metáfora intencional ainda é uma metáfora válida? Fichtner (2003) diz que “metáforas são como crianças. Elas impressionam o seu ambiente numa maneira específica. Elas representam enfoques de relevâncias junto com uma orientação para o futuro.” (p. 77 e 78) Isso nos leva a pensar que a metáfora espontânea pode ser mais reveladora daquilo de que nos fala Galvão (2005):

O uso de metáforas por um ator social nas suas interações com os outros revela os seus contextos sociais e culturais, uma vez que estão baseadas em conhecimento social compartilhado. Metáforas particulares podem ajudar a identificar domínios que são familiares aos membros de uma dada cultura, expressar valores específicos, identidades coletivas, conhecimento compartilhado e vocabulário comum. (p. 335)

Então como buscar as metáforas espontâneas, semelhantes a crianças e outros seres que costumam escapular de nossas tentativas de pegá-los? Alguém já disse que mais sábio que perseguir borboletas é plantar um jardim e esperar que elas venham.

Fichtner (2003) nos diz que “a metáfora pode ser compreendida como um resultado de uma interação cheia de tensão de elementos heterogêneos e opostos”. (p. 80) E ainda: “A metáfora diz: ‘isso é isto’ e ao mesmo tempo ‘isto **não** é isso’. A metáfora propõe a validade de algo e ao mesmo tempo a sua não-validade.” (p. 77) O bom jardim para as metáforas teria que ser, então, um espaço de atrito em que surgisse a faísca da intuição. A metáfora, assim como a reminiscência para Benjamin, “relampejaria num momento de perigo”. (1987, p. 224) E o momento do perigo é aquele em que *isto* se encontra com *isso*.

No contexto desta pesquisa sobre formação de professores, *isto* e *isso* poderiam ser representados pela combinação de três elementos: A) o que o professor pensa que é a sua prática, B) o que é efetivamente sua prática e C) aquilo que ele gostaria que fosse sua prática. Confrontar qualquer par desses elementos colocaria o professor numa situação propícia à emergência de metáforas. Entretanto, no caso específico do par AC, pode-se correr o risco de uma identificação apressada: o professor pode pensar que sua prática já é aquela que ele gostaria que fosse. O elemento B possui, assim, importância fundamental

para que a tensão necessária à formação de metáforas realmente esteja presente.

Esse elemento que dá conta do que efetivamente é a prática do professor pode ser de várias ordens, incluindo tipos diversos de registro. Na realização dessa pesquisa, optou-se por uma objetividade ancorada no registro em vídeo da prática do professor.

ESSA AÍ NÃO SOU EU

“Nós não sabíamos o que fazíamos na sala de aula, de fato.”

(Prof^a. Verônica)

A gravação de uma performance em vídeo modifica o caráter da experiência gravada. Ainda conforme Ferrés (1996, p. 47): “a câmara de vídeo confere uma nova feição à realidade cotidiana. Pela mágica da câmara o ordinário se transforma em extraordinário, o que fornece novas informações a respeito de uma realidade que comumente não aparece plena de sentido.”

Essa alteração da realidade não se dá apenas na produção da imagem, mas também em sua recepção. Ao contrário da leitura de um texto escrito, principal tecnologia utilizada pelos professores, que é um procedimento analítico, a “leitura” do vídeo, da imagem em movimento, é feita “submergindo-se nela. É uma operação sintética, que, primeiramente, é realizada de forma global.” (FERRÉS, 1996, p. 13)

A especificidade da “leitura” do vídeo, ainda mais quando a gravação é de si mesmo ou de um colega, é reconhecida pelo próprio Tochon, quando diz o trabalho do grupo de estudo é feito também a partir do conhecimento da imagem, e que é realizado em vários níveis, simultaneamente na direção de objetivos sócio-afetivos. (1999)

Acreditamos, junto com Tochon (1999), que a utilização do vídeo pode ser uma entre várias estratégias que favorecem a formação do professor no sentido de torná-lo mais consciente de sua prática e das perspectivas de mudança necessárias. “Porque o grupo de estudo de vídeo permite aos participantes trabalhar sobre situações reais de maneira reflexiva, ele constitui a mais bem trabalhada expressão de uma pedagogia do conhecimento.” (TOCHON, 1999, p. 21)

Trabalhamos a importância do registro em vídeo para a formação continuada de

professores e para seu desenvolvimento profissional, considerando a videoformação como uma estratégia que possibilita mais elementos objetivos para um exercício reflexivo consistente.

O processo de análise da prática acontece após a exibição de vídeo, o professor descreve, informa, confronta e reconstrói sua prática (SMYTH, 1992). Em seguida, dialoga com seus pares sobre a articulação teoria-prática no sentido de promoção de saberes que favoreçam o desenvolvimento profissional docente.

Consideramos, então, que o videotape organizado da forma como estamos propondo, e utilizado adequadamente dentro da perspectiva da reflexão crítica, poderá tornar-se valiosa estratégia de formação para os docentes, possibilitando um fazer mais consciente e emancipatório.

EXISTO, LOGO EXISTES

— Sempre pensei que crianças fossem monstros fabulosos — disse o Unicórnio.

— Sabe que eu sempre pensei que unicórnios fossem monstros imaginários também? Nunca tinha visto um unicórnio vivo antes — emendou Alice.

— Bem, agora que vimos um ao outro — completou o unicórnio —, se você acreditar em mim, eu acreditarei em você. Negócio fechado?

(Lewis Carrol, *Alice através do espelho*)

O objetivo da utilização de metáforas no contexto da videoformação não é o de fazer desacreditar em unicórnios, não é de questionar a prática do professor e substituí-la por uma outra prática mais racional. Como diz Fichtner (2003):

Como imaginações modelantes, as metáforas são dirigidas a uma totalidade. Elas transformam dois campos, heterogêneos e separados, num único, criando algo novo que tem – semanticamente falando – uma qualidade total e intensional. Nisso a metáfora relaciona imagem e conceito. Metáforas não são reproduções de fatos empíricos, mas imagens de contextos teóricos e, conseqüentemente, meios de reflexão onde se relaciona a visualização no mais estreito vínculo possível com a reflexão. Na mediação do objeto e sujeito também se relacionam emoção e cognição, olhar e pensar, intuição e conhecimento. A dominação e a soberania dos conteúdos tem, na metáfora, sempre algo forçado, obrigado. A metáfora deve ser espontaneamente aceitável e intuitivamente esclarecedora pelo pensamento que pode dela partir. (p. 87)

A metáfora não é, assim, apenas uma ferramenta que, após usada, após conduzir o professor para uma prática que se espera dele, é descartada. Não esqueçamos a metáfora da prof^a Albenes: o mato não sai da gente. Nenhum artifício será capaz de transformar o professor num fiel soldado da teoria pedagógica mais recente. Alice continuará sendo Alice, o Unicórnio continuará sendo Unicórnio, embora os dois tenham descoberto que os dois são seres imaginários. Alice é Unicórnio. Unicórnio é Alice. Pela mediação da fabulação, eles são, mesmo que não sejam.

Se não pode ser descartada após, a metáfora também não pode ser dominada durante:

Podemos comentar uma metáfora, mas a metáfora mesma não precisa disto e não nos convida para uma explanação. O pensamento metafórico é um modo diferente que parte da construção de um “insight”. Nunca uma metáfora é construída enquanto uma substituição ornamental de um pensamento linear. (Black apud FICHTNER, 2003, p. 79)

Isso não quer dizer que a presença da metáfora seja supérflua, um mero exercício de curiosidade. A metáfora apresenta potencial de mudança:

A competência metafórica não é somente básica para a formação do sistema da nossa experiência, é também fundamental nas mudanças e transgressões para a construção do novo. As fronteiras de um dado campo de experiência podem ser deslocadas, alargadas e rompidas através da construção de novas relações, destruindo, assim, referências estereotipadas e automatizadas da realidade. Metáforas não mudam a realidade, mas possibilitam as suas mudanças. (FICHTNER, 2003, p. 78)

Até aqui o que se leu foi praticamente uma louvação da metáfora. Poucos falam dela sem encanto. Entretanto, a metáfora também é imagem: “metáforas, analogias, semelhanças e outros tipos de imagens, fornecem indicação sobre um significado diferente do que é dito.” (GALVÃO, 2005, p. 335) E esse significado diferente pode ser uma distorção da realidade.

META FORA

— Professora, meu filho chegou em casa chamando pato de coelho.

— Aproveitando o clima de eleição, fizemos uma votação aqui na sala: a criançada decidiu que pato é coelho.

(Piada)

Como se formam as metáforas, analogias e imagens em geral? Pierrakos (2006) descreve assim o processo:

Over the course of a lifetime, usually even in earliest childhood or infancy, every personality forms certain impressions due to environmental influences or to sudden, unexpected experiences. These impressions or attitudes usually take the form of conclusions in the mind of the person. [...] These generalizations later establish themselves as preconceived ideas. The conclusions are not thought out; rather they are emotional reactions, general attitudes toward life. [...] As the years go by, these conclusions and attitudes sink more and more into the unconscious. From there, they mold the life of every person to some extent. (p. 1)

Trabalhar com metáforas, então, envolve um processo de tomar consciência daquilo que molda nossas vidas. É clarear as conclusões e atitudes que jazem tranqüilas em nossos inconscientes. É pensar sobre nossas reações emocionais. É testar nossas generalizações e idéias preconcebidas. É desfazer o emaranhado das impressões apressadas sobre o mundo e sobre si mesmo.

Para tanto, não existe um caminho traçado. Como afirma Cohen (1992):

“Estou tentado a inferir que não pode haver procedimentos eficazes para lidar com metáforas. Isso significa que não pode haver um método simples para (1) detectar as metáforas quando aparecem, da mesma forma que não há regras infalíveis para determinar quando alguém está brincando, ou 2) processar a metáfora, uma vez que foi identificada como tal, da mesma forma que não existe um método universal para explicar uma piada. Isso deve ter algo a ver com o fato de que muitas vezes uma paráfrase não consegue substituir uma metáfora, do mesmo modo que uma explicação não consegue substituir uma piada. (p. 16-17)

Não podemos, então, reduzir as metáforas ou imagens dos professores em uma decifração imediatista que dê conta de mudanças em sua prática que gostaríamos que eles realizassem. O trabalho com a metáfora não é um esforço principalmente cognitivo, conforme esclarece Cohen (1992):

Quero levantar um ponto sobre a metáfora que independe da questão de sua cognitividade e que não tem nada a ver com seu caráter estético. Para mim esse ponto é a conquista da intimidade. O criador e o apreciador de uma metáfora aproximam-se de forma singela, o que envolve três aspectos: (1) o falante emite um tipo de convite oculto; (2) o ouvinte dispense um esforço especial para aceitar o convite; e (3) a transação constitui o reconhecimento de uma comunidade. [...] Um apreciador de uma metáfora deve fazer duas coisas: ele deve perceber que a expressão é uma metáfora; e deve imaginar o objetivo da expressão. (p.13)

A tarefa do apreciador, neste caso do pesquisador é ser companheiro do professor na

tarefa de imaginação. Mas como fazer isso sem entrar no jogo de distorção da realidade que a metáfora pode trazer?

Propomos, enquanto pesquisador, que se desdobre a imagem da metáfora em sub-imagens ou imagens associadas. Se levarmos a imagem original a sério, que outras imagens surgem dela através de uma seqüência de associação? O fio dessa seqüência nos apresenta que possibilidades de mudança? Ou de que maneira esse desenrolar da metáfora nos coloca num beco sem saída da compreensão da nossa prática?

A forma com que se desfia a metáfora pode varia conforme o próprio conteúdo manifesto da mesma. Se, para uma professora, a metáfora da educação gira em torno da amizade ou do parentesco, por que não escrever-lhe uma carta? Se para uma outra, a educação é imagem de jogo, por que não propor-lhe enigmas? As possibilidades são tantas quanto as próprias metáforas.

A HISTÓRIA NÃO TEM FIM

– O senhor acha que o mundo inteiro é a metáfora de alguma coisa?

(Antonio Skarmeta, *O carteiro e o poeta*)

Tentamos estabelecer uma relação entre o procedimento metodológico de videoformação e a emergência de metáforas no discurso dos professores, situando-a num contexto mais amplo de compreensão do significado das imagens.

Procuramos estabelecer essa relação usando elementos de outras linguagens que não apenas a científica: referências do dia-a-dia, da literatura, da música e da espiritualidade se combinam para proporcionar um desenredo maior da trama da videoformação impregnada de metáforas.

O presente artigo é apenas um início de conversa, um convite à intimidade, um exercício de imaginação. E também um pequeno manifesto para que se coloque em jogo o próprio pesquisador, seus fundamentos pedagógicos e suas concepções de mundo quando ele se aventura no mundo complexo da prática diária docente no sentido de sua formação contínua.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história das culturas**. Obras escolhidas, vol. 1. Brasiliense, 1987.

COHEN, Ted. A metáfora e o cultivo de intimidade. In: SACKS, Sheldon (org.). **Da metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FICHTNER, Bernd. Metáforas e atividades de aprendizagem. In: FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira (org.). **Do cotidiano à formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2003.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

LIMA, Emília Freitas de. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. In: ABRAMOWICZ, Anete e MELLO, Roseli Rodrigues de (orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIERRAKOS, Eva. **Images**. Disponível em: <http://www.pathwork.org/lectures/P038.PDF>. Acesso em: 13 out.2006

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.

TOCHON, François V. **Video Study Groups**. Madson: Atwood Publishing, 1999.