



Camila Rodrigues Leite

O Grupo “Nós na Fita”

**Análises de uma prática mídia-educativa protagonizada
por jovens moradores do Morro Preventório**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Rosália Duarte

Rio de Janeiro
Abril de 2005



Camila Rodrigues Leite

O Grupo “Nós na Fita”

**Análises de uma prática mídia-educativaprotagonizada
por jovens moradores do Morro Preventório**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Rosália Duarte

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Vera Maria F. Candau

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Rita Marisa Ribes Pereira

UERJ

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 01 de abril de 2005

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Camila Rodrigues Leite

Graduou-se em Pedagogia pela PUC-Rio em 2002. Desde 2003 é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM - PUC-Rio). Desde 1998, trabalha no campo da arte-educação desenvolvendo projetos sociais.

Ficha catalográfica

Leite, Camila Rodrigues

O Grupo “Nós na fita”: análise de uma prática mídia-educativa protagonizada por jovens moradores do Morro Preventório / Camila Rodrigues Leite ; orientador: Rosália Duarte. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

160 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação .

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação não-formal. 3. Mídia-educação. 4. Juventude. 5. Vídeo comunitário. I. Duarte, Rosália. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para o Grupo “Nós na Fita”.

Agradecimentos

Ao grupo Nós na Fita: Daniela, Robert, Ana Paula, Keyla, Luciano, e Adriana que se tornaram os personagens principais desta história. Esta dissertação justifica-se pela existência de cada um de vocês e, principalmente, pelo trabalho coletivo que esses “nós tecem nas fitas”. Eternamente grata por terem compartilhado comigo suas vidas, desafios e conquistas. Com vocês, aprendi muito!

Aos alunos da Oficina de TV e vídeo 2004: Thaís, Dávila, Phelipe, Ramiro, Gerlânia, Camila, Helen, Gabriel, Vinícius, Ludmila, Daniele, Gabriela e Rafael por também terem se tornado personagens desta história.

À Bem TV, na figura da Márcia e da Olívia, que prontamente me acolheram e abriram as portas da instituição para me receber. Grata por terem me proporcionado conhecer de perto um trabalho de tanta qualidade.

À minha orientadora, Rosália Duarte, por tudo que me ensinou, por todas às vezes que me indicou o caminho das pedras, por tudo que representa na minha vida, por tudo que compartilhamos juntas. Eternamente grata pelo nosso encontro, amizade, cumplicidade, carinho e respeito.

Ao João Alegria, pelo encontro, pela parceria, pela leitura cuidadosa do meu texto, por suas imprescindíveis contribuições e pela crença nos sabores e saberes do trabalho com mídia-educação.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia – GRUPEM – Rita, Cris, Gal, Gleice, Lívia, Laudelina, Adriana, Marinete e Carlos pela possibilidade de troca e construção coletiva de conhecimentos. Aquela prévia da defesa foi muito importante para a finalização deste trabalho.

À Rita Ribes e Vera Candau que, desde o início, se dispuseram a dialogar com este trabalho.

À minha mãe, Marcia Leite e a meu pai, Aristeo Leite, por absolutamente tudo!

Eternamente grata, pelo apoio, carinho e amor incondicional. Não há palavras que dêem conta da minha gratidão.

Aos meus avós, Edir, Ivo e Aristeo, que acolheram-me redimensionando o sentido da vida. Grata por tudo que representam e pelos maravilhosos momentos que vivemos juntos.

Aos meus irmãos, Jonas e Evandro, por serem pessoas tão especiais. Amo vocês, a cada dia mais.

À Luana, amiga de todas as horas, por nossa cumplicidade e companheirismo. Grata pelo incondicional apoio, carinho e amor.

À Ilana, pela simplicidade da luz de sua alma que, nos momentos mais difíceis, me animou, nutrindo minhas fortalezas.

Às amigas do peito, irmãs de coração, Betha, Mari, Clara Albano e Clarice Saliby,, por existirem em minha vida e terem me feito sorrir nos momentos difíceis. Ah, não posso deixar de agradecer o “kit para sobreviver a uma dissertação”, talvez sem ele não tivesse chegado ao fim.

À Mercedes Clara, hermana del ama, companheira da vida inteira, que, mesmo a distância, ressignificou a caminhada, trazendo luz, música e confiança.

À Diana, que, durante todo o percurso, alimentou minha coragem para seguir em frente.

Ao professor Pier Cesar Rivoltella, pelas dicas.

Ao Cadinho, que me apresentou à Bem TV e o Nós na Fita.

À Denise, que, diante do caos, sempre me mostra a luz. Serei eternamente grata por ter te encontrado nesta vida.

A toda equipe do TEAR, em especial, à Cacau, Claudinha, Cacá, Mabel, Beto e Marisa pelo constante apoio e carinho.

Aos adolescentes do Ciranda Brasileira, que se tornaram fonte de inspiração, me fazendo não abrir mão do trabalho com a arte-educação.

Aos adolescentes e crianças participantes da Oficina TVE de Mídia 2003 e 2004, pela oportunidade de vivenciar junto com vocês uma prática mídia-educativa.

À Orquídea, pelo incansável trabalho de me organizar internamente.

À Nilza, pela simplicidade e grandeza da sua sabedoria. O que seria de mim se não fosse sua comida e seu saboroso café no final da tarde!

Ao André, que no caminho se tornou amigo de alma e de utopia.

Ao Sérgio, que, aos “45 do segundo tempo”, me ajudou a fazer um vídeo a partir deste trabalho.

À Lindara e ao Fabio, por tudo que vivemos juntos.

Aos companheiros da pós-graduação, em especial Dani, Pablo e Tetê.

A Deus, aos Deuses e Deusas, aos Orixás, aos anjos e aos seres de luz, que, sempre ao meu lado, iluminaram, abençoaram, protegeram e guiaram o caminho.

A todos os professores do Departamento de Educação da PUC-RIO, que, desde a graduação, tornaram-se meus mestres neste percurso.

À PUC-Rio, que, desde 1998, tornou-se território de muitas aprendizagens.

Ao CNPq e a FAPERJ, que viabilizaram financeiramente este processo de pesquisa.

Resumo

Leite, Camila Rodrigues; Duarte, Rosália. **O Grupo “Nós na Fita” – análises de uma prática mídia-educativa protagonizada por jovens moradores do Morro do Preventório.** Rio de Janeiro, 2005. 169p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho teve como ponto de partida os debates sobre práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas no campo da mídia-educação; um campo ainda em configuração. Destacam-se aqui, as experiências desenvolvidas por Organizações Não-Governamentais, no âmbito da educação não-formal, que envolvem jovens, moradores de comunidades urbanas de baixa renda, no processo de realização de vídeos comunitários. A partir da análise de observações, entrevistas e vídeo-gravações, produzidas ao longo do trabalho de campo, descreve-se e se analisa a prática mídia-educativa desenvolvida pela ONG Bem TV e protagonizada pelos jovens do grupo Nós na Fita. O estudo centrou-se especificamente na Oficina de TV e Vídeo 2004, realizada no Morro do Preventório, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Orientam este trabalho, as reflexões levantadas por Martín-Barbero a respeito da comunicação alternativa, participativa e popular, do uso social dos meios e dos processos de mediações que articulam comunicação, cultura e política na América Latina.

Palavras-chave

Educação não-formal; mídia-educação; juventudes; vídeo comunitário.

Abstract

Leite, Camila Rodrigues; Duarte, Rosália (Advisor). **Nós na Fita'group: analysing of a media education practice.** Rio de Janeiro, 2005. 169p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study started off with the debates on educational practices being undertaken in the field of education-media, a field still in its early stages of development. The experiences realized by non-governmental organizations in the scope of informal education, involving young residents of low income communities in the making of community videos, was the main focus of this project. Taking into consideration the analysis of observations, interviews and videos produced during field work, the education media practices developed by the non-governmental organization “Bem TV” and carried out by the youths of the “Nós na Fita” group were analyzed and described in detail. The study focused primarily on the “Oficina de TV e video 2004” that took place at the Morro do Preventório, located in the city of Niterói, state of Rio de Janeiro. The study was based on the thoughts and reflections of Matín-Barbero regarding alternative, engaging and popular communication, the social use of the mass and processes of mediation that articulate communication, culture and politics in Latin America.

Key words

Media Education, No formal education, Media education Practices, Youth.

Sumário

1. Apresentação	12
2. Primeira Parte: O percurso da pesquisa	16
2.1. Introdução	16
2.2. Mídia-Educação como campo de estudos e práticas	18
2.3. Construção do objeto de pesquisa	25
2.4. Do objeto ao campo empírico	27
2.5. Metodologia da pesquisa	30
2.6. Notícias do trabalho de campo	32
2.7. A entrada da câmara – uma nova forma de olhar	33
3. Segunda Parte: Apresentação do caso estudado	35
3.1. O Cenário – Morro do Preventório	35
3.1.1. Os atores	40
3.1.2. A ONG Bem TV	40
3.1.3. O Grupo Nós na Fita	42
3.1.4. Jovens Protagonistas	45
3.1.5. Perfil dos integrantes do Nós na Fita	48
4. Terceira Parte: O trabalho de campo e algumas reflexões sobre a experiência do Nós na Fita	57
4.1. A chegada no campo	57
4.2. Nós na Fita: comunicação / cultura / política	61
4.3. A TV de Rua	66
4.4. Possíveis leituras de comunidade	69
4.5. Comunicação comunitária, participativa, alternativa e popular	73
4.6. As instâncias de mediação: tecnicidade, ritualidade, sociedade e institucionalidade	76
4.7. Entre orientação e tutela: tensões no processo de construção da autonomia	81
4.8. Entre o Preventório e o mundo: seduzidos pela criação	85

5. Quarta Parte: Análises de uma prática mídia-educativa protagonizada pelos jovens	90
5.1. A oficina de TV e vídeo 2004	90
5.2. Centralidade do sujeito	92
5.3. Capacitação técnica e mobilização social em tensão: o papel das ONG's	95
5.4. Uso social dos meios? Entre o objetivo da oficina e o desejo dos alunos	100
5.5. Os alunos podem fazer os vídeos que quiserem?	106
5.6. Colocando a mão na massa: reflexões sobre a produção dos alunos	109
5.7. Mão na Massa 2: algumas atividades	112
5.8. Trabalho em grupo. Construção coletiva de conhecimentos	115
5.9. Afinal quais seriam os temas dos vídeos dos alunos?	117
5.10. Criação sob uma lente grande angular	121
5.11. Mídia-educação: diferentes perspectivas em conflito	143
5.12. Mídia-educador	146
6. Considerações Finais	149
6.1. Os desafios e aprendizados do fazer pesquisa	149
6.2. Contribuições desta pesquisa para as reflexões no campo da mídia-educação	151
7. Referências Bibliográficas	155
Anexos.....	162

1 Apresentação

O meu interesse em conhecer uma prática mídia-educativa¹ desenvolvida por jovens moradores de comunidades urbanas de baixa renda foi motivado pelo debate sobre os modos como a sociedade contemporânea, especialmente na América Latina, vem lidando com a complexa trama que articula comunicação, cultura e política. Parto do pressuposto de que a comunicação possui forte dimensão educativa e neste sentido as práticas educativas que envolvem os meios de comunicação podem ser consideradas elemento-chave dessa trama.

Circunscrita no campo da mídia-educação, esta pesquisa descreve e analisa uma prática mídia-educativa, inserida no âmbito da educação não-formal, desenvolvida pela organização não-governamental Bem TV. Trabalhando diretamente com jovens, a ONG tem contribuído para o desenvolvimento de significativas experiências de intervenção social no campo que articula comunicação e educação.

A realização de um estudo de caso de tipo etnográfico do grupo de jovens Nós na Fita, projeto permanente da Bem TV, surge porque os jovens protagonizam uma específica prática mídia-educativa (a TV de rua e a oficina de TV e vídeo 2004) com outros jovens e moradores do Morro do Preventório, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Acreditando que experiências como a do Nós na Fita são capazes de evidenciar a dinâmica do processo que articula comunicação, cultura e política na América Latina, justifico a relevância deste trabalho para o campo da mídia-educação.

Martín-Barbero (2003) auxilia-nos a refletir sobre a importância da educação se debruçar sobre os complexos processos de comunicação da sociedade atual, indo além do uso instrumental dos meios na escola:

Os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola, sobretudo, um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra

¹ Entendo como prática mídia-educativa as experiências, ações e projetos de educação que, tanto no âmbito formal como informal, trabalham na interseção da comunicação com a educação, se utilizando dos meios de comunicação como mediadores de um processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que crianças, adolescentes e jovens tornem-se “produtores” de produtos midiáticos. (Feilitzen, 2002; Belloni, 2001, Rivoltella, 2001).

a partir da qual os alunos aprendem. Pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de *socilaização*, de dispositivos de identificação/projeção das pautas de comportamento, estilos de vida e padrão de gostos (idem: 67).

Cabe afirmar que a educação necessita não apenas compreender as relações entre o sistema educativo e o ambiente educativo difuso e descentralizado em que estamos imersos, mas também e, principalmente, reconhecer a *tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura* (idem). Para isso, o autor sugere que o campo da educação só poderá inserir-se nos processos de mudança, que a sociedade atravessa, se disponibilizar a interagir com os campos de experiências nos quais se processam hoje as mudanças.

Nesta perspectiva, o pesquisador latino-americano traz valiosas contribuições ao campo da mídia-educação. Torna-se estratégico se aproximar dos novos modos de estar juntos que, segundo ele, vêm sendo construídos principalmente no campo dos movimentos sociais, com ênfase nas experiências dos grupos juvenis contemporâneos.

É no mundo dos jovens urbanos que se fazem visíveis algumas das mudanças mais profundas e desconcertantes de nossas sociedades contemporâneas. (...) Os Jovens vivem hoje a emergência de novas sensibilidades, dotadas de uma nova especial empatia tecnológica (idem:66).

Essa *empatia tecnológica* se entrecruza com a *empatia cognitiva - feita de uma grande facilidade na relação com as tecnologias audiovisuais* - o que Martín-Barbero (2003) denomina de *cumplicidade expressiva*, na qual os relatos e imagens, as sonoridades, fragmentações, velocidades e os ritmos dos jovens produzem novas *comunidades que respondem a novos modos de perceber e de narrar as identidades*. Aqui, se encontram, então, *a natureza comunicativa da cultura* e o comunicador, que deixa de ser o intermediário e passa a assumir o papel de mediador:

Aquele que torna explícita a relação entre diferença cultural e desigualdade social e a partir daí trabalha para fazer possível uma comunicação que diminua o espaço das exclusões ao aumentar mais o número de emissores e criadores do que o dos meros consumidores (idem: 69).

Sendo assim, a comunicação neste trabalho é percebida como a *colocação* em comum de sentidos da vida e da sociedade:

Comunicar foi e continuará sendo algo muito mais difícil e amplo que informar, pois comunicar é tornar possível que seres humanos reconheçam outros seres humanos em duplo sentido: reconheça seu direito a viver e pensar diferente, e reconheçam a si mesmos nessa diferença, ou seja, que estejam dispostos a lutar a todo momento pela defesa dos direitos dos outros, já que nesses mesmos direitos estão contidos os próprios (2003: 70).

Acompanhar a experiência do grupo de jovens Nós na Fita tornou-se uma oportunidade ímpar para penetrar nos modos como esses jovens interagem com a tecnicidade midiática, especialmente quando realizam vídeos, e nas maneiras com que significam as novas formas de estar junto que eles mesmos criam. Desta forma, busco me aproximar desse fenômeno contemporâneo, que extrapola os domínios institucionais do ensino escolar, mas talvez possa contribuir à educação, na medida em que evidencia os modos como os jovens se tornam comunicadores re-significando o campo da cultura.

Na primeira parte do trabalho, conto como se deu a minha aproximação com o campo da mídia-educação, destacando algumas das suas características de um campo em configuração. Em seguida, apresento o percurso da pesquisa: a construção do objeto; os caminhos que me levaram ao campo empírico e à opção pelo estudo de caso; a escolha da ONG Bem TV e do grupo de jovens Nós na Fita; as opções metodológicas; a descrição de como foi realizado o trabalho de campo e, por fim, a entrada da câmera no processo da pesquisa.

Na segunda parte, apresento o contexto em que este estudo de caso está inserido, ressaltando as características do Morro do Preventório e as condições sócio-econômico-culturais dos jovens moradores dessa comunidade. Depois, conto a história e a trajetória dos atores envolvidos, destacando as especificidades de serem jovens protagonistas.

Na terceira parte, encontram-se a apresentação do trabalho de campo e algumas reflexões sobre o grupo Nós na Fita, privilegiando, em primeiro lugar, a TV de rua que protagonizam e os debates sobre comunicação comunitária, participativa, alternativa e popular e os processos de mediação que marcam a realização de vídeos desse grupo. Logo depois, destaco dois complexos conflitos: a relação dos jovens com a ONG, no âmbito do processo de construção de autonomia, focando as tensões entre tutela e orientação e a relação dos jovens com a linguagem audiovisual, na qual há uma tensão entre a mobilização social comunitária e a possibilidade de expressão criadora.

Na quarta parte, foco especificamente uma prática mídia-educativa protagonizada pelos jovens do grupo – a oficina de TV e vídeo 2004 – destacando algumas questões teórico-metodológicas que envolvem essa experiência educativa: a centralidade do sujeito; os diálogos entre capacitação técnica e mobilização social em tensão; a idéia de uso social dos meios; o processo de produção e realização dos vídeos dos alunos; a ênfase no trabalho em grupo; as possibilidades de construção coletiva de conhecimentos e, por fim, volto ao tema da expressão criadora, inclusive no campo da mídia-educação, destacando o papel do mídia-educador frente às práticas mídia-educativas.

Na quinta parte, algumas considerações finais a respeito da experiência e de possíveis contribuições ao campo da mídia-educação.

2 Primeira Parte: O percurso da pesquisa

2.1 Introdução

*A primeira tentação do estudante é fazer uma tese
que fale de muitas coisas (Eco, 1997: 7).*

Desde a infância, a educação e a escola atravessam minha história de maneira especial. Filha de professores, nasci em 1980, quase no mesmo ano em que meus pais criaram uma escola. Minha própria trajetória como professora começou aos quinze anos, quando optei por fazer magistério¹. Entretanto, desde os cinco anos de idade, tive a oportunidade de vivenciar uma formação pela arte², que influenciou muito na minha escolha profissional: a arte educação³. Passando pela pedagogia e chegando ao mestrado em educação na PUC-Rio, me aproximei das práticas educativas desenvolvidas no campo da chamada educação não-formal⁴, junto às quais tenho atuado como arte-educadora.

¹ Escola de Professores, criada em 1995, no Rio de Janeiro, pela iniciativa das Escolas Oga Mitá, Senador Correia, EDEM e Sá Pereira, que oferecia m curso normal – magistério - Ensino Médio.

² Escola de Arte TEAR - Instituição criada em 1980, no Rio de Janeiro que desenvolve trabalhos na área da arte-educação. <http://www.escoladeartetear.hpg.com.br>, acessado em 01/12/03.

³ Arte-educadora na concepção de BARBOSA, Ana Mae Tavares. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

⁴ No site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) encontra-se inserido em uma das modalidades da educação no Brasil, a definição para o conceito de educação não-formal: atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos – qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de educação formal. A educação não-formal pode ocorrer dentro de instituições educacionais, ou fora delas, e pode atender a pessoas de todas as idades. Representa os processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino desenvolvidos por instituições diversas. Tipo de educação: ministrada sem se ater a uma seqüência gradual, não leva a graus nem títulos, mas necessita de um programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais ou não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania (www.inep.gov.br acessado em 01/12/02).

No Brasil, segundo a UNESCO (2004), as experiências de educação não-formal têm trazido contribuições inegáveis ao cenário educacional contemporâneo. Protagonizados, na maioria das vezes, por ONG (organizações não-governamentais) e associações da sociedade civil organizada⁵, os projetos sociais de educação⁶ vêm reconfigurando o cenário dos movimentos sociais, interferindo diretamente na formação de jovens moradores das favelas, das periferias e dos subúrbios urbanos.

Nesta perspectiva, o meu primeiro movimento foi desejar realizar um estudo que me possibilitasse conhecer melhor essas práticas educativas não-formais, direcionadas aos jovens, moradores de comunidades urbanas de baixa renda.

No entanto, como afirma Eco (1997), a tentação inicial é querer falar de muitas coisas. Desde a época em que fiz magistério, as relações entre comunicação e educação me instigavam principalmente no que tange às práticas educativas que envolvem os meios de comunicação. Por conta disso, na pós-graduação, me aproximei dos estudos que articulam educação e comunicação⁷, buscando conhecer as linhas de pesquisa realizadas nessa área. Contudo, a entrada no GRUPEM (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia da PUC-Rio⁸) configurou-se como alicerce fundamental para que conhecesse o campo em conformação denominado de mídia-educação. A maior satisfação foi encontrar, dentro desse campo, experiências educativas no âmbito da educação não-formal, desenvolvidas por ONG que envolvem jovens, moradores de comunidades de baixa renda, no processo de realização de materiais midiáticos (vídeos, jornais, sites e rádios). Assim, pude agregar meus dois interesses iniciais, aproximando-

⁵ Em 1991, foi criada a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) como forma de representar coletivamente as ONG junto ao Estado e aos demais atores da sociedade civil. Seu principal objetivo é representar e promover o intercâmbio entre as ONG empenhadas no fortalecimento da cidadania, na conquista e expansão dos direitos sociais e da democracia. Atualmente, a ABONG tem 270 associadas com destacada atuação na esfera pública em áreas como direitos humanos, políticas públicas, questões agrárias e agrícolas, questões urbanas, desenvolvimento regional, meio ambiente e ecologia. Busca contribuir para o fortalecimento das ações da sociedade civil em defesa da cidadania e da democracia. (www.abong.org.br acessado em 01/12/03).

⁶ A partir de agora, toda vez que me referir a projetos sociais, estarei tratando das ações educativas promovidas por ONG, no campo da educação não-formal, envolvendo jovens moradores de comunidades urbanas de baixa renda.

⁷ Destaco alguns autores que vêm trabalhando na interseção da educação com a comunicação: Rivoltella (2001), Belloni (2001 e 2003), Feilitzen (2002), Buckingham (2002), Fischer (1984, 2001, 2002), Neto (2002) Costa (2002), Duarte (2002 e 2005), Filé (2003) entre muitos outros. Para saber mais sobre esses estudos ver Anexos 1.

⁸ GRUPEM - wwwusers.rdc.puc-rio.br/midiajuventude acessado em 06/01/05.

me especificamente dessas experiências, atualmente denominadas de práticas mídia-educativas (Rivoltella, 2001, Belloni, 2001, Feilitzen, 2001).

Apresento a seguir algumas considerações a respeito dos contornos que esse campo vem adquirindo na atualidade.

2.2

Mídia-Educação como campo de estudos e práticas

Segundo Belloni (2001) e Rivoltella (2001), os pesquisadores do campo de estudos e ação resultante da interseção entre educação e comunicação cunharam a expressão mídia-educação, em um primeiro momento, para tratar do que se tem chamado de educação para as mídias.

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes plásticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias. (UNESCO, 1984).

Ancorada nos pressupostos afirmados na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (1989), a UNESCO buscava, com a idéia de mídia-educação, promover debates na sociedade sobre a importância da educação dedicar-se às reflexões sobre as mídias para promover ações educativas que garantissem os direitos das crianças e dos adolescentes.

A criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam - artigo 12. A criança terá direito à liberdade de expressão; este direito inclui a liberdade de procurar, receber e partilhar informação de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja oral, escrita ou impressa, na forma de arte ou através de qualquer outro meio de escolha da criança - artigo 13. A criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral - artigo 17 (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, 1989).

Em encontros e reuniões com especialistas, publicando livros e incentivando a construção de conhecimento no campo da mídia-educação, a UNESCO não só

difundiu o conceito como organizou as experiências concretas em mídia-educação, que já vinham sendo desenvolvidas em vários lugares do mundo. Dessa maneira, verifica-se que a expressão mídia-educação, na sua origem, referia-se às ações educativas de *media literacy*. No livro *A criança e a mídia - imagem, educação, participação*, organizado por Feilitzen e Carlsson (2002) e publicado pela UNESCO, são apresentados vários artigos que fornecem informações sobre as experiências realizadas e as conclusões de pesquisas na área de mídia-educação. Por um lado, verificamos que a mídia-educação é percebida, de uma maneira geral, como educação para a mídia e a maioria dos trabalhos relata experiências de projetos educativos que possibilitam a participação de crianças e adolescentes na mídia, em diferentes partes do mundo. Por outro lado, na análise dos artigos do livro, Feilitzen (2002) aponta diferenças e semelhanças nas diversas visões existentes sobre a educação para a mídia. Contudo, destaca alguns aspectos que marcam a origem da concepção da educação para as mídias: que deve, de alguma maneira, proteger as crianças de certos conteúdos da mídia, injetando nelas certos princípios e opiniões que lhes ensinem a dissociar o *mau conteúdo da mídia e selecionar o de boa qualidade*; deve objetivar ensinar às crianças desconstruir as mensagens, percebendo as relações de poder e compreender no interesse de quem e com quais objetivos as mensagens são transmitidas, construindo assim um pensamento crítico sobre a mídia, e deve ainda, em última instância, envolver crianças e adolescentes na produção da mídia, de maneira que possam, pela participação, tentar modificá-la.

Feilitzen (idem) também ressalta que as abordagens sobre a educação para as mídias foram se modificando no decorrer do tempo. Sendo assim, salienta para o que ela chama de necessidades atuais: 1) A idéia de que, para atingir o pensamento crítico, a educação para mídia não pode focalizar apenas a análise crítica de textos e programas (a análise do discurso dos *media*), mas também deve conduzir à capacidade de produção. No entanto, essa produção pode ser percebida sob vários ângulos: como um meio estético para a expressão e um instrumento para a comunicação; como algo que resulta de um ciclo de ação, reflexão e diálogo, no qual os alunos, por meio de suas próprias escolhas e práticas, parcialmente, aprendem como a indústria da mídia trabalha e como suas mensagens e gêneros são formados. Alguns autores acreditam que essa espiral (de diálogo, reflexão e ação) possa ser posta em movimento quando os alunos se

apropriam da tecnologia e da produção, ou seja, em longo prazo implica o exercício de uma comunicação criativa e crítica de histórias e representações de si mesmos, algo que resulte em confrontações com o sistema de mídia existente. 2) A compreensão que a educação para as mídias deve ter da importância dos processos educativos respeitarem os interesses dos alunos, ou seja, disparar o trabalho a partir do gosto, da criatividade e capacidade de participação dos alunos e da forma como eles compreendem a mídia e o mundo. 3) A educação para as mídias deve se tornar uma abordagem interdisciplinar, incluindo meios de comunicação múltiplos (tanto as tecnologias tradicionais como as novas tecnologias: mídia impressa, audiovisuais, tecnologias digitais e outras). 4) Como no contexto atual, a mídia comercial é uma questão global; a educação para as mídias deve emergir como um contra-movimento, valorizando a mídia local. 5) A idéia de que a educação para a mídia também significa uma luta pela informação, um esforço pela justiça social e cidadania crítica, ou seja, deve lutar com fim último pela redistribuição do poder político, econômico e social.

A autora sugere que a maior diferença talvez esteja entre os autores da Austrália, Canadá e Europa que dão mais ênfase à noção de que a educação para a mídia deve formar sujeitos críticos, independentes e participantes, enquanto os autores da Índia, Brasil e África do Sul dão mais ênfase ao papel da educação para a mídia na libertação e desenvolvimento da comunidade como um todo, ressaltando que a democratização deve significar justiça social também para os grupos oprimidos e marginalizados na comunidade. Entretanto, nas duas perspectivas, acabamos identificando uma questão que parece ser consenso no campo da mídia-educação: como poderá a educação contribuir para a formação dos sujeitos contemporâneos, de maneira que estes se tornem usuários críticos e criativos dessas novas tecnologias de informação e comunicação?

A educação para as mídias, de acordo com Belloni (2001), vem conquistando um lugar de destaque, na medida em que se torna condição *sine qua non* da educação para a cidadania, tornando-se instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades, como também afirma Silverstone (2002). Nesse sentido, Feilitzen (2002) afirma que a educação para as mídias deve se basear, em nível local, nas necessidades da comunidade na qual se dá a ação, tendo os interesses das crianças e dos adolescentes como sua maior preocupação.

A partir das distintas abordagens que constituem a área de estudo relacionada à integração da educação com a comunicação, Belloni (2001) afirma que, de um lado, está a comunicação educacional, herdeira e sucessora da tecnologia educacional e, de outro, a mídia-educação ou educação para as mídias, que se apresenta como um campo de contornos ainda pouco claros, cuja necessidade e urgência de definição já é unânime entre educadores e comunicadores. De acordo com a autora, nessas duas áreas há uma integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) aos processos educativos; sendo assim, essa integração pode ser uma estratégia de grande valia, desde que realizada em sua dupla dimensão, como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo.

Do mesmo modo, Rivoltella (2001) nos apresenta a mídia-educação como um *campo disciplinare nella zona di intersezione tra le scienza dell'educazione e le scienza della comunicazione*⁹. Entretanto, destaca que o campo da mídia-educação se configura por distintas definições e abordagens. Ou seja, a mídia-educação não se configura apenas no que tem sido denominado como *educação para as mídias*, mas também em outras duas vertentes: a *educação pela mídia* e *educação com a mídia*. Na primeira, encontram-se as experiências, por exemplo, de educação a distância, em que a mídia é utilizada como meio para promover processos educativos. Já a segunda, refere-se, por exemplo, aos professores de história que utilizam recursos midiáticos para complementar o desenvolvimento de suas aulas.

Tudo leva a crer que, pelo menos no Brasil, se por um lado a *educação pela mídia* e a *educação com a mídia* vêm sendo utilizadas nos espaços escolares de educação (mesmo que ainda não amplamente difundidas), por outro (sem negar as significativas experiências de educação para as mídias no interior de escolas públicas e privadas já existentes), a *educação para as mídias* vem sendo desenvolvida, na maioria das vezes, por projetos sociais nos espaços não-formais de educação, ou seja, fora da escola. Vale ressaltar que nem sempre os atores que desenvolvem essas experiências as denominam como práticas mídia-educativas, muito menos as classificam entre as três perspectivas definidas por Rivoltella (2001), o que também nos auxilia a perceber que, nas práticas educativas que de

alguma maneira já lidam com as mídias, essas perspectivas acabam se entrecruzado.

Em nosso país, ainda esse campo de pesquisa e ação está em constituição; entretanto, já contamos com numerosas e variadas experiências de intervenção social e práticas educativas que têm seu fundamento no que esses autores estão chamando de mídia-educação. O que verificamos é que, na prática, a mídia-educação, mesmo sem ser chamada assim, já é desenvolvida de muitas maneiras, em distintos lugares (da educação formal e não-formal) com diferentes objetivos. Entretanto, talvez o que aproxime essas iniciativas, o que elas têm em comum, seja a percepção de que não é possível, no mundo contemporâneo, deixar de lado as relações cada vez mais intensas entre os seres humanos e as mídias.

Enquanto um corpo teórico particular, ainda se buscam maneiras de reconhecer, organizar, sistematizar e, talvez, desta forma, consolidar o campo da mídia-educação que, como afirmam Belloni (idem) e Rivoltella (idem), é, ao mesmo tempo, um campo de estudo e uma área de atuação. Essa se torna, então, uma característica fundamental da mídia-educação: o fato de ser simultaneamente um campo de intervenção social e prática educativa assim como um campo disciplinar que pode, portanto, ser considerado um subcampo científico.

[A mídia-educação] É um campo de pesquisa e intervenção relativamente novo e bastante abrangente, que tem o objetivo de promover uma educação com a mídia, por meio dela e sobre ela, levando em conta as implicações deste processo no dia-a-dia da sociedade e como esta própria sociedade interpreta esta influência. Antigamente, o binômio mídia-educação era entendido apenas como um movimento que incentivava o uso dos aparatos tecnológicos (da mídia) no cotidiano escolar. Hoje, o conceito é outro, evoluiu. Mídia-educação é muito mais do que isso: é um campo de pesquisa e de ação que ultrapassa os muros da escola e que, portanto, merece estudo e atenção (Rivoltella, 2004).

Para o pesquisador italiano, alguns aspectos são fundamentais para a configuração de um campo científico: a autodenominação; a existência de estudos significativos, que consolidem a produção de conhecimentos específicos, pontos em comum entre os pesquisadores; a sistematização das metodologias de pesquisa e encontros, congressos e seminários, além de propostas de formação de profissionais e pesquisadores na área.

⁹ Um campo disciplinar situado na zona de intercessão entre a ciência da educação e a ciência da comunicação.

Percebemos que, no Brasil, apesar da existência de algumas iniciativas de definição dos contornos do campo da mídia-educação, como fez o Núcleo de Comunicação e Educação – NCE da USP, no I Congresso Internacional de Comunicação e Educação¹⁰, não há consenso entre os pesquisadores. Ainda não se realizou um mapeamento específico das produções científicas nem das práticas mídias-educativas do campo. No entanto, sem pretender fazê-lo, tendo a identificar três grandes correntes de pesquisa que vêm trabalhando com a mídia-educação em nosso país. A primeira diz respeito aos estudos que analisam práticas mídia-educativas, sejam elas educação para, pela e/ou com as mídias, dentro ou fora da escola, com crianças, adolescentes, alunos e professores e suas metodologias, objetivos, finalidades e embasamento teórico-filosófico. A segunda refere-se aos estudos que analisam artefatos culturais dos veículos de comunicação, como programas de TV e rádio, vídeos, revistas e jornais impressos e eletrônicos, sites e outros. A terceira, e não menos importante, mas talvez ainda pouco difundida no campo da educação, é a que se destina a investigações dos modos como os sujeitos dão sentido às mensagens veiculadas pelas mídias. Mesmo correndo o risco de ser reducionista, afinal o campo da mídia-educação ainda está em processo de conformação, acredito que, dentro da educação, essas são as três grandes correntes de atuação dos grupos de pesquisa que trabalham com mídia-educação no Brasil.

Os referenciais teóricos que fundamentam essas três grandes correntes são distintos e diversificados. Entretanto, apenas como forma de organizar as tendências, sem perder de vista que simultaneamente se entrecruzam e estão em

¹⁰ O I Congresso Internacional de Comunicação e Educação subdividiu o campo em grandes áreas: **Educação para a Comunicação** – na prática, forma professores com estratégias de leitura crítica dos meios, receptores que saibam ler os meios, bem como alunos que saibam não apenas ler os meios, mas também produzirem mensagem com e pelos meios, envolvendo a preocupação com o desenvolvimento e aprimoramento do aluno no uso dos meios na sua prática e formação escolar. **Uso das Tecnologias na Educação** - tem como objeto o uso instrumental da comunicação para melhoria do ensino escolar. O seu objetivo é auxiliar tanto o professor quanto o aluno a utilizarem os recursos tecnológicos, no sentido de tornar o ensino mais dinâmico, interativo e lúdico tornando, tanto docentes como discentes, hábeis no uso desses recursos. A questão principal é a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, nos quais os recursos tecnológicos são colocados como auxiliares do processo. **A comunicação educativa a serviço da cidadania** - trabalha com a ação comunicacional no processo educativo. Entende-se por processo educativo aquele que ocorre na escola e fora dela, bem como todas as ações sociais que têm como pressuposto melhorar a qualidade de vida, diminuir a exclusão social, garantir a democracia e principalmente formar cidadãos ou garantir a cidadania. Essa vertente representa os trabalhos sociais e políticos realizados na área da inter-relação comunicação/educação. Nela, o conceito da comunicação é ampliado para além das mídias. (www.eca.usp.br/nucleos/nce/congress acessado em 18/11/04).

disputa, talvez possamos agrupá-los da seguinte maneira: na primeira, prevalecem autores que estão discutindo diretamente as práticas mídia-educativas, como David Buckingham, Cecília Von Feilitzen, Rivoltella, Geneviève Jaquinot, Ismar Soares, entre outros. Estes autores, apesar de terem como objeto de estudo as práticas mídia-educativas, não as estudam do mesmo modo. Têm opções teórico-metodológicas diferentes, chegam até a discordar, em alguns aspectos, uns dos outros. Na segunda corrente, estão tanto os que se apóiam na semiótica desenvolvida principalmente por Umberto Eco, Roland Barthes, Charles Peirce e Merleau-Ponty, para fazer análises da estrutura narrativa dos artefatos midiáticos, como os que ancoram seus estudos em Michel Foucault, para análise do discurso dos conteúdos da mídia. Ainda na segunda corrente, encontramos pesquisas alicerçadas nos Estudos Culturais, assentados, principalmente, nos trabalhos de Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall, Henry Giroux. Já a terceira corrente, mais voltada para os estudos de recepção, tem se apoiado na Teoria das Mediações, utilizando fundamentalmente as perspectivas defendidas por Néstor Canclini, Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco. Ainda que limitada e frágil, essa subdivisão auxiliou-me na compreensão de que muitas são as perspectivas de estudos que envolvem mídia e educação e, por enquanto, o que podemos afirmar é que as tendências são distintas e variadas, apesar de apresentarem alguns pontos em comum.

Não há consenso também quanto à metodologia de pesquisa. Análises dos materiais midiáticos, das condições de recepção, dos usos da mídia, dos processos de mediação são algumas das estratégias utilizadas. Vale destacar que Rivoltella (2004) aponta ainda a necessidade de se criar aportes teórico-metodológicos que auxiliem a consolidação da mídia-educação como campo de pesquisa educativa. Para ele, discutir metodologia de pesquisa em mídia-educação é discutir o próprio campo. Alerta para não cairmos em polaridades opostas nem acreditar que todas as pesquisas educativas, que se ocupam das mídias, estejam contidas no interior do campo da pesquisa em mídia-educação, nem, tampouco, na visão de que, no fundo, a mídia-educação não traz nada de novo à pesquisa educativa. O autor confronta a pesquisa educativa sobre as mídias e a pesquisa no âmbito da mídia-educação que, para ele, são duas pesquisas com pontos de vista e focalização distintas. Entretanto, uma está contida na outra, ou seja, as pesquisas no âmbito da

mídia-educação representam um subconjunto das pesquisas educativas sobre a mídia.

Para Rivoltella (2004), a pesquisa-ação é indicada como a metodologia específica do campo de pesquisa da mídia-educação. Alerta que ela não pode ser confundida com a intervenção pedagógica nem com a experimentação, mas deve estar estruturada em três fases: a preparação; a pesquisa e a ação. O pesquisador italiano defende a pesquisa como uma maneira de intervenção na realidade de maneira que ela gere mudanças. Sendo assim, a pesquisa deve estar a serviço das transformações. No entanto, nem todos os pesquisadores do campo da mídia-educação pensam assim.

Constata-se, assim, que numerosos desafios estão colocados para esse campo, principalmente no território de tensões entre as perspectivas teórico-metodológicas do fazer pesquisa e da intervenção pedagógica. Buscando assumir essas tensões, tento dialogar com a mídia-educação tanto como prática educativa como área de estudo. Entretanto, reconheço que o trabalho, aqui apresentado, acaba lidando com as fragilidades e limitações, principalmente no que tangem os referencias teóricos e as opções metodológicas de um campo ainda em construção.

2.3 Construção do objeto de pesquisa

Fruto de um longo processo de escolhas, recortes e aproximações empíricas e teóricas e o entrelaçamento de alguns fatores e circunstâncias acabaram interferindo diretamente na construção do objeto de estudo deste trabalho.

Em primeiro lugar, a escolha da orientadora – Rosália Duarte, a entrada no GRUPEM (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia) e as influências das disciplinas oferecidas na pós-graduação (especialmente Multiculturalismo - ministrada pela professora Vera Maria Candau e Educação e Tecnologias Educacionais - ministrada pela professora Rosália Duarte) acabaram me

aproximando de dois campos teóricos com os quais passei a dialogar: os Estudos Culturais¹¹ e da Teoria das Multimediasções¹².

Em segundo lugar, a oportunidade de conhecer, na 4ª *Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes*,¹³ práticas educativas que envolvem jovens no processo de realização de materiais midiáticos (como vídeos, sites, jornais, rádios). Realizadas em vários estados brasileiros, desenvolvidas em sua maioria por ONG, são nomeadas como práticas mídia-educativas circunscritas no campo de intervenção social denominado de mídia-educação.

Em terceiro lugar, a oportunidade de participar da Mostra Geração Futura, evento realizado pela *Oficina Cine Escola*¹⁴, dentro do Festival de Cinema do Rio 2003, no qual assisti a vários jovens, em sua maioria integrantes de projetos sociais, que trabalhavam com a linguagem audiovisual no Rio de Janeiro, apresentando seus próprios vídeos.

¹¹ Em um primeiro momento me aproximei dos Estudos Culturais que tiveram origem em 1964, com a criação do Centre for Contemporary Cultural Studies, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, fundado por Hoggart e Williams. Em Colin Sparks (1977), Johnson (2000), Hall (2003) pude conhecer algumas das reflexões que tangem a organização e os alicerces complexos e até contraditórios deste campo teórico que, em última instância, pode ser definido como uma tradição intelectual e política. Em seguida, me aproximei dos Estudos Culturais em Educação, desenvolvidos no Brasil, por Costa (2000) e Veiga-Neto (2002), que me levaram aos estudos sobre cultura realizados por pesquisadores latino-americanos, que se distinguem dos estudos culturais britânicos e estadunienses marcando a especificidade latino-americana nesse campo. Segundo Canclini (2003), Matto (2004) e o próprio Hall (2003), as pesquisas sobre cultura na América Latina trazem em seu bojo características distintas e peculiares das que vinham sendo realizadas na Europa e nos Estados Unidos.

¹² Teoria das Multimediasções desenvolvida na América Latina dentro do campo dos Estudos de Recepção tendo como referências neste trabalho: Martín-Barbero (2001) e Orozco Gomes (2001).

¹³ A 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes foi realizada no Rio de Janeiro em abril de 2004. No entanto, desde o segundo semestre de 2003 foram organizados vários encontros preparatórios para o evento. Tive a oportunidade de participar do *Encontro Preparatório do Fórum de Adolescentes*, no Planetário, em outubro de 2003, no qual estiveram presentes adolescentes e jovens dos projetos: Cipó Comunicação Interativa- Salvador/BA, Auçuba-Recife/PE, Associação Imagem Comunitária - Belo Horizonte/MG, Bem TV – Rio de Janeiro/RJ, Projeto Saúde e Alegria – Santarém/PA, Uga, Uga- Manaus/ Amazonas entre tantos outros. Foi especificamente neste evento que pude me aproximar das práticas mídia-educativas e das questões que os próprios adolescentes e jovens levantam sobre a mídia. Pela primeira vez, houve, na Cúpula, um Fórum de Adolescentes. Cento e cinquenta participantes representavam algum tipo de projeto que desenvolve uma prática mídia-educativa. Tinham cinquenta adolescentes brasileiros e os outros cem eram representantes de países da América Latina, Europa, Ásia, África e Oceania. Eles participaram de diferentes oficinas, criaram vídeos, sites, programas de rádio, performances, dialogaram e trocaram experiências entre eles e com o público presente na Cúpula. No final do evento, elaboraram uma carta, posicionando-se frente aos assuntos abordados durante a Cúpula. (www.riosummit2004.com.br, acessado em 01/12/03).

¹⁴ Oficina Cine Escola - www.estacaovirtual.com.br/grupoestacao/oficina_cineescola, acessado em 01/12/03.

Em quarto lugar, a oportunidade de atuar, nesse mesmo ano, como arte-educadora no projeto *Oficina TVE de Mídia*¹⁵, no qual crianças e adolescentes foram convidados a se expressar pela linguagem audiovisual.

A partir da aproximação do campo da mídia-educação como área de estudo e como prática pedagógica, optei por realizar uma pesquisa que me possibilitasse conhecer como se desenvolvem as práticas educativas, no campo da educação não-formal, desenvolvidas por ONG que trabalham especificamente com jovens moradores de comunidades urbanas de baixa renda, envolvendo-os no processo de realização de materiais audiovisuais. Nesse sentido, configura-se como objeto de estudo deste trabalho, as práticas mídia-educativas que têm sua centralidade na linguagem audiovisual.

2.4 Do objeto ao campo empírico

*... não se pode deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados.
(Alves, 1991 p.55).*

Em busca de práticas mídias-educativas, encontrei inúmeras experiências, não só no Brasil, mas em vários países da América Latina e de outros lugares do mundo, que atuam no campo de intervenção social da mídia-educação. Uma tendência que abrange iniciativas nas escolas públicas e privadas e no movimento social, pelos projetos sociais desenvolvidos, em sua maioria por ONGs.

Durante as sessões do Panorama Mundial da 4ª. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, a maior parte das cerca de 80 comunicações apresentadas referiam-se a projetos de realização de mídia, principalmente audiovisuais, “com” e “por” crianças e adolescentes (Alegria e Leite, 2004).

Tendo em vista que, como afirma Feilitzen (2002), *enquanto muitos países dão um reconhecimento simbólico à participação das crianças e dos jovens (na mídia), o Brasil abriga dezenas de projetos cujos principais atores são as crianças e os adolescentes (p.149)*. Em nosso país, a maioria desses projetos não

¹⁵ Oficina TVE de Mídia - www.tvebrasil.com.br/oficinatvedemidia acessado em 20/12/2004

só são realizados por organizações da sociedade civil como tem, na linguagem audiovisual, alicerce constitutivo do próprio trabalho. Ou seja, utilizam-se da linguagem do vídeo ou como dispositivo técnico, como recurso facilitador, ou como linguagem realizadora de uma narrativa audiovisual (Filé, 2003). Esses projetos estão possibilitando que os jovens das comunidades de baixa renda produzam seus próprios vídeos. São práticas educativas diferenciadas, desde cursos técnicos em audiovisual (câmera, roteiro, iluminação, áudio etc.) até criação de televisões comunitárias.

Busquei conhecer as concepções de educação que subsidiam ou fundamentam o desenvolvimento de projetos sociais de mídia-educação. Qual a concepção de mídia-educação que fundamenta esses projetos? Como se realizam essas práticas mídia-educativas? A partir de que metodologias?

O passo seguinte foi aproximar-me dessas práticas mídia-educativas, buscando saber em que contexto se desenvolvem; a partir de quais pressupostos teóricos, filosóficos e políticos; com que objetivos e com quais metodologias de trabalho.

Para isso, realizei um levantamento de projetos sociais, promovidos por ONG que desenvolvem práticas mídia-educativas envolvendo, no processo de realização de materiais audiovisuais, jovens moradores de comunidades de baixa renda, no Rio de Janeiro. A minha inserção profissional no campo possibilitou o conhecimento prévio de alguns desses projetos. Em 2002, participei de um projeto na TVE em parceria com cinco instituições que desenvolvem projetos na área. Com indicação destas, cheguei a outras. Além disso, realizei buscas na internet, consultei a lista de instituições e projetos que exibiram vídeos na Mostra Geração Futura e o banco de dados da 4ª Cúpula Mundial para Crianças e Adolescentes. Minha intenção era desenvolver uma pesquisa que mapeasse as metodologias dessas práticas mídias-educativas, que já vinham sendo desenvolvidas. Entretanto, acabei avaliando, em parceria com minha orientadora, que o tempo do mestrado era curto para a realização do mapeamento das metodologias, já que, no primeiro levantamento, identifiquei mais de vinte projetos sociais de mídia-educação com centralidade na linguagem audiovisual.

Nessa perspectiva, optamos por escolher uma instituição, na qual eu pudesse realizar um estudo de caso de tipo etnográfico, para conhecer como se desenvolvia a prática mídia-educativa e buscar perceber as possíveis influências que isso teria

na relação dos jovens com a linguagem audiovisual, tanto no que diz respeito aos vídeos que os mesmos realizam como nos materiais que assistiam pela TV.

De posse desse levantamento, conversei com alguns pesquisadores, educadores e comunicadores reconhecidos no campo da mídia-educação, buscando maiores informações sobre esses projetos e auxílio nas indicações de critérios para selecionar um deles a ser investigado neste estudo. Suas sugestões indicaram-me que o ideal seria escolher um projeto que tivesse, por um lado, trajetória, uma história construída ao longo dos anos e, por outro, uma proposta pedagógica organizada. Indicaram-me que deveria optar por um projeto que fosse reconhecido no campo dos movimentos sociais pela qualidade de seus trabalhos.

Paulo Ricardo de Paiva e Souza (um dos fundadores e diretores da ONG Auçuba - reconhecida instituição no campo da mídia-educação, que atua desde 1989, no Recife, em Pernambuco e até então coordenador do Instituto C&A de Desenvolvimento Social, que apóia projetos sociais na área de mídia-educação), acabou tornando-se meu “ego focal”, indicando os melhores caminhos de acesso e sugerindo formas adequadas de abordagem. Ao apresentar-lhe o levantamento que havia realizado, Paulo indicou a ONG Bem TV como espaço privilegiado para a realização do trabalho de campo. Em primeiro lugar, porque conhece de perto a instituição, por meio do Instituto C&A, que apóia um dos seus projetos; em segundo, por reconhecer que, no Rio de Janeiro, é uma das únicas instituições que resistiu durante seus 14 anos de existência, mantendo projetos sociais com adolescentes e trabalhando com educação e comunicação; em terceiro lugar, por ter, segundo ele, uma sólida prática mídia-educativa, além de estar disponível para o diálogo e para abrir suas portas a uma pesquisa.

Minha intenção inicial era entrar em contato direto com o campo, aproximando-me da instituição escolhida – ONG Bem TV, para conhecer sua prática mídia-educativa e, em seguida, chegar aos jovens para saber como eram suas relações com a TV, tendo em vista que são realizadores de audiovisuais. Entretanto, ao começar o trabalho de campo, encontrei um grupo de jovens que, desde 1999, vem realizando vídeos comunitários. A princípio, achei que era com eles que a instituição desenvolvia uma prática mídia-educativa com a linguagem audiovisual, no campo da educação não-formal. No entanto, a primeira constatação foi de que os meninos e meninas não eram nem mais adolescentes nem mais alunos da Bem TV. Eram seis jovens, de 19 a 24 anos que se

autodenominavam: Nós na Fita. Já haviam sido alunos da instituição não-governamental; já haviam passado por uma prática mídia-educativa no âmbito da educação não-formal e por um projeto social que trabalhava com a linguagem audiovisual. Atualmente, tentam ser o mais independentes possível e parecem se reconhecer como agentes sociais na própria ação comunitária que desenvolvem, ao exibir vídeos, realizados por eles mesmos, na comunidade onde moram. Diante disso, resolvi focalizar o estudo no grupo de jovens Nós na Fita.

Soube pelos jovens que realizariam em 2004, de abril a julho, pela primeira vez, uma oficina de TV e vídeo para outros adolescentes do Morro do Preventório, local onde moram e atuam. Suspeitei, então, que, se acompanhasse essa oficina, poderia conhecer um pouco mais de perto as maneiras como se relacionam com a mídia-educação. Sendo assim, este trabalho se propõe a refletir sobre algumas questões que marcam as relações dos jovens do grupo Nós na Fita com a prática mídia-educativa que protagonizam.

2.5 Metodologia da pesquisa

... uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam determinado paradigma. (Alves, 1991 p. 56).

Considerando que o objeto de estudo dessa pesquisa é a prática mídia-educativa protagonizada pelos jovens do Nós na Fita optei por realizar um *estudo de caso de tipo etnográfico*, ancorado nas concepções desse tipo de pesquisa apresentadas por Goldenberg (1998) e André (1995). Esta metodologia pressupõe que, através da exploração intensa e da análise detalhada de um único caso, podemos construir conhecimentos sobre o fenômeno estudado. Nessa perspectiva, alguns princípios teórico-metodológicos caracterizam este estudo: interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado; pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados; ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não nos resultados finais; preocupação com os significados, ou seja, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca; e por fim, mas não menos importante, a presença do trabalho de campo,

no qual o pesquisador mantém contato direto com a situação estudada (p. 28 e 29). As técnicas utilizadas para acompanhar essa prática mídia-educativa foram observação participante e entrevistas semi-estruturadas realizadas durante os seis meses de trabalho de campo.

Las respuestas genéricas de la ciencia social tradicional han resultado insuficientes para explicar los fenómenos complejos. Por eso acordamos en que uno de los principales desafíos para los científicos sociales hoy es encontrar formas de asumir que 'trajamos con objetos que en realidad son procesos'. Estamos siendo, pero como incorporar en nuestras investigaciones este devenir? (Massoni, 2002 p. 129).

Concebendo a educação e a comunicação como prática social e, portanto considerando que são múltiplos os determinantes que constituem os fenômenos estudados optei pelo paradigma do fluido, proposto Massoni (2002), em que prevalecem a abordagem multiparadigmática, que por sua vez pressupõe a multidisciplinaridade e a crença no saber científico como aquele que, construído historicamente, é contextual e contingente.

Incorporando a teoria como chave, como forma de interpelar as situações vividas, para a análise dos dados tornou-se fundamental o diálogo com determinados conceitos e idéias de autores que já pensaram de algum modo sobre as questões aqui presentes. Como o trabalho está situado no campo da mídia-educação, recorri a alguns aportes teóricos na educação e na comunicação, tendo como maior alicerce teórico Martín-Barbero (2001, 2002, 2003) e pesquisadores que vêm discutindo especificamente as práticas mídia-educativas (Rivoltella, 2001, Buckingham, 2002, Feilitzen, 2002 entre outros). Como os dados da pesquisa foram produzidos na minha relação direta com o campo, o diálogo com as teorias e os conceitos funcionaram, em primeiro plano, como lentes de visão para realizar a pesquisa, em segundo plano, como ingredientes para enriquecer as reflexões.

A tese do doutorado de Miranda (2002) auxiliou-me a enfrentar a relação de alteridade como estratégia metodológica, para ressignificar o lugar do pesquisador e do pesquisado na produção do conhecimento (Jobim e Souza, 1997/8). A relação de alteridade presente em situação de pesquisa exige o reconhecimento do outro não como coisa, objeto a ser reconhecido, mas como portador de voz, que pensa, sente, age e fala. Se despir dos modelos das chamadas ciências exatas, positivistas

e funcionalistas, para pensar em um mundo em constante transformação, haja visto que o objeto das ciências humanas é exatamente o sujeito. Evidenciar a voz do outro, porém não negar o papel alteritário fundamental entre o pesquisador e o campo. O método utilizado para o encontro com o outro, diz respeito, antes de tudo, a uma visão de mundo partilhada entre o pesquisador e o corpo teórico adotado¹⁶.

Incorporando as dificuldades como parte do processo, essa dissertação apresenta o processo de pesquisa realizado, destacando algumas questões analisadas, para principalmente contribuir à sustentação da mídia-educação ao mesmo tempo como um campo disciplinar, uma área de estudo e uma prática de intervenção social.

2.6

Notícias do trabalho de campo

O trabalho de campo desta pesquisa teve duração de seis meses. Realizou-se de março a agosto de 2004, na cidade de Niterói, no Morro do Preventório, no bairro de Charitas.

No primeiro mês, participei de cinco reuniões do grupo de jovens Nós na Fita, realizadas na sede da Bem TV e de uma exibição de vídeos comunitários, no Morro do Preventório, quando se abriram as inscrições para a oficina de TV e vídeo 2004, desenvolvida pelos jovens componentes do Nós na Fita e oferecida a outros jovens da comunidade. Essa oficina, prevista para durar três meses, teve duração de quatro, de abril a julho de 2004, realizando-se às terças e quintas-feiras, de 14h as 17h, na sede da FIA, na própria comunidade.

De abril a junho, foram vinte e cinco aulas destinadas ao ensino de noções básicas da linguagem audiovisual, das quais observei quinze. No mês de julho, acompanhei dez, dos dezoito encontros destinados à escolha dos temas, criação dos roteiros, produção, gravação, decupagem e edição dos três vídeos comunitários, realizados pelos alunos no decorrer do processo de trabalho da oficina.

¹⁶ Para saber mais ver Miranda, 2002 – Capítulo 2 – Fragmentos de um olhar: notas teórico-metodológicas.

Em agosto de 2004, realizou-se um encontro para entrega dos certificados de conclusão da oficina; a exibição, no Morro do Preventório, dos vídeos e a inauguração da Rede Jovem de Comunicação, na qual participei de três reuniões.

O processo de trabalho da oficina teve quarenta e três encontros, dos quais participei de vinte e cinco. A carga horária foi de 183h de trabalho, 129h de aulas e 54h de produção, realização e finalização dos vídeos. As minhas observações resultaram em trinta horas de videogravação, entre abril a agosto. As fitas registram momentos que presenciei na oficina de TV e vídeo 2004; seis entrevistas que realizei com todos os integrantes do grupo de jovens Nós na Fita; algumas conversas com os alunos e professores da oficina; imagens da formatura e da exibição que apresentou, à comunidade do Preventório, a inauguração da Rede Jovem de Comunicação.

A saída do trabalho de campo se deu após a inauguração da Rede, quando passei a analisar as observações e as entrevistas acima citadas.

2.7

A entrada da câmera – uma nova forma de olhar

A partir do dia 13 de abril, quando se iniciou a oficina de TV e vídeo 2004, passei a ir para o campo com uma câmera de vídeo, seguindo a indicação da professora Rita Ribes, ao ler o meu projeto de pesquisa. Ela indicava-me experimentar o lugar de quem produz imagens. Como poderia eu desafiar-me às mesmas questões que levantava para os jovens do grupo Nós na Fita? De que maneira poderia produzir imagens do ou no trabalho de campo, expressando-me pela linguagem audiovisual?

A partir daquele dia, como mais uma mediadora do olhar, a câmera passou a ser companheira inseparável desse percurso, momento em que o trabalho ganhou nova textura. Junto com a observação participante, passei a experimentar criar imagens, tanto do que observava como das entrevistas que realizava. Mais do que registrar o que vivenciava no campo, o desafio era encontrar maneiras de olhar, de escolher, recortar e focar todas aquelas imagens com som e movimento, que foram sendo construídas nas relações estabelecidas com aquele grupo de jovens. A partir de então, couberam no meu diário de campo, não apenas palavras

escritas, mas sons e imagens em movimento. A cada ponte Rio-Niterói atravessada, uma nova fita ia em branco e voltava marcada pelo meu olhar sobre a oficina de TV e vídeo que o Nós na Fita realizara.



Fonte: www.niteroi.rj.gov.br (acessado em 19/01/05)

3

Segunda Parte: Apresentação do caso estudado

A comunicação é percebida, como o cenário cotidiano do reconhecimento social, da constituição e expressão dos imaginários a partir dos quais as pessoas representam aquilo que temem ou que têm direito de esperar, seus medos e esperanças. Os meios de comunicação começaram assim a fazer parte decisiva dos modos como nos percebemos latino-americanos (Martín-Barbero, 2003: 63).

3.1

O cenário - Morro do Preventório

Mapa do Estado do Rio de Janeiro



Mapa da Cidade de Niterói

Mapa da Cidade de Niterói



Fonte: Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia de Niterói

Segundo pesquisa feita pelo Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade Iets, em 2004, com base no Atlas de Desenvolvimento Humano,¹ o Estado do Rio de Janeiro é o mais favelizado do país: 10% de sua população vive em favelas, o que representa 1,4 milhão de pessoas. De 1991 a 2000, mais 150 mil pessoas passaram a viver nas favelas fluminenses. De acordo com os dados do Censo 2000 e da Secretaria de Ciência e Tecnologia de Niterói,² a população residente da cidade é de 459.451 habitantes e cerca de 50.000 residem em favelas. No bairro de Charitas, a população residente é de 6.353 habitantes sendo que destes, 4.870 moram no Morro do Preventório, caracterizando-se como a maior comunidade de baixa renda da cidade de Niterói.

O contexto sócio-econômico do Morro do Preventório, circunscrito em uma favela do Estado do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, está marcado por dois significativos fatores: a desigualdade social (caracterizada pela má distribuição de renda, riqueza e poder e pelo alto índice de pobreza), que marca os países latino-americanos, especialmente o Brasil, e o crescente processo de favelização do Estado do Rio de Janeiro. Verifica-se, na cidade de Niterói, uma contradição semelhante à de todo o Estado do Rio de Janeiro. No bairro de Charitas, por exemplo, ao lado das mansões na orla da praia, onde mora a população que tem alto poder aquisitivo da cidade, está situado o Morro do Preventório que, segundo o Censo 2000, tem 1.404 domicílios, nos quais moram famílias pobres, algumas até em casas de pau-a-pique.

¹ O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil é fruto de uma parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP). O Atlas consiste em um banco de dados eletrônico feito com o objetivo de democratizar o acesso e aumentar a capacidade de análise sobre informações sócio-econômicas relevantes dos 5.407 municípios brasileiros e das 27 unidades da federação. Baseado nos microdados dos censos de 1991 e 2000 do IBGE, o sistema disponibiliza informações sobre o IDH municipal e 124 outros indicadores georeferenciados sobre população, educação, habitação, longevidade, renda, desigualdade social e características físicas do território.

² Todos os dados demográficos de Niterói foram retirados do Censo 2000 e do banco de dados da secretaria de Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Niterói.

http://secitec.niteroi.rj.gov.br/inf_municipais/populacao

Foto: Por cima do Preventório / Autor: Priscila Neves

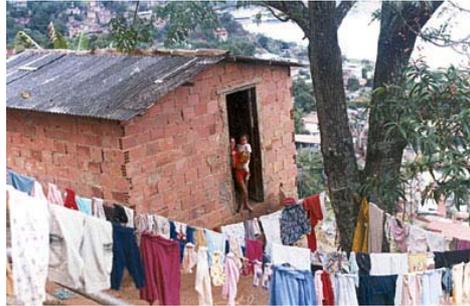
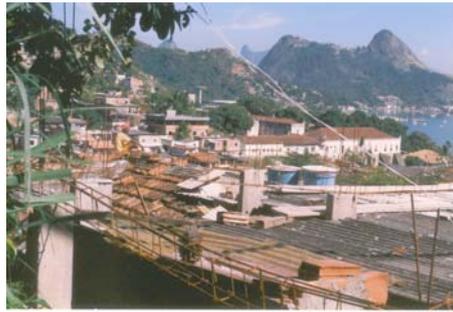


Foto: Varais / Autor: Robert Miranda

O local pode ser caracterizado por alguns fatores:

- Ausência das ações do Estado, principalmente, no que se refere ao saneamento básico; falta de sistema de água e esgoto encanado, do mesmo modo que acontece com um milhão de moradores do Estado que, segundo o Iets, em 2000, ainda viviam em residências sem água encanada. No entanto, a oferta de energia foi praticamente universalizada;

- Ampliação da oferta de serviços públicos e privados, mais por parte do terceiro setor e das empresas privadas do que pelo poder estatal. A oferta de serviços privados se ampliou de forma significativa, em particular no campo das ofertas de alimentos, roupas e entretenimento (padarias, locadoras de filmes, games, salão de beleza etc.). Os serviços públicos consolidaram-se por meio dos postos de saúde, creches e principalmente dos projetos sociais desenvolvidos pelas ONG em diferentes áreas (educação, lazer e esporte);

- Surgimento de diferentes tipos de organizações sociais, criadas por indivíduos e grupos locais e externos, gerando a formação de novas redes sociais, nas quais gestam-se novos modos de percepção do espaço urbano, das relações sociais e das instituições, criando-se formas originais de pertencimento e vivência;

- Recofiguração da associação de moradores funcionando como mais uma organização local prestadora de serviços sociais;

- Ausência do poder de intervenção do tráfico de drogas no cotidiano dos moradores da comunidade;
- Presença de escolas públicas, corpo de bombeiros, postos de saúde nas proximidades da comunidade.

Nesse contexto, residem os jovens moradores do Morro do Preventório. Contudo, como evidenciam pesquisas realizadas recentemente sobre a juventude brasileira, esses sujeitos são caracterizados como jovens em situação de pobreza e tendem a ser percebidos como problemas sociais, tanto por conta do local onde moram, como pelo fato de serem jovens. Em Niterói, 39.066 da população total têm entre 15 e 19 anos; 41.114 têm entre 20 e 24 anos e 35.499 têm entre 25 e 29 anos. Portanto, a população jovem residente da cidade de Niterói é de 80.180 pessoas. Infelizmente, não há dados oficiais referentes ao número de jovens que residem em Charitas ou no Morro do Preventório. Entretanto, a Associação de Moradores da comunidade estima que os jovens entre 15 e 29 anos representem aproximadamente 60% da população local.

Destaco, especialmente, a pesquisa realizada pelo Observatório Jovem³: *Políticas sociais dedicadas à juventude da cidade de Niterói*, na qual se realizou um diagnóstico a partir da investigação das políticas do governo e das organizações não-governamentais que atendem os jovens na cidade de Niterói.

Nessas políticas, os jovens são caracterizados como objeto de intervenção e ações instrumentais, descontínuas e fragmentadas, principalmente, sobre aqueles mais pobres em que paira o estigma do “potencialmente criminoso” ou “carente” e, portanto, incapaz. Outra falha nessas políticas públicas é não entender a juventude em sua diversidade, o que é uma característica mesmo dos grupos localizados em regiões menores. Uma compreensão completa dessa diversidade requer políticas focais que priorizem os mais necessitados, uma dificuldade identificada nos programas sociais. Além de terem detectado que o investimento nos jovens ainda está muito aquém do necessário, há problemas graves na concepção e implementação de muitas políticas sociais que sofrem, sobretudo, da falta de integração e continuidade, como observa o coordenador da pesquisa, Diógenes Pinheiro (2003).

³ Observatório Jovem - <http://www.uff.br/obsjovem>, acessado em 18/12/04.

Nesse contexto de exclusão, encontra-se a maioria dos jovens moradores do Morro do Preventório que, como em outras favelas do Estado do Rio, contam com a possibilidade de participar de alguns programas sociais desenvolvidos pelo governo e pela ação da sociedade civil. Entre eles, estão os participantes de atividades promovidas pela ONG Bem TV, que acabou possibilitando a criação do Grupo de jovens Nós na Fita, foco principal do presente estudo.

Vale ressaltar que, um dos objetivos do trabalho dessa organização não-governamental, é estimular nos jovens a construção de uma nova imagem do lugar onde vivem e de si próprios. Ou seja, ajudar a quebrar a percepção do morro, da comunidade em que vivem e deles mesmos como problemas sociais; olhar o Preventório sob um ângulo diferente, de maneira que possam valorizar o que há de bom, do mesmo modo que possam apresentar à comunidade propostas de ação que viabilizem a melhoria da qualidade de vida local. Destaco texto sobre o Morro do Preventório apresentado na exposição de fotos do projeto Olho Vivo, desenvolvido pela Bem TV.

A ocupação começou em 1853 com a construção do Hospital Marítimo Santa Isabel, onde eram isolados os viajantes que chegavam ao Rio de Janeiro, de navio, portando doenças contagiosas. O hospital, criado para prevenir que as epidemias se espalhassem, rendeu à região o apelido de Preventório. Em torno do prédio (que ainda está de pé), o terreno transformou-se em cemitério, desvalorizando a área. As primeiras casas construídas na região sobre as antigas covas pertenciam a famílias pobres.

A partir da década de 80, a ocupação desordenada tornou-se mais intensa, mas a comunidade lembra a data de inauguração da associação de moradores. A rua Doutor Letão homenageia um médico que trabalhou no antigo hospital e viveu na região.

Contrariando o que parece regra, no Morro do Preventório, o tráfico de drogas não encontrou espaço, atraindo para a região projetos institucionais governamentais e não-governamentais. Ali foi construído, por exemplo, o primeiro módulo do Programa Médicos de Família em Niterói (Texto de abertura da Exposição de Fotografias do Projeto Olho Vivo, 2004).

Há um claro investimento da instituição na valorização da comunidade, destacando seus aspectos positivos. Desta forma, um dos alicerces do trabalho com os jovens está ancorado na perspectiva de eles apreciarem as qualidades da comunidade do Preventório para que possam identificar os problemas e buscar maneiras de solucioná-los, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida local.

Outra característica fundamental do trabalho da Bem TV com os jovens do Preventório encontra-se no fortalecimento de espaços democráticos de participação social. Entretanto, no entender da instituição, para que essa participação aconteça é necessário que os jovens sejam fortalecidos em seu desenvolvimento integral, para que possam ser estimulados a participar das decisões comunitárias, tanto no âmbito da associação de moradores e no conselho comunitário, como nas ações promovidas pela própria instituição; os jovens são convidados a discutir os problemas e a tomar decisões.

3.1.1 Os atores

Essa reconfiguração do comunicador como mediador implica dar prioridade ao trabalho de ativação, nas pessoas e nos grupos, de sua capacidade de narrar/construir sua identidade, pois a relação de narração com a identidade não é meramente expressiva, mas constitutiva: a identidade individual ou coletiva não é algo dado, mas em permanente construção, e se constrói narrando-se, tornando-se relato capaz de interpelar os demais e deixar-se interpelar pelos relatos dos outros (Martín-Barbero, 2003: 69).

3.1.2 A ONG Bem TV

A Bem TV surgiu como idéia em julho de 1990, durante uma viagem de ônibus entre São Luís do Maranhão e Niterói. Foi imaginada por dois estudantes de comunicação da Universidade Federal Fluminense, que voltavam do XIV Encontro Nacional de Estudantes de Comunicação (ENECOM). Lá conheceram e se encantaram com o trabalho da já extinta TV Viva, que produzia vídeos educativos e os exibia com telão e projetor nos bairros da periferia do Recife, em Pernambuco. Os dois estudantes da UFF queriam implantar, em Niterói, um projeto nos mesmos moldes, ou seja, montar uma TV comunitária.

A proposta inicial era que a Bem TV (que desde o início já tinha esse nome) virasse um projeto de extensão da UFF. Isso acabou não acontecendo, mas a idéia se consolidou como projeto de vida de alguns dos integrantes do grupo inicial. Em agosto de 1992, a Bem TV foi registrada como “entidade civil sem fins lucrativos” e, passados mais dois anos, adquiriu sua primeira câmera por um

financiamento da agência alemã “Pão para o Mundo” (até então usava equipamentos emprestados da universidade ou dos integrantes do grupo).

Durante 10 anos, atuou produzindo e exibindo vídeos em sete comunidades de Niterói: Largo da Batalha, Viradouro, Morro do Cantagalo, Monan, Castro Alves, Lara Vilela e Morro do Preventório. Em algumas delas, a instituição chegou a funcionar como TV comunitária. No Preventório, a Bem TV coordenou o comitê executivo do projeto “Preventório 21” que, em três anos, implantou a “Agenda 21 local”⁴ desta comunidade. Uma das atividades desse projeto foi a promoção de um curso de produção audiovisual, em 1999, que deu origem ao “Grupo Nós na Fita”, projeto permanente da Bem TV.

O perfil da entidade vem se alterando ao longo de sua existência formal. Hoje, a Bem TV aposta na comunicação como metodologia de educação. O público-alvo, inicialmente identificado como “qualquer público organizado”, ganhou contornos mais delimitados, priorizando jovens, adolescentes e educadores. Permanecem, do projeto original, a relação com o Movimento pela Democratização da Comunicação e o sonho de ter a comunicação ajudando a construir uma sociedade mais solidária.

Sendo assim, desde 1992, a Bem TV utiliza-se da comunicação como metodologia educacional para promover a cidadania de jovens e adolescentes. Suas duas linhas de ação são:

1. Educação e Comunicação: usando a comunicação como metodologia, planeja e executa ações que desenvolvam, no jovem, competências para a vida, comprometendo-o com a construção de uma sociedade solidária.
2. Integração com a Escola Pública: atua na promoção do intercâmbio de conhecimentos entre a sociedade civil organizada e as escolas públicas, visando ao aprimoramento de tecnologias educacionais e ao estreitamento de laços entre comunidade e escola.

⁴ Agenda 21 – O principal documento da Eco Rio-92, assinado por 170 países, inclusive o Brasil. Configura-se como um programa estratégico para alcançarmos o desenvolvimento sustentável no século XXI. Um planejamento de ações concretas, com metas, recursos e responsabilidades definidas a curto, médio e longo prazos. Serve de guia para as ações do governo e de todas as comunidades que procuram desenvolvimento sem, com isso, destruir o meio ambiente. Da mesma forma que os países se reuniram e fizeram a Agenda 21, as cidades, os bairros, os clubes, as escolas também podem fazer a Agenda 21 Local. www.crescentefertil.org.br/agenda21 acessado em 12/11/04.

3.1.3 O grupo Nós na Fita

O grupo de jovens que se automeou Nós na Fita, atualmente composto por seis integrantes, teve sua origem na primeira versão da oficina de TV e Vídeo, realizada em junho de 1999, na Comunidade do Preventório. Oferecida pela ONG Bem TV, em parceria com a Comunidade Solidária, dentro do projeto da Agenda 21, essa oficina foi a primeira experiência mídia-educativa (estruturada em forma de projeto social) realizada pela Organização. Convidaram adolescentes e jovens da comunidade do Preventório e das escolas públicas da região para participarem da oficina. Formaram um grupo de trinta adolescentes, de 15 a 20 anos. A oficina com aulas de vídeo, de Português, Matemática, História e juventude e cidadania (chamada de Agenda 21), teve duração de seis meses. Todas as aulas foram voltadas para a produção de vídeos comunitários.

Depois das aulas teóricas, os alunos se subdividiram em cinco grupos e realizaram seus próprios vídeos. Acabada a oficina, ganharam uma câmera SVHS e, em 2000, resolveram montar um grupo de vídeo comunitário. Inicialmente, a instituição não tinha essa pretensão, acreditava que, com a oficina, capacitariam os jovens para trabalhar na área. Contudo, com o tempo, possibilitar que os próprios jovens se organizassem em sua comunidade para fazer comunicação comunitária passou a ser uma das metas da Bem TV. Convocaram uma reunião, em que a grande maioria dos jovens, que fez a oficina, compareceu. Assim, segundo os jovens, surgiu o Nós na Fita que, no início, contava com a presença de vinte adolescentes. Mas, no decorrer do processo, nem todos permaneceram. Conforme iam ficando mais velhos, aumentava a necessidade de encontrar emprego para auxiliar a renda familiar ou até garantir a sobrevivência, razão do afastamento de componentes do grupo inicial. Dos vinte adolescentes que estiveram na origem de tudo atualmente encontram-se no grupo apenas quatro: Luciano, Daniela, Adriana e Ana Paula.

A história do nome Nós na Fita indica, em primeiro lugar, que, a partir do momento em que os jovens criaram uma identidade coletiva, passaram a se reconhecer como grupo. A escolha do nome representou a maneira como se viam diante da experiência de realizar vídeos: eles na fita, eles no vídeo, eles na tela da

tevé, no telão montado na comunidade, eles fazendo vídeo, eles protagonistas de suas produções e de suas histórias de vida.

A idéia era que cada um dos jovens levasse uma sugestão de nome. Apareceram umas quatro sugestões... Tinha um outro nome, Ladeira Vídeo, sei lá, alguma coisa assim... Alguma coisa com Ladeira. E tinham uns outros nomes que eram tão fraquinhos... Aí teve uma eleição e o nome Nós na Fita ganhou... Foi o Luciano que falou: É Nós na Fita, mané! Na época, já existia essa gíria Nós na Fita. Aí, a princípio, a gente: Ah, Nós na Fita não. É gíria de paulista. Aí, um dia de bobeira eu fiquei pensando assim como ia ser a logo. Aí eu desenhei essa logo que é hoje a da camisa. Quando eu fiz o desenho acho que meio que concretizou o nome Nós na Fita. A galera viu e falou: Pô, ficou maneiro. É Nós na Fita! A gente ainda não tinha identidade e o Nós na Fita acabou ganhando. Hoje em dia, tem vários Nós por aí. Mas a gente que criou primeiro. (Daniela, 20 anos).

A logomarca deles é muito parecida com a de outro grupo de jovens que faz vídeo, o *Nós do Cinema*⁵. Existir também um grupo de atores que faz teatro e cinema chamado *Nós do Morro*, por isso, Daniela diz que hoje *existem vários Nós por aí*.



Desde 2000, o Nós na Fita vem realizando o que chamam de TV de Rua. Montam um telão na comunidade para exibir os vídeos feitos por eles, promovendo em seguida debates com os moradores sobre os temas centrais dos vídeos que, em sua grande maioria, tratam das questões da comunidade, como lixo, água, saneamento básico, gravidez na adolescência, história da comunidade e

⁵ **Nós no Cinema** - Criado em agosto de 2001 por Kátia Lund e Fernando Meirelles, após iniciarem um processo de seleção de jovens em inúmeras comunidades, com o objetivo de criar um núcleo de atores para compor o elenco do filme "Cidade de Deus". Os 50 jovens do núcleo são preparados e treinados em todas as etapas de uma produção cinematográfica: roteiro, direção, fotografia, câmera, produção, sonorização, direção de artes, figurino, montagem, edição e finalização. www.nosdocinema.org.br

outros. Quando foi criada, a ONG Bem TV queria ser uma TV comunitária⁶. Apesar de ter funcionado como tal nos seus primeiros anos, com a criação do grupo Nós na Fita, os próprios jovens em parceria com a ONG começaram a montar a TV de Rua em sua comunidade. Atualmente, a TV de Rua do Morro do Preventório é protagonizada pelos jovens integrantes do grupo Nós na Fita.

O primeiro vídeo produzido naquele mesmo ano denominou-se *Faxina Geral*, um curta-metragem que trata do tema do lixo na comunidade do Preventório. Ainda em 2000, algumas meninas do grupo ficaram grávidas, o que gerou discussões sobre sexualidade. Organizaram seminários sobre DST e AIDS e começaram a trabalhar com esse tema.

Em 2001, a Bem TV realizou a segunda versão da oficina de TV e vídeo, em parceria com a Comunidade Solidária. A oficina teve a mesma estrutura de 1999. Na época, segundo os jovens, os adolescentes que compunham o grupo Nós na Fita tiveram ciúmes desses novos adolescentes que chegaram para fazer a oficina e não os deixaram integrar o Nós na Fita. Abriram apenas cinco vagas e dessa geração ficou apenas um: o Robert.

Ainda em 2001, a Bem TV realizou o projeto *Um olhar sobre a AIDS*⁷ que resultou na produção do vídeo sobre sexualidade (o material mais conhecido do grupo): *Muito Prazer*. Os adolescentes fizeram o vídeo e o exibiram em várias comunidades: Preventório, Jurujuba, Morro Cavalão, Grotá. Depois, realizaram

⁶ O conceito de **TV comunitária** é amplo e polissêmico, podendo ser utilizado a partir de várias matizes. O que caracteriza uma TV comunitária? Seria uma TV que fala do cotidiano de uma comunidade específica? Ou uma TV com um espaço no canal a cabo ou por satélite, no qual as comunidades podem exibir seus programas? Ou ainda seria uma TV de baixo alcance, pela qual um bairro ou alguns moradores recebem em suas casas a programação feita por outros moradores da mesma região? Ou quem sabe, uma TV que tem como força, o caráter temático de uma discussão de interesse da comunidade envolvida? Ou então uma TV em que a comunidade (seja de moradores ou ligadas a uma instituição) se envolve no processo de criação de seus programas/vídeos? Para a Bem TV, TV comunitária é aquela elaborada pelos próprios membros da comunidade, na qual podem partilhar de interesses comuns em um mesmo território. Para o Nós na Fita, a TV de Rua se caracteriza como uma TV comunitária, na mesma concepção apresentada pela Bem TV, com destaque para exibição na rua.

⁷ **Um Olhar Sobre a AIDS** tem por objetivo geral reduzir os índices de gravidez precoce e de contaminação por DST/AIDS entre os jovens do município de Niterói. Em sua primeira etapa, executada ao longo de 2001, foi beneficiados mais de 500 jovens com idades entre 13 e 22 anos. O ponto de partida do projeto foi a produção do vídeo “Muito Prazer”, que discute sexualidade entre os jovens. Esse vídeo foi idealizado, gravado e editado pelo grupo Nós na Fita, jovens que atuam como agentes mobilizadores, na hora de exibir e discutir o vídeo em escolas públicas. Em sua segunda etapa, o projeto atua nos bairros do Fonseca e Centro da cidade, onde está a maior parte dos casos de HIV / AIDS, em Niterói. As atividades promovidas são exibição e discussão de vídeos em escolas, troca de correspondência audiovisual entre escolas (vídeo-carta), realização de encontro entre jovens envolvidos com o projeto, publicação de uma revista. Tem como parceiros a Coordenação Nacional de DST / AIDS do Ministério da Saúde e a Unesco - www.bemtv.org.br

exibições nas escolas públicas da região. Passaram a exibir nos lugares em que a coordenação de saúde de Niterói indicava como pontos em que havia o maior índice de DST/AIDS. Até hoje, esse projeto está funcionando, sendo que, em 2003, exibiram o vídeo em shoppings e, em 2004, voltaram a exibi-lo em escolas públicas. *Muito Prazer* já participou de Festivais de cinema e já ganhou prêmios.

Em 2002, continuaram o projeto da AIDS e fizeram o vídeo: *Uma questão de Gênero*. Em 2003, a Bem TV realizou o Projeto Olho Vivo⁸, no qual os jovens do Nós na Fita foram convidados a ser monitores. Ao final, realizaram três vídeos vinculados ao Projeto: *Memórias do Preventório*, do Luciano, conta a história da comunidade. *Olho Vivo*, da Adriana, conta a história do próprio projeto. *Jovens escolhas*, da Daniela (ainda não finalizado), conta a trajetória de jovens da comunidade, tem seu foco no Protagonismo Juvenil.

Em 2004, a atuação do grupo Nós na Fita esteve alicerçada na continuidade de dois projetos da Bem TV: o projeto da AIDS e o Olho Vivo, assim como na realização, pela primeira vez, de uma oficina de TV e vídeo para outros jovens da comunidade do Preventório.

3.1.4 Jovens protagonistas

Pelo menos nos últimos dez anos, muitas são as pesquisas sobre a participação social dos jovens⁹ nas sociedades contemporâneas. No cerne desse debate, Helena Abramo (2000), ao discutir o modo como os jovens são e podem se tornar atores no processo de seu desenvolvimento pessoal e no da sociedade,

⁸ **Projeto Olho Vivo** - Utiliza a fotografia para sensibilizar o olhar de jovens moradores do Morro do Preventório, em Niterói, levando-os a construir uma nova imagem do lugar onde vivem e de si próprios. A idéia é que a criação artística esteja associada ao fomento do senso crítico e à construção de um sentimento de compromisso com a coletividade, de modo que, ao final do processo, além de uma exposição fotográfica que retrate o Preventório sob um ângulo diferente, os jovens apresentem à comunidade propostas de ação que viabilizem a contribuição efetiva do grupo para a melhoria da qualidade de vida local. As atividades promovidas são oficinas de fotografia, com duração de cinco meses; exposição de fotografias na comunidade do Preventório e em centros culturais de Niterói; seminário para apresentação do plano de ação elaborado pelos jovens participantes da oficina, visando à melhoria da qualidade de vida do Preventório. Tem como parceiros o BNDES e o Instituto C&A - www.bemtv.org.br

⁹ O conceito de juventude utilizado neste trabalho está ancorado em Abramo (1997), Sposito (1997) e Carrano (2003).

traz reflexões sobre as condições e o sentido das possibilidades de participação dos jovens. Segundo a pesquisadora, as noções de participação social e desenvolvimento integral estão interligadas e o momento crucial para isso é a etapa da juventude. O indivíduo se desenvolve integralmente na medida em que se constrói como sujeito e só pode assumir plenamente sua condição de sujeito e agente social se alcança um desenvolvimento pessoal integral. A juventude é a fase em que se estrutura o desenvolvimento do indivíduo como sujeito social e esse processo será inteiramente marcado pelo modo como se dá seu desenvolvimento pessoal. Para ela, as instituições que vêm trabalhando com os jovens podem contribuir para o desenvolvimento pessoal, principalmente, junto à juventude dos setores populares, que vive uma crise de perspectivas, uma vez que interioriza as promessas e aspirações promovidas pelos meios de comunicação de massas, pela escola e pelo sistema político, mas não acede à mobilidade e ao consumo contido nessas promessas.

É de grande valia a reflexão que Abramo faz, baseada em Touraine: *Como fazer da participação social um objetivo em uma sociedade em que tantos jovens se encontram excluídos e marginalizados? Como falar de integração quando o que impera é o dualismo e a exclusão?* Segundo ela, Touraine ao perguntar como se pode garantir o fortalecimento da constituição dos jovens como sujeitos para que possam assumir-se como atores sociais, aponta que, para esse desenvolvimento se completar, é fundamental que o jovem possa processar a integração de sua experiência de vida e a sua vinculação com projetos pessoais referidos ao meio social: *incrementar nos jovens a capacidade de comportarem-se como atores sociais, isto é, de modificar seu entorno social para realizar projetos pessoais.*

Ao que tudo indica, o trabalho da Bem TV vem investido no fortalecimento do indivíduo pela socialização satisfatória no processo educativo (fortalecimento da auto-estima, possibilidade de espelhar-se em papéis na vida adulta futura etc.), do mesmo amplia a capacidade dos jovens de serem agentes de suas próprias vidas, escolhendo, julgando, construindo projetos pessoais e coletivos e assim sustentando as relações sociais com outros (sejam relações de cooperação, consenso ou conflitos).

Diante de todo o quadro de exclusão vivido por esses jovens, as práticas educativas promovidas pela Bem TV acabam fortalecendo capacidades de ação

deles, contribuindo para o desenvolvimento pessoal integrado dos mesmos, intensificando a integração de suas experiências e a vinculação destas com projetos pessoais e coletivos.

Atualmente, está em voga a idéia de que os projetos sociais *resgatam a cidadania* de jovens dos setores populares urbanos. No entanto, existem posições políticas diferentes e divergentes. Para alguns, cidadania não se resgata, se conquista; para outros, cidadania representa a garantia de direitos que precisa prevalecer. De qualquer forma, o que podemos verificar é que, quando se trata de juventudes e participação social, o conceito de cidadania ganha distintas dimensões. Abramo (1998) traz as contribuições de Durston (1998) que, ao discutir as limitações da participação juvenil, aponta duas formas pelas quais os jovens mais desfavorecidos socialmente têm, ao mesmo tempo, sua inserção social ameaçada e a participação bloqueada.

A primeira ele nomeia "cidadania denegada", que afeta os setores mais excluídos (etnias dominadas, setores rurais pobres, marginalizados urbanos): "a esses setores se nega a possibilidade prática de exercer cidadania, pela discriminação racial, pela ausência de espaços de participação dentro de seu habitat e também pela falta de acesso ao conhecimento necessário para a cidadania (destrezas de análise e linguagem)".

A segunda é nomeada "cidadania de segunda classe", que se aplica a setores (entre os quais estão os jovens com baixa escolaridade e as mulheres jovens) aos quais a cidadania não é negada explicitamente, mas encontram tamanhas barreiras que dificultam concretamente seu exercício. Frente a essas situações, os jovens têm de superar a autonegação, gerada pelo desprezo da cultura dominante em relação às suas identidades, assumindo uma auto-imagem positiva, e capacitar-se nos códigos e destrezas necessários ao exercício da participação.

Faz parte do desenvolvimento integral do jovem, portanto, o desenvolvimento de sua consciência de cidadania e a possibilidade de exercê-la por processos educativos e integradores e por práticas que lhe permitam perceber que podem influenciar as decisões que afetam sua vida (Abramo, 1998).

Talvez, de uma forma ou de outra, os jovens moradores do Morro do Preventório vivam essas diferentes dimensões da cidadania; entretanto, parecem ter encontrado nas ações da Bem TV a possibilidade de se perceberem como protagonistas das suas próprias histórias, assim como, da história da comunidade onde residem, encontrando, de fato, espaços concretos e reais de participação social, diferentemente, como aponta Sposito (2003), do que acontece na maioria dos programas sociais, promovidos pelo governo, destinados à juventude. Ao

desenvolver um estudo que avalia as políticas públicas para a juventude, criadas no governo Fernando Henrique Cardoso, a pesquisadora afirma que esses programas sociais pecaram, principalmente, pela ausência de canais democráticos que assegurassem, aos jovens, espaço de participação e formulação. No entanto, em texto apresentado no GT de Movimentos Sociais na reunião anual da Anped 2004, a mesma autora ressalta que, se, por um lado, os programas governamentais não garantem esses espaços, por outro, os programas desenvolvidos por instituições não-governamentais, no campo dos movimentos sociais, têm demonstrado que é possível promover práticas educativas em parceria com os jovens, nas quais são os atores, realizadores e propositores das ações.

Buscando fugir de uma visão romântica da participação efetiva dos jovens integrantes do Nós na Fita nas decisões de suas ações, acredito que eles têm enfrentado, juntamente com a ONG Bem TV, os desafios e conflitos complexos que envolvem a criação de práticas cotidianas de trabalho coletivo e comunitário. Sendo assim, no contexto em que estão inseridos, acredito que esses jovens têm conseguido construir relevantes experiências de protagonismo juvenil.

3.1.5 Perfil dos integrantes do Nós na Fita¹⁰

O mundo é feito de histórias. Histórias que acontecem a cada dia, histórias grandes ou pequeninas. E é preciso contá-las. (Eduardo Galeano, O Globo, 5/3/2004).

Inspirada por Benjamin (1985), parto do pressuposto que o narrador retira da experiência o que ele conta. Ao narrar, vivifica a experiência e transforma a si mesmo, a história e a própria experiência. Interessava-me conhecer as histórias de vida dos jovens integrantes do grupo Nós na Fita para reconhecer suas trajetórias, buscando o lugar e o papel das suas experiências pessoais e coletivas, no que tange as relações com a linguagem audiovisual, e com a entrada, presença e permanência no grupo Nós na Fita. Cabe a singularidade e subjetividade de cada um até para que possamos perceber o que tem de comum e de diferente entre esses sujeitos. Apresento, então, os sujeitos que se tornam protagonistas dessa história.



Luciano, 23 anos

O primeiro a conhecer a Bem TV é o integrante mais velho do Nós na Fita. Nasceu em Niterói, morou em Manilha até os nove anos e depois foi para o Morro da Caixa D'água, no Fonseca, onde mora até hoje. Teve uma educação muito rígida na infância, não tem muitas recordações das suas brincadeiras prediletas. *Eu era um cara muito preso dentro de casa. Meu pai não me deixava muito brincar na rua.* Fascinado pela tevê, era uma das coisas que mais fazia. Passava horas e horas assistindo desenhos animados, *Moranginho*, os *The Smurf*, *He-man* e *Muppets Babys* eram os seus prediletos.

Na adolescência, se apaixonou pelos desenhos japoneses. *Eram desenhos mais complexos, que mexiam com meus sentimentos.* No entanto, além do *Jaspion* lembra do Sergio Malandro, do Chacrinha e de seu prazer em assistir ao Fantástico. Apesar de ter desistido de prestar vestibular para jornalismo, gosta muito de ver telejornal. *É maneiro ter uma informação que os outros não têm. Gosto de conhecer pontos de vistas diferentes. Hoje, assisto Jô Soares, Marília Gabriela e Leitura Dinâmica. E se tivesse antena ia assistir MTV, que fala diretamente para os jovens.*

Destaca emocionado o momento em que a Bem TV entrou na sua vida. Filho do vice-presidente da Associação de Moradores da Caixa D'água viu pela janela de sua casa a Márcia (coordenadora da Bem TV) com uma câmera na mão. *Caraca aconteceu alguma coisa, porque câmera na mão dentro de comunidade, em morro, só pode ser alguma tragédia.* Desde então, se aproximou e nunca mais saiu de perto. *Naquela época, a Bem TV ainda não fazia curso de TV e vídeo, dava a câmera na nossa mão e a gente ia aprendendo fazendo.* Luciano lembra com entusiasmo que, na Caixa D'água não faziam roteiro, saiam gravando e foi

¹⁰ Vale destacar que as caricaturas utilizadas foram produzidas por Robert, um dos integrantes do grupo, no primeiro dia que participei de uma reunião do Nós na Fita. Ao final do encontro ele me presenteou com as imagens que representam os colegas.

assim que *peguei a manha de como é realmente fazer mídia. Na Caixa D'água era como se eu fosse ajudante da Bem TV. Depois, fui convidado para fazer parte do Nós na Fita. Luciano, apesar de reconhecer que os estudos e o trabalho ocupam muito tempo da sua vida, faz questão de participar das atividades do grupo e se enche de orgulho quando se assume roteirista e diretor do vídeo Memórias do Preventório.*



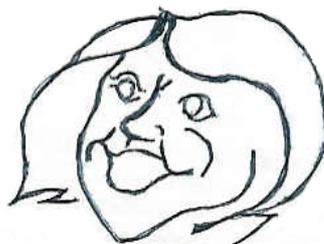
Daniela, 20 anos

A caçula da família, filha de uma mineira com um paraibano (que vieram quando crianças morar no Estado Rio de Janeiro), não conhece outro endereço sem ser o Morro do Preventório. Passou a infância na praia (em frente ao morro) brincando ao lado do quiosque de sua mãe. Jogar bola e passear com as irmãs eram suas brincadeiras prediletas. A velha televisão preta e branca tornava-se sua companheira nas noites de sexta-feira, enquanto assistia ao Globo Repórter, à espera dos adultos chegarem em casa. Apesar de afirmar que, quando criança, não ficava muito tempo diante da tela da tevê, recorda-se dos seus programas e personagens preferidos: *Xuxa, Fofão, Daniel Azulay, Bia Bedran* entremeados pelas novelas e desenhos animados. Jornal Nacional e filmes de terror não eram muito bem-vindos.

Menina tagarela, viveu a separação dos pais aos sete anos, no mesmo ano em que entrou para a alfabetização. Sempre estudou em escola pública. Recordase das vezes que não quis ir para escola, pois não podia ter o objeto de consumo da época. Sua mãe não tinha condições financeiras para lhe dar a mochila rosa emborrachada. Entretanto, “herdou” de sua mãe o desejo de se envolver com as questões da comunidade onde mora. Fundadora do Grupo de Mulheres do Morro do Preventório, a mãe de Daniela orgulha-se de ver a filha trabalhando em prol da comunidade.

Ao falar da adolescência, com entusiasmo, destaca sua popularidade na fila da cantina na hora do recreio e dos oito anos em que foi representante de turma. *É engraçado como as pessoas têm traços que ficam com você para sempre.*

A entrada no curso de TV e vídeo, oferecido pela Bem TV, em 1999, parece ser um divisor de águas na trajetória de Daniela. *Desde lá, nunca mais fui a mesma.* Absolutamente envolvida com o trabalho, destacava-se por sua criticidade apurada. Tudo queria saber, não se contentava com as respostas sem porquê. Mobilizada pelo curso, sua aula preferida era a de Juventude e Cidadania. Sentia-se atraída pelas questões políticas que giravam em torno do projeto da Agenda 21, que estava sendo implantado na época na comunidade. Passou a freqüentar semanalmente as reuniões em que o projeto era discutido com os moradores. Já nas aulas de vídeo, encantava-se com a oportunidade de produzir imagens. *Executar ali o mesmo processo que se faz na tevê, era meu maior barato.* Produzir imagens de sua própria comunidade, desde então, se tornou fascinante, aos olhos abusados de Daniela que descobria, naquele momento, as infinitas possibilidades de expressão que a linguagem audiovisual oferece. *O curso parecia ter uma magia.* Ver, gravar, rever e regravar era para ela o exercício mais saboroso. *Foi dar um instrumento perfeito na minha mão. Quando aprendi a fazer roteiro, a montar e a vencer cada etapa do processo descobri que aquilo era tudo que queria, falar para um monte de gente ao mesmo tempo a partir de um vídeo que eu mesma faria.*



Adriana, 21 anos

Tomar banho de rio, andar a cavalo, cuidar das galinhas e dos porcos marcam a infância de Adriana que, até os sete anos de idade, morou em Maricá. O contato com a natureza e o amplo espaço em que brincava se contrastava com a proximidade das casas do Morro do Preventório, onde foi morar logo após a morte de seu pai. *Em Marica, para chegar na casa de um vizinho tínhamos que andar*

muito. Aqui é só olhar pela janela e chamar. A mudança de Adriana para o Morro não se caracterizou apenas pela diferença do espaço físico, mas principalmente pela substituição da brincadeira pelo trabalho doméstico. Cena tão recorrente na infância das crianças moradoras de comunidades de baixa renda: enquanto a mãe saía para trabalhar, a menina ficava arrumando a casa, fazendo comida e cuidando dos irmãos.

A chegada da tevê na vida de Adriana teve data marcada. *Em Marica, não tinha TV, só tinha o radinho do meu pai.* Quando tinha entre 12 e 13 anos, sua mãe comprou, no centro de Niterói, com seu primeiro salário como doméstica, uma pequena tevê preta e branca. Adriana conta com alegria dos momentos em que os vizinhos iam até sua casa assistir novelas que, aliás, era seu programa preferido!

Sua adolescência durou pouco. De casa para a escola, da escola para casa, da casa para a igreja. *Minha mãe me apresentou na igreja evangélica, me batizou na católica e me apresentou na macumba.* Adriana arrisca que talvez por isso hoje não se sinta vinculada a nenhuma religião apesar de acreditar em Deus. Começou a namorar muito cedo. Engravidou com 18 anos quando já participava do grupo Nós na Fita. Casada há seis anos, mãe do Gabriel, conta como sua gravidez influenciou o grupo para o debate e a realização de vídeos sobre sexualidade. *O vídeo Muito Prazer foi feito nessa época.*

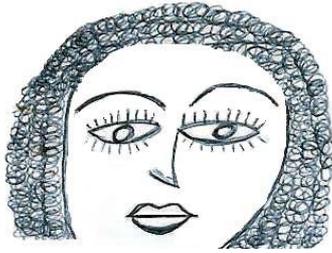
Orgulhosa de seu envolvimento comunitário, afirma que sua presença no Nós na Fita faz com que não queira sair do Morro. *Aprendi a perceber as coisas boas que têm aqui e a lutar para modificar as coisas ruins e a TV comunitária ajuda a gente a mostrar isso para os outros moradores.*



Robert, 20 anos

Do interior da Bahia para o Morro do Preventório, Robert destaca-se por seu compromisso com seus próprios sonhos. Há quase quatro anos, o menino caçula saiu da barra da saia da mãe em Belmonte para estudar e trabalhar no Rio de Janeiro, ao lado de seu pai. Entre as travessuras e descobertas da infância lembra com detalhes das dificuldades que enfrentou na época em que sua mãe tentou alfabetizá-lo. *Demorei muito para aprender a ler e a escrever e fiquei muitas vezes sem poder ver televisão, coisa que eu adorava, porque minha mãe me proibia. Só deixava eu ver depois que lesse alguma coisa. Mas o que gostava mesmo era de ver desenhos animados: Super-homem, Homem aranha, He-man e Caverna do Dragão. Eu pensava que eu era um daqueles personagens, eu me fazia passar por eles... Eu gostava, como toda criança, de fantasiar.*

Ao sair do tranquilo município baiano, Robert ampliou suas lentes de visão. Os arranha-céus do centro de Niterói lhe impressionavam. Seus sonhos foram redimensionados. Sua meta deixou de ser trabalhar no maior supermercado de sua cidade natal. Hoje, almeja criar uma chapa jovem para trabalhar na associação de moradores do Morro do Preventório. *Depois que eu cheguei aqui, eu vi que nada é impossível. A gente pode mudar o cotidiano da gente, a gente pode mudar a família da gente, pode mudar a vizinhança, pode mudar a comunidade onde a gente mora, pode mudar tudo.* A possibilidade de mudança re-significa a trajetória de Robert. Sua entrada no curso de TV e vídeo de 2002 foi definitivamente o que o enraizou no Morro do Preventório. A experiência o aproximou de outros jovens da comunidade. *Passsei a me sentir em casa. Mas, o que lembra com mais entusiasmo, é a sua entrada no Nós na Fita. Quando fui considerado no curso o melhor câmera do grupo deixei de me sentir aquele burro que demorou a aprender a ler e a escrever.* Ter-se tornado um dos integrantes do grupo de jovens da comunidade onde mora fez com Robert reconhecesse suas potencialidades. Apesar de atualmente trabalhar em um restaurante para garantir sua sobrevivência, o baiano não deixa de participar das atividades do Nós na Fita.



Ana Paula, 23 anos

A filha mais velha da família carrega boas recordações da deliciosa infância vivida em Jacarepaguá. Brincar perto das árvores, ir à escola e conversar com as professoras são algumas dessas lembranças. Aos 12 anos, foi morar em Niterói. Já passou por algumas comunidades, mas atualmente, mora com a família em Jurujuba. Apesar de não ter visto muita tevê, afirma gostar da Xuxa até hoje. *Ursinhos Carinhosos, Pica-Pau e Pernalonga* eram seus desenhos preferidos. *Também gostava de novelas, como a maioria das crianças.* Na época em que estava terminando o ensino médio, soube na escola do curso de TV e vídeo que a Bem TV promoveria no Morro do Preventório. Mesmo não sendo moradora da comunidade, resolveu fazê-lo. *Eu já estava fazendo um curso de postura para ser manequim e achei que o curso de TV e vídeo era uma oportunidade para aparecer na tevê.* Mesmo que Ana Paula não tenha se tornado nem atriz nem manequim o curso fez com que deixasse a timidez de lado. Se enturmou com outros jovens e juntos passaram a se envolver com as questões da comunidade. Ao falar da sua trajetória, lembra entusiasmada do momento em que passou a ver tevê de um jeito diferente. *Gostava de ir para casa e ficar observando os ângulos, os planos que eram utilizados.* Trabalhar com a mídia mobilizou Ana Paula, sempre em busca do sentido das coisas. Estar atrás das câmeras, apurar o olhar, discutir política e se perceber mais crítica encantava Ana Paula. Com o Nós na Fita, do qual é parte, desde a sua origem, acredita fazer o que mais gosta: produzir vídeos e realizar oficinas com outros jovens. Após ter sido convidada para trabalhar na Bem TV, se sente uma pessoa realizada. *Adoro trabalhar em uma ONG, me realizo como pessoa e faço o que acredito, quero ajudar as pessoas. Cada um tem que tomar posição e correr atrás do que quer. Meu maior sonho é um dia trabalhar na ONU, correr o mundo à fora, ajudando as pessoas, trocando experiências, compartilhando conhecimento, o que acredito que o Nós na Fita faz com a TV de Rua.*



Keyla, 20 anos

Criada pelos avós paternos, até os 10 anos de idade, a menina curiosa morou no Preventório. *Conhecia o Morro como a palma da minha mão.* Andar de balanço, brincar de boneca com as amigas e assistir a *Chaves* junto com os avós na tevê eram as coisas que davam mais prazer. Saiu do Rio de Janeiro com o pai para morar no Ceará. *Era tudo muito diferente. As pessoas eram muito pobres, as ruas eram todas de barro e eu era tratada como rainha por ser do Rio de Janeiro.* Ao falar de sua estada no Ceará, recorda, além das mangas retiradas do pé e do feijão que seu pai vendia na feira, da sua atitude de espanto diante de uma família que morava numa casa de barro, sem luz elétrica, com fogão a lenha e uma televisão tão antiga que funcionava com bateria. No entanto, dois anos depois se desentendeu com a madrasta e voltou a morar com seus avós só que, desta vez, em Maricá. Aos 18 anos, voltou para o Morro do Preventório. Evangélica e bastante brigona, permaneceu na comunidade na companhia de seus avós até falecerem. Atualmente, mora na casa de uma senhora e pretende em breve se casar.

As novelas, sua preferência na tevê, não fizeram com que deixasse de assistir a *Chaves* e *Chapolim*. Conta emocionada que, até hoje, ao ver os personagens lembra das risadas de seus avós e do momento em que juntos se divertiam diante da tela da tevê.

Keyla é a integrante mais recente do grupo Nós na Fita. Após fazer o curso de fotografia do projeto Olho Vivo (promovido pela ONG Bem TV, em 2003), pediu para participar do grupo de jovens. A admiração com que fala do Nós na Fita indica o quanto a entrada no grupo lhe conferiu uma valorização de si própria. *Eu me sinto privilegiada de poder fazer parte do Nós na Fita.* Envolvida com os desafios do fazer em grupo, vestiu a camisa e afirma que o melhor de tudo é *não só ser reconhecida por fazer algo na nossa comunidade como reunir todo mundo para tentar resolver os problemas.*

Jovens de famílias de baixa renda, nascidos na década de 80, mesmo que em cidades ou Estados diferentes carregam marcas de suas condições econômicas, históricas e sociais. As lembranças do que assistiam na tevê, entremeadas por suas trajetórias familiares e escolares indicam que, apesar das singularidades, ao se encontrarem no grupo Nós na Fita acabaram construindo um caminho comum. O Morro do Preventório configura-se mais do que um espaço de encontro e participação social:

é no lugar, no território que se desenrola a corporeidade da vida cotidiana e da temporalidade – a história – da ação coletiva, base da heterogeneidade humana e da reciprocidade, características fundadoras da comunicação humana, pois, mesmo atravessados pelas redes do global, o lugar segue feito de tecido de proximidades e das solidariedades (Martín-Barbero, 2003: 58).

Ao que tudo indica, a partir da experiência vivenciada no Nós na Fita tanto as maneiras como se relacionam com a comunidade quanto seus modos de ver e significar o que vêem na tela da tevê se modificam. O estreitamento do vínculo comunitário, a crença no trabalho de mobilização social através do vídeo; e principalmente, a valorização da TV de rua que protagonizam ganham lugar de destaque.

Nessa perspectiva, tendo a concordar com Fraga (1999) quando afirma que as pessoas envolvidas em uma TV de rua estão vivenciando uma experiência educativa. As histórias de vida dos jovens integrantes do Nós na Fita indicam como suas vidas foram atravessadas por essa experiência. Essa percepção remete-me a dissertação de mestrado do autor que analisa a experiência educativa da TV Castro Alves¹¹ na vida dos moradores de um bairro periférico de Niterói. As suas reflexões sobre o caráter pedagógico da ritualização da imagem eletrônica aproximam-se muito da experiência do Nós na Fita. Principalmente, no que se refere à capacidade dos sujeitos envolvidos com a TV re-significarem, a partir dessa experiência, seus modos de ser e de conviver com suas realidades.

¹¹ Vale destacar que a TV Castro Alves, que atualmente não existe mais, foi criada a partir de uma ação promovida pela ONG Bem TV na comunidade Castro Alves em 1996. Nessa época o objetivo da instituição era assessorar iniciativas de mobilização social. Nesse sentido, mobilizou os moradores da comunidade para criarem vídeos que tratassem diretamente das questões locais. A dissertação de mestrado de Fraga (1999) analisa a dimensão educativa da experiência para os trabalhadores envolvidos na TV Castro Alves.

4

Terceira Parte: O trabalho de campo e algumas reflexões sobre a experiência do Nós na Fita

4.1

A chegada no campo

*Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê.
(Jobim e Souza, 2003:83).*

Dia 2 de março de 2004, marcou o início do percurso. Um dia especial, revestido ao mesmo tempo pelo desejo de me aproximar do universo a ser investigado e pelo nervosismo de uma pesquisadora iniciante, diante do que poderia acontecer durante o trabalho de campo.

Sai de casa no início da tarde, carregando a tiracolo um caderno, de capa dura e bastante colorida, especialmente comprado para registrar o dia-a-dia dessa trajetória de ser pesquisadora. Disposta a atravessar a ponte Rio-Niterói para conhecer a ONG Bem TV e o grupo de jovens Nós na Fita, uma certa aflição tomava conta de mim: como seria recebida? Que percepções eles teriam de mim? Que impressões eu teria deles e de tudo aquilo que estava por ser vivido? O que aconteceria lá? Como era o lugar? E as pessoas? O que faziam ou deixavam de fazer? Como eu me relacionaria com tudo isto? Que interlocuções faríamos? (Diário de campo, 02 de março de 2004).

Desde o primeiro momento, “senti na pele” as tensões inerentes às relações de alteridade tão imprescindíveis ao ofício de pesquisador, afinal, as ciências humanas e sociais estão fundamentadas nesses encontros com o outro. Que marcas carregam esses encontros? Qual o lugar do pesquisador? Que interlocuções são possíveis? A princípio, a idéia de pesquisar o outro me incomodava. A proposta de investigar as relações entre mim e o outro me parecia mais interessante. Tentando enfrentar essas e outras tensões, questionando a todo instante as intenções e as formas de realizar o trabalho de campo, atravessei a ponte Rio-Niterói.

Estar em Niterói, lugar tão pouco freqüentado e conhecido por mim. Perder-me, me achar, voltar a me perder para acabar encontrando o caminho, a rua e a casa onde estava localizada a sede da Bem TV. Ateliê 49 é como esta casa é conhecida. Um espaço compartilhado por artistas plásticos, músicos, artesãos, alunos e alunas da UFF, que o utilizam para criar, trabalhar, se encontrar e produzir. A casa encontra-se no bairro de São

Domingos, perto da Praça da Cantareira, em frente ao campus de Gragoatá da Universidade Federal Fluminense.

Desde 2002, a Bem TV aluga um espaço dentro desse ateliê. Segundo os jovens do Nós na Fita, anteriormente a Bem TV não tinha sede; no início, eles se encontravam na casa da Márcia, coordenadora da ONG; depois, na Secretaria de Meio Ambiente e na Associação de Moradores do Morro do Preventório. A recém sede própria, lá está, no fundo da casa, na beira de um quintal interno, uma sala pequena, com um banheiro e outra micro sala, onde fica instalada a Ilha de Edição da instituição. Mesa redonda, computador, estante repleta de livros e fitas de vídeo, uma cafeteira, arquivos, murais, cartazes, adultos e jovens trabalhando. (Diário de campo, 02 de março de 2004).

Cheguei para uma reunião do Nós na Fita. Fui recebida por Ana Paula e Daniela, que logo começaram a me contar a história do grupo. Com o tempo, foram chegando os outros integrantes: Robert, Adriana, Keyla e por fim Luciano. Durante a reunião, o clima era muito gostoso, os jovens trabalhavam juntos, conversavam, discutiam e decidiam coisas. Os assuntos da pauta eram, volta e meia, atravessados por outros temas: os estudos para o vestibular, os namorados e namoradas, as paqueras e o dilema, que parece ser comum entre todos: como conciliar estudo, emprego e participação nas atividades do Nós na Fita.

Nesse primeiro momento, os jovens passaram a maior parte do tempo contando-me quem eram, o que faziam, os vídeos e projetos que já tinham realizado e o que ainda pretendiam fazer. Foi quando soube que realizariam em 2004 uma oficina de TV e Vídeo para outros jovens da comunidade do Preventório.

Não é sempre que chegamos no campo e encontramos condições favoráveis ao acompanhamento de todo o processo de uma experiência inédita. A oficina de TV e vídeo 2004 era inédita para nós todos. Para a Bem TV, porque, pela primeira vez, os jovens que foram formados na instituição “replicariam” a experiência para outros jovens; para o Nós na Fita, porque nunca haviam sido professores de uma oficina de vídeo (em suas trajetórias constavam experiências como alunos e monitores, mas, como professores, era a primeira vez que atuariam) e para mim, porque, apesar de já ter trabalhado como arte-educadora em projetos de mídia-educação, nunca havia presenciado, como pesquisadora, todas as etapas da realização de uma oficina de vídeo.

Resolvi, então, que me deteria ao acompanhamento dessa oficina, acreditando que assim poderia conhecer as maneiras como os jovens se

relacionam com uma prática mídia-educativa protagonizada por eles. Destaco trecho do diário de campo em que tomei essa decisão.

... o foco do estudo vai sendo progressivamente ajustado durante a investigação (Alves, 1991: 55). Ao saber, pelos próprios jovens, que esse ano o Nós na Fita vai realizar uma oficina para outros jovens do morro do Preventório, percebi que de fato é no processo de pesquisa que conseguimos definir o que vamos estudar. Sigo a vigem com novas perguntas: Por que os jovens do Nós na Fita querem ensinar outros a fazer vídeo? De que maneira vão realizar essa oficina? Será que vão fazer do mesmo modo como a Bem TV fez com eles, em 1999? Como será a prática mídia-educativa vão desenvolver? (Diário de campo, 02 de março de 2004).

Conversando com eles, comecei a encontrar algumas respostas. Preocupados com o futuro do grupo, dois eram os motivos que impulsionaram os jovens do Nós na Fita a realizar uma oficina que formasse outros jovens. O primeiro relacionava-se com o desejo de ampliar o número de integrantes do grupo, pois afirmavam ser poucos para tanto trabalho. O segundo, diretamente relacionado ao primeiro, dizia respeito às suas demandas pessoais. Alegavam que os estudos e o trabalho tomavam muito suas vidas, restando pouco tempo para se dedicar ao trabalho no Nós na Fita.

No entanto, o que foi imprescindível para concretizarem o desejo de realizar uma oficina com outros jovens do Preventório foi o convite de Márcio Blanco¹, para participarem de um projeto de extensão da UFF (Universidade Federal Fluminense) e da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Sendo assim, a oficina de TV e vídeo 2004 surge como uma atividade realizada em parceria entre o Nós na Fita e a RUEP (Rede Universitários de Espaços Populares).

Segundo eles, já queriam realizar essa oficina há algum tempo, mas faltava verba para garantir o mínimo de recursos necessários à realização da mesma, então, o convite da RUEP veio a calhar. A UFF entrou com a verba para lanche, transporte e material e o Nós na Fita entrou com a força e metodologia de trabalho (Diário de campo, 02 de março de 2004).

Ao participar da reunião do grupo, percebi a autonomia dos jovens na condução das discussões de planejamento das atividades de 2004. Ana Paula e

Daniela administravam as discussões do grupo e pareciam representar a “voz da Bem TV” (Talvez porque, além de integrantes do Nós na Fita, trabalham para a organização não-governamental). Explicaram para os outros jovens do grupo que a oficina de TV e vídeo estaria inserida num projeto maior da ONG que era a construção de uma rede de comunicação. A idéia era que tanto a oficina de TV e vídeo como a oficina de jornal (realizada pelo projeto Olho Vivo) começasse na mesma época, para que os adolescentes pudessem se integrar e, juntos, criar uma Rede Jovem de Comunicação no Morro do Preventório. Essa rede seria composta pelo Nós na Fita, pelo grupo de fotografia (que existe na comunidade desde 2003) e pelo grupo de jornal, que seria montado em 2004, além de contar com a luta pela reabertura de uma rádio comunitária que já havia funcionado na comunidade.

Além da Daniela, Márcio Blanco também estava escalado como professor da oficina de TV e vídeo. Logo começaram a organizar o planejamento das aulas, dividindo o que caberia a cada um ensinar. Referiam-se à utilização da metodologia de trabalho da Bem TV. Que metodologia é essa? Essa dúvida instigava ainda mais meu desejo de investigar essa prática. Chamava-me a atenção o fato dos jovens falarem muito freqüentemente na necessidade de fortalecer o vínculo comunitário dos novos alunos com o Morro do Preventório.

É o Nós na Fita que vai dar aula para a galera do Preventório! Precisamos trabalhar para a comunidade. Voltar o olhar para a comunidade, empolgá-los para trabalhar para a comunidade! (Daniela, 20 anos).

Outro aspecto que também marcou o processo de elaboração da oficina foi a estruturação do plano de aula.

Daniela tentou ligar para Márcia (coordenadora da ONG) para saber onde estava o plano de aula das oficinas anteriores. Ao encontrar a estrutura geral do plano de aula, começou a marcar na folha de papel o que achava pertinente ou não entrar na oficina que ela mesma daria. *Desenho animado nem entra*. Disse Dani. E Olívia, coordenadora do Projeto Olho Vivo, completou: *Se você quiser a Márcia pode fazer uma palestra sobre isso*.

Márcio Blanco chegou, apresentou a proposta ao grupo Nós na Fita, contou a maneira como o projeto de extensão da UFF estava estruturado, os jovens falaram de seus objetivos, *empolgar os adolescentes com as questões da comunidade e não só ensinar a apertar o botão* - disse Daniela. O Nós na

¹ Márcio Blanco - estudante de cinema da UFF, além de já ter realizado aulas de produção de vídeo no projeto Oficina do 94, em comunidades populares de Niterói é um dos coordenadores do projeto de extensão da RUEP (Rede Universitários de Espaços Populares) que convidou o Nós na Fita para desenvolver um curso de vídeo para jovens do Preventório.

Fita pediu autonomia para pensar o programa das aulas. Algumas coisas foram decididas. Conversaram sobre a integração entre o trabalho comunitário e a aprendizagem da gramática da linguagem audiovisual, como chamavam os conteúdos da oficina. Dedicaram um bom tempo à reflexão sobre a produção dos vídeos que os alunos fariam no final da oficina (Diário de campo, 02 de março de 2004).

Vale destacar a posição da Daniela, quando se referia aos vídeos que teriam que ser produzidos pelos alunos ao final da oficina.

O nosso princípio é não impor o tema. A comunidade escolhe o tema. Mas também não pode ser tema livre, a gente sabe que não dá certo. Quando a gente trabalha os temas da comunidade isso acaba vindo como assunto dos vídeos. (Daniela, 20 anos).

A chegada da Márcia, coordenadora da Bem TV, também foi bastante significativa na medida em que percebi que sua posição acabava reforçando o que já havia sido colocado por Daniela sobre a importância do envolvimento dos alunos com a comunidade.

Um pouco antes de a reunião acabar, Márcia chegou, fazendo parte da conversa. *Vale ressaltar que este primeiro vídeo não prima à qualidade. Até porque nesse momento o produto não é tão importante. O processo é mais importante.* Ela auxiliou os jovens do Nós na Fita a fecharem as condições da parceria com Márcio Blanco da UFF e por fim disse a ele: *Mais importante do que aprender a usar a câmera e a editar é criar nos meninos o compromisso e o envolvimento com a comunidade* (Diário de campo, 02 de março de 2004).

Um universo de coisas apareceu no primeiro dia de trabalho de campo. Um encontro emblemático, pois nele foram anunciadas muitas das questões que depois iria aprofundar. A partir deste momento, o trabalho de campo passou a focar as ações voltadas para a realização da oficina de TV e vídeo 2004.

4.2 **Nós na Fita: comunicação/cultura/política**

Aproximar-me do grupo de jovens Nós na Fita re-significou minha compreensão do que Martín-Barbero (2001) denomina de uma indissociável e complexa imbricação, especialmente na América Latina, entre comunicação/cultura/política. Destacando as tensões complexas dessa trama, o autor afirma que do lado da comunicação:

... o que estamos tentando pensar é a hegemonia comunicacional do mercado na sociedade: a comunicação convertida no mais eficaz motor de desengate e de inserção das culturas – étnicas, nacionais ou locais – no espaço/tempo do mercado e nas tecnologias globais. No mesmo sentido, estamos necessitando pensar o lugar estratégico que passou a ocupar a comunicação na configuração dos novos modelos de sociedade, e sua paradoxal vinculação tanto com o relançamento da modernidade — via satélites, informática, videoprocessadores — quanto com a descentrada e tateante experiência da tardomodernidade (p.13).

Na perspectiva da cultura, não cabem mais as polaridades entre a maneira como os antropólogos concebiam a cultura, como se ela fosse *tudo*, nem tampouco a idéia defendida pelos sociólogos da cultura como *somente um tipo especializado de atividades e objetos, de práticas e produtos pertencentes ao cânone das artes e das letras*.

... a cultura escapa toda compartimentalização, irrigando a vida social por inteiro. Hoje são sujeito/objeto de cultura tanto a arte como a saúde, o trabalho ou a violência, e há também cultura política, do narcotráfico, cultura organizacional, urbana, juvenil, de gênero, cultura científica, audiovisual, tecnológica etc. (idem: 14).

No que se refere à política, o autor destaca que vivemos atualmente uma *reconfiguração das mediações em que se constituem os novos modos de interpelação dos sujeitos e de representação dos vínculos que dão coesão à sociedade (p.14)*. O desafio encontra-se então em *pensar a política a partir da comunicação*, ou seja, *colocar em primeiro plano os ingredientes simbólicos e imaginários presentes nos processos de formação do poder (p.15)*.

Nesse sentido, a comunicação e a cultura são mais do que objetos de política. Constituem *hoje um campo primordial de batalha política*. Cabe-nos então recuperar a dimensão simbólica do trinômio comunicação/cultura/política, buscando *sua capacidade de representar o vínculo entre os cidadãos, o sentimento de pertencer a uma comunidade (p. 15)*.

Em primeiro lugar, pude perceber que a experiência do grupo de jovens Nós na Fita representa exatamente esse movimento: pelo vínculo comunitário se reconhecem como cidadãos de direitos. E o sentimento de pertencimento a uma comunidade transborda para além do Morro do Preventório, passando a se sentirem cidadãos do mundo, transformando suas ações em luta política que, em primeiro plano, modificam suas trajetórias pessoais para, em seguida, interferir no entorno, agindo diretamente na comunidade em que moram. No entanto, as

atividades realizadas pelo grupo afetam para além de suas vidas pessoais e dos outros moradores do Preventório. Ao reconhecerem suas potencialidades de atuação local como uma estratégia política, acabam ampliando os significados dela e passam a representar a esperança que ainda resiste nas atividades humanas que se destinam à transformação do estabelecido.

Nessa perspectiva, a dimensão simbólica, da qual se refere Martín-Barbero (2001), ganha textura viva na prática mídia-educativa protagonizada pelos jovens. Assumem a comunicação como lugar estratégico, amalgamando-a como ferramenta de intervenção que ganha contornos políticos diante da experiência de se assumirem como produtores de cultura.

Entretanto, por suas ações estarem inseridas na complexa trama que articula comunicação/cultura/política, não deixam de vivenciar os conflitos que a constituem. Desenvolver um trabalho comunitário pela comunicação na sociedade contemporânea, especialmente na América Latina, configura-se como um desafio na medida em que os veículos de comunicação de massa, cada vez mais, ocupam lugar de destaque nas maneiras como os sujeitos concebem e significam o mundo. Quando a comunicação volta-se para a consolidação de um projeto societário capitalista, em que o consumo é *alma do negócio*, fazer comunicação comunitária voltada para a mobilização social delinea-se como um *movimento contra-a-maré*. A opção por uma atividade com fins comunitários tomando a comunicação como canal de encontro e expressão pode assim ser considerada uma ação contra-hegemônica? Na prática, a experiência é mais complexa. Não necessariamente os jovens têm explicitamente essa intenção. Suas ações estão inseridas no bojo das contradições existentes nas fronteiras entre hegemonia e contra-hegemonia. Do mesmo modo que transitam pelo conflito/confluência entre cultura de massa e cultura popular, o que me remete às reflexões de Martín-Barbero (2004) sobre as relações entre massificação e movimentos sociais. Na América Latina, as transformações promovidas pelos meios modernos de comunicação se entrelaçam com a integração das nações e os projetos nacionais se consolidaram graças ao encontro dos Estados com as massas promovidos pelas tecnologias comunicacionais. No entanto, Canclini (2003) afirma que não se pode atribuir aos meios eletrônicos a origem da massificação das culturas populares.

O processo de homogeneização das culturas autóctones da América começou muito antes do rádio e da televisão: nas operações etnocidas da conquista e da colonização, na cristianização violenta de grupos com religiões diversas, na escolarização monolíngue e na organização colonial ou moderna do espaço urbano (p.255).

A noção de cultura massiva surge quando as sociedades já estavam massificadas. O “massivo” passou a ser considerado como uma *subcultura determinada pela posição de seus agentes e pela extensão de seus públicos*. Os meios de comunicação, como o rádio e a tevê, não eram propriedade das massas, eram para as massas. No entanto:

Essa designação durou enquanto pôde ser sustentada a visão unidirecional da comunicação que acreditava na manipulação absoluta dos meios e supunha que suas mensagens eram destinadas às massas, receptoras submissas. A noção de indústrias culturais, útil aos frankfurtianos para produzir estudos tão renovadores quanto apocalípticos, continua servindo quando queremos nos referir ao fato de que cada vez mais bens culturais não são gerados artesanal ou individualmente, mas através de procedimentos técnicos, máquinas e relações de trabalho equivalentes aos que outros produtos na indústria geram; entretanto, esse enfoque costuma dizer pouco sobre *o que é produzido e o que acontece com os receptores* (p.257).

Para Canclini (2003), os novos processos de produção industrial eletrônica e informática reorganizam o que chamávamos de culto e popular, gerando novos tipos de recepção e apropriação da mediação individual diante da tela de uma tevê até *os usos horizontais do vídeo por grupos de educação alternativa para fortalecer a comunicação e a integração crítica* (p. 258).

Aqui se encontra a experiência do Nós na Fita. A maneira como se apropriam dos meios faz com que repensemos a forma como são estabelecidos os processos de mediação entre os meios de comunicação massivos e as culturas populares. Novas matrizes simbólicas parecem estar em jogo:

nas quais nem os meios de comunicação, nem a cultura massiva dialogam isoladamente, nem sua eficácia pode ser avaliada pelo número de receptores, mas como partes de uma recomposição do sentido social que transcende os modos prévios de massificação (p.258).

A recomposição do sentido social, à qual se refere Canclini (idem), se manifesta, por exemplo, no modo como os integrantes do grupo Nós na Fita, em sua apropriação dos meios de comunicação, lidam com as matrizes culturais e

simbólicas. A atividade de realização de vídeos desenvolvida por eles pode ser considerada uma forma de expressão cultural que opera diretamente com as dimensões simbólicas da cultura popular. No entanto, a cultura popular não pode mais ser pensada separadamente dos meios de comunicação de massa.

Compreendendo que o massivo foi gerado lentamente a partir do popular, podemos caracterizar o popular de maneira diferenciada do que boa parte dos estudos sobre os meios de comunicação vem fazendo, ao afirmar que o popular tende a seguir a lógica do mercado.

“Popular” é o que se vende maciçamente, o que agrada a multidões. A rigor não interessa ao mercado e à mídia o popular e sim a popularidade. Não se preocupam em preservar o popular como cultura ou tradição; mais que a formação da memória histórica, interessa à indústria cultural construir e renovar o contato simultâneo entre emissores e receptores (p.260).

Para o mercado e a mídia, o popular não interessa como tradição que perdura, o popular é aquilo que deixa de ser valioso de um dia para o outro, possibilitando que novos produtos sejam vendidos. Para Martín-Barbero (idem): *não só o que vem do povo se contamina e deforma, também o povo deforma e re-significa os “grandes temas” do amor e da paixão, profana as formas narrativas e eleva as vidas marginais a modelos de honradez* (p.161), o que nos auxilia a compreender que o popular urbano configura-se como *lugar de mestiçagens e reapropriações*.

A experiência criada pelo grupo em análise não deixa de ser uma forma de manifestação desse popular urbano. Os vídeos produzidos revelam seus modos de reapropriação do massivo e re-significação do popular.

Além disso, a própria prática mídia-educativa, que engendram (na exibição de seus vídeos na comunidade), mostra como esses jovens se apropriam dos discursos veiculados pela comunicação de massa, quando passam a ser enunciadores de “novos discursos”, criados por eles exatamente no confronto entre o que vêem e o que produzem.

4.3 A TV de Rua

Meu segundo dia no campo foi marcado pela experiência de vivenciar junto com o Nós na Fita uma ação bastante familiar da prática mídia-educativa que a Bem TV desenvolve desde a sua origem: a exibição pública dos vídeos do grupo. Eles alugam um telão e um projetor e convidam os moradores da comunidade do Preventório a assistirem a seus vídeos e a outros filmes, de acordo com suas intenções. Depois que exibem, realizam o que nomeiam de TV de rua ou TV aberta, ou seja, com a câmera ligada, fazem imagens dos moradores da comunidade que também são convidados a dar seus depoimentos e debaterem questões levantadas pelos vídeos. Segundo os próprios jovens, o maior objetivo da exibição é possibilitar que a comunidade se mobilize para refletir e debater suas próprias questões.

Foi um dia inesquecível. Cheguei na Bem TV e já estava quase escurecendo, sentei à espera de Ana Paula. Assim que ela chegou, colocamos os equipamentos na mala do carro e fomos à comunidade. O clima era de festa. Sábado à noite, as pessoas com suas cadeiras nas calçadas. Homens, mulheres, jovens e crianças na rua. Conversando, fazendo e comendo churrasquinho, ouvindo música, tomando cerveja, brincando no meio das ladeiras. Estacionei o carro e logo avistei os outros jovens componentes do Nós na Fita. Estavam com a blusa do grupo (toda preta com a logomarca Nós na Fita estampada em branco no peito) montando o telão. Junto com eles havia outros jovens com uma outra blusa preta que dizia “Estilo Próprio”. Perguntei quem eram eles e Adriana me contou que eram os responsáveis pelo telão e pelo projetor. Conhecem-se desde 1999 e o Nós na Fita já editou vídeos na casa de um deles. Ou seja, são jovens que também trabalham com vídeo em Niterói.

Daniela não estava com seus cabelos cacheados: muito diferente da primeira vez em que eu a vi, os cabelos estavam alisados e ela parecia estar “produzida” para um evento especial. Perguntei o que havia acontecido e ela respondeu: *Fui ao salão aparar as pontas e saí com o cabelo escovado. Você sabe como é mulher, não é?*

As meninas, Adriana, Keyla, Ana Paula e Daniela, montavam os brindes que seriam distribuídos durante a exibição. Segundo elas, essa foi uma maneira que encontraram para mobilizar a comunidade. Entre um vídeo e o outro conversavam com os moradores e pediam para que respondessem algumas perguntas; quem participava ganhava um brinde que, nesse dia, eram camisetas do projeto Olho Vivo, caixas de bombons, fotos ampliadas tiradas pelos adolescentes participantes do projeto Olho Vivo e ingressos de cinema para o filme “Sexo, amor e traição”.

Com tudo pronto, começaram a exibição. Luciano era o apresentador oficial. Com o microfone na mão, falava olhando para câmera e sua imagem era projetada simultaneamente no telão. Adriana gravava, Keyla ocupava o lugar de assistente de câmera, carregava os fios de um lado para o outro. Ana Paula e Daniela pareciam coordenar a atividade, ora auxiliavam Luciano,

falando ao pé do ouvido o que deveria fazer, ora falavam para Adriana o que deveria filmar.

No início da exibição, os moradores estavam em pé, encostados nos carros, nas sacadas e janelas de suas casas ou observando de longe o telão. O primeiro vídeo chamava-se *Memórias do Preventório*, roteirizado e dirigido por Luciano. Era um documentário que contava a história da comunidade. Com imagens de arquivo e efeitos de animação, entremeados com depoimentos de vários moradores, o vídeo falava da origem do nome da comunidade e do nome de suas ruas, de suas histórias, lembranças e personagens.

Os moradores se reconheciam no vídeo e riam quando se viam ou quando viam alguém conhecido. Aos poucos foi juntando gente, as pessoas iam se aproximando do telão. Olhos atentos, mas ao mesmo tempo dispersos com toda aquela gente que estava em volta ora vendo, ora conversando. Havia uma conversação que acompanhava a exibição.

Ao meu lado, uma criança, provavelmente com seis anos, dizia para mim a cada imagem na tela, quem eram aquelas pessoas: *Esse é o fulano de tal, esse é o Bar do... Olha, essa aí é a...* E por fim: *conheço tudo isso aí, é tudo aqui. Conheço todo mundo que está aparecendo aí.*

O segundo vídeo exibido, roteirizado e dirigido por Adriana, contava o desenvolvimento do Projeto Olho Vivo.

Sai de lá com algumas questões: Como se percebem realizando essa ação? De que maneira isso interfere nas suas vidas? Será que percebem o que essa ação gera na própria comunidade? Percebem a importância dela? Parece-me, após participar da exibição, que não só os jovens do Nós na Fita, mas todas aquelas pessoas da comunidade do Preventório, crianças, jovens, adultos e velhos talvez tenham uma relação diferenciada com a linguagem audiovisual por terem a oportunidade de se ver, reconhecer-se naquele telão. Quais são os significados de se ver na tela, se reconhecerem sujeitos naquelas imagens em movimento? Suspeito que isso tenha lugar significativo na vida daquelas pessoas e da própria comunidade (Diário de campo, 13 de março de 2004).

Eu nunca havia presenciado a realização de uma produção de TV de rua e fiquei muito impressionada com a atividade. Em primeiro lugar, porque pude perceber na prática a complexidade do tema das TVs comunitárias. De fato, o que se passava ali era muito distinto do que costumava ver na TV comunitária do canal 14 da Net. O que será então uma TV comunitária? Como lidar com a polissemia do conceito e com as texturas do fazer? Reconhecia naquela exibição as características de um trabalho comunitário mediado pela linguagem audiovisual. Será isso um tipo ou uma forma de se fazer TV comunitária? Há diferenças entre TV de rua e TV comunitária? O que será que distingue uma coisa da outra? Recordo das conversas esses jovens quando me contaram que, ao se apresentarem como um grupo que faz TV comunitária para os moradores do Preventório, as pessoas perguntavam: mas em qual canal é a TV de vocês? O que sugere que nos perguntemos: Para ser TV é preciso ter um canal? Uma TV

comunitária pode existir sem que necessariamente as pessoas assistam a imagens na tela de um aparelho de televisão? Para esses jovens a exibição de vídeos feitos por eles em um telão montado dentro da comunidade se caracteriza como uma TV de rua, não chegando a ser uma TV comunitária. Eles fazem uma distinção entre TV comunitária e TV de rua também em função do suporte em que o audiovisual é exibido. Para eles, a TV de rua se caracteriza pela exibição esporádica de vídeos no telão e a TV comunitária, que até poderia funcionar no telão, mas teria que ter uma programação, uma estrutura mais sistemática de exibições.

Ana Paula conta que a Bem TV, na sua origem, pretendia ser uma TV comunitária; queria que houvesse em várias comunidades de Niterói exibições em telão de vídeos produzidos pelos moradores. No entanto, com o passar do tempo, foi mudando seu foco para um trabalho que prioriza as relações entre educação e comunicação e o Nós na Fita acabou herdando o desafio de montar uma TV de rua especificamente no Morro do Preventório.

A discussão sobre TV de rua e TV comunitária é mais ampla do que a exibição de vídeos em telão ou em um canal de TV. Os trabalhos de Miranda (2002) e de Fraga (1999) apresentam contribuições bastante pertinentes a essa reflexão. Cada um a seu modo, com perspectivas diferentes, apresenta duas experiências que têm ponto de contato com a do Nós na Fita. A experiência da TV Maxambomba e da TV Pinel (Miranda, 2002) e a da TV Castro Alves (Fraga, 1999), sendo que essa última também foi desenvolvida pela ONG Bem TV, no início de sua atuação no campo dos movimentos sociais. Considerando as reflexões trazidas por esses autores, opto por me aproximar da TV de rua protagonizada pelo grupo Nós na Fita, a partir da reflexão sobre o conceito de comunidade.

A seguir, sem pretensão de esgotar a discussão, tomo como base o estudo de Paiva (2003): *O Espírito comum: comunidade, mídia e globalização* e o depoimento dos jovens moradores do Preventório para refletir sobre o tema.

4.4 Possíveis leituras de Comunidade

Comum unidade, das pessoas. Estão juntas num mesmo lugar, então elas têm alguma coisa em comum. E a comunidade é buscar a unidade desta coisa em comum. Trabalhar junto para ... Qualquer grupo de pessoas vira uma comunidade. Pelo menos... Tá confuso? Perto disso... Deu para entender?
(Daniela, 20 anos).

Segundo Paiva (2003,) comunidade, do latim *communitas*, pode significar algo relacionado à partilha solidária entre pessoas de interesses, valores e sentidos comuns. No dicionário Aurélio: qualidade ou estado do que é comum; comunhão. Há entre eles comunidade de interesses. Concordância, conformidade, identidade: comunidade de sentimentos. Posse, obrigação ou direito em comum (Ferreira, 1999: 517). Comum: *Diz-se de uma coisa que pertence a todos ou da qual cada um pode participar. Comunhão: União na mesma fé: a comunhão dos fiéis. Fig. União no mesmo estado de espírito: estar em comunhão de idéias com outrem. Partilhar: Dividir em várias partes. Possuir com os outros. Fig. Participar. Ter em comum (Koogan/Houaiss, 1995 p. 213 e 628). Percebem-se, de um lado, fundamentos cristãos determinantes no corpo semântico do conceito e, de outro, um inevitável “cotejo das propostas comunistas” (Paiva, idem: 70).*

No entanto, o conceito de comunidade também está ligado à territorialidade.

O corpo social; a sociedade. As leis atingem toda a comunidade. Qualquer grupo social cujos membros habitam uma região determinada tem um mesmo governo e estão irmanados por uma herança cultural e histórica. Qualquer conjunto populacional considerado como um todo, em virtude de aspectos geográficos, econômicos e/ou culturais comuns: a comunidade latino-americana. (Ferreira, 1999:517).

O conceito tradicional refere-se a uma noção ecológica em que: *comunidade é simplesmente um conjunto, um grupo, um sistema de indivíduos num lugar determinado, ou seja, a comunidade é um grupo com o seu território (p. 72)*. Entretanto, há também o sentido sociológico: *agrupamento que se caracteriza por forte coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos* (Ferreira, 1999:517). A conotação valorativa de comunidade foi questionada pela sociologia que buscou não restringir o conceito de comunidade a localidades específicas.

Para Paiva (idem), a comunidade pode representar para o indivíduo a via de estruturação da sua existência; é na relação com o outro que partilhamos o mundo.

Afinal, o que faz que a experiência da partilha e da comunhão seja tão e absolutamente fundante para o indivíduo? (Idem, p.82) Ser-em-comum está relacionado com ser-no-mundo que, por sua vez, torna-se possível no ser-com-os-outros. A comunidade, portanto, é o nós que acontece enquanto ser-juntos da alteridade. (idem, idem).

O que se coloca em questão quando se fala em comunidade é a possibilidade de haver hoje um projeto comunitário em meio à heterogeneidade e à atomização societária reinante na grande cidade. Talvez, a primeira tentativa deva ser ingressar nessa idéia com a perspectiva do ser-em-comum (Paiva, 2003 p.79).

Os depoimentos dos jovens indicam que concebem a comunidade tanto como algo relacionado ao ser-em-comum, à partilha e à comunhão como com o fato de habitarem um mesmo território.

Eu acho assim que comunidade vem de comum. Então eu acho que, tipo assim, comunidade comum. **O que comum?** Aí eu não entendo. **Quando a gente fala comunidade do Preventório...** Eu acho que é a comunidade já com nome. Comunidade que prevê o futuro, que prevê as doenças. **Você acha que faz parte de alguma comunidade?** Sim a do Preventório. **Então comunidade é o quê?** A comunhão. A comunhão entre as famílias (Gabriel, 15 anos)².

Bom, a comunidade da Caixa D'água, por exemplo, onde eu moro, para mim é uma galera que eu curto muito, a comunidade é uma galera que eu acho muito legal, eu tenho um vínculo ali tão forte. Comunidade é uma coisa assim, a galera se juntando, todo mundo se conhece, todo mundo se ajuda. Caraca, juro por Deus, se eu ganhasse na Mega Sena eu ia construir uma casa maravilhosa, enorme, mas dentro do morro. Não sei por que, mas eu acho que é uma coisa que... raiz me enraizou. Essa coisa de morar na Caixa D'água, morar na comunidade. Para mim representa uma coisa muito legal na minha vida que é morar ali na Caixa D'água (Luciano, 23 anos).

Tipo uma casa, as pessoas são a família, tudo que envolve esta casa é uma comunidade. É um lugar pequeno... Mas a gente convive com as coisas que tem, a gente sabe aproveitar... Onde um está à disposição do outro para qualquer ajuda (Thaís, 17 anos).

Paiva (2003), ao apresentar a concepção de comunidade como suposto paraíso, destaca as contribuições de Jean-Luc Nancy (francês que escreveu na década de 80 sobre o fantasma da comunidade perdida, do qual devemos nos livrar). Na *concepção de comunidade como um projeto que o Ocidente perdeu e que deve, a qualquer custo, retomar como alternativa para ultrapassar a crise*

² Os grifos em negrito indicam que são perguntas minhas.

instalada na sociedade, evoca uma aura de salvação e conversão, capaz de gerar apenas a formulação de um mito (p.67). Nessa maneira de ver, a vida comunitária é idealizada, considerada harmoniosa e isenta de conflitos. Mas, para a autora, ao se conceituar comunidade a decisão é não levar avante a versão oitocentista de comunidade como via ideativa, distanciada do real. *É necessário assumir que a idéia de comunidade sempre esteve relacionada ao propósito de construção do mundo real (Paiva 2003, p.67).*

Ao falar da comunidade em que moram, os jovens tratam de algo bastante real, concreto, palpável, cotidiano e afetivo. Não chegam a apresentar uma visão idealizada da comunidade como suposto paraíso. Pelo contrário, quase todos acabam destacando os conflitos presentes na vida comunitária, ressaltando que a idéia de ser-em-comum também parece estar vinculada à necessidade de um ajudar o outro. Ao tratarem da comunidade, falam das maneiras como se ajudam, ou seja, aos modos como compartilham seus problemas.

...por exemplo, quando rola de acontecer um acidente, geralmente sempre em comunidade rola deslizamento. Na minha casa, aconteceu isso uma vez. A minha casa caiu, quebrou assim metade da sala, quebrou tudo. Caraça. Veio tanta gente pra ajudar, tanta gente, gente que eu nem conhecia. (Luciano, 23 anos).

Comunidade para mim é um grupo de pessoas... que vive assim... eu acho assim, tentando um resolver o problema do outro... Assim no caso, para mim, um problema da comunidade. Arranjando soluções da comunidade, se reunindo para ver se tem algum problema, se não tem. Isso para mim é uma comunidade. E não assim cada um por si e Deus por todos. Isso para mim é uma comunidade (Keyla, 20 anos).

Comunidade é um local em que várias pessoas se comunicam, compartilham coisas, nem sempre... Mas algumas ainda pensam assim, compartilhar com os outros, ajudar uns aos outros. É construir uma família com as pessoas próximas. **Ajudar como?** Por exemplo, se eu sou amiga de uma vizinha minha peço a ela às vezes um pouco de açúcar, um pouco de sal, quando não tem lá em casa e assim a gente vai se ajudando. Quando eu vou na rua às vezes ela pede alguma coisa para eu comprar, eu compro para ela, já que eu vou na rua comprar alguma coisa para mim, eu ajudo, estou ajudando. **E compartilhar...** Compartilhar... Sofrimento, alegria, tristeza, amizade (Adriana, 21 anos).

Essa recorrência da vinculação de comunidade aos problemas a serem resolvidos, indica-me que nem a representação de comunidade como mito do suposto paraíso nem de comunidade como projeto a ser retomado está colocada para eles. Talvez, porque a representação que constroem de comunidade esteja

ancorada em suas vidas cotidianas. Não precisam pretender ser comunidade porque já experimentam ser, mesmo que de maneiras diferentes.

Uma imagem que ficou marcada na minha cabeça, que é aquele mutirão, aquela fila humana. Aí pegava o barro aqui, passava o balde, pegava o barro, vum passava o balde, ia tirando... Caiu muita lama. Então eu acho que uma palavra legal, por mais que as pessoas falem assim: Pô, aqui tem muita fofoqueira, aqui tem muito neguinho que se mete na sua vida, porque neguinho só reclama disso, todo mundo se mete na vida de todo mundo em comunidade e eu acho que é isso mesmo (risos) em comunidade todo mundo às vezes acaba se metendo um pouco na vida de todo mundo, na vida de um, na vida de outro, dá opinião aqui, ali... Mas uma palavra que gera muito assim... Comunidade, que às vezes não se fala, é companheirismo, rola companheirismo. Por mais que as pessoas se odeiem muito, na hora do aperto, neguinho esquece as desavenças e às vezes até se ajuda, entendeu? Eu já vi isso. Na minha comunidade, aqui no Preventório eu já vi isso, pessoas se ajudam. (...) Mas uma palavra que eu acho que define mesmo é companheirismo. Comunidade é um pouco de companheirismo (Luciano, 23 anos).

A partilha dos problemas vincula-se à idéia de companheirismo e união que parecem estar de acordo com a noção psicológica de comunidade: *qualidade de relação entre indivíduos, que se caracteriza pela presença de sentimentos de solidariedade, identificação, união, altruísmo e integração* (Paiva, 2003 p.72).

O que é comunidade para você?

Que pergunta difícil... Não sei... Comunidade eu acho que é... A união, a união de qualquer grupo de pessoas. Qualquer grupo de pessoas que esteja unido, defendendo uma causa ou reivindicando algo é uma comunidade. A partir do momento que eles se juntam, eles estudam os casos, eles têm idéias juntos, eles realizam as idéias ou senão reivindicam alguma coisa, eles estão fazendo alguma coisa em conjunto. E o conjunto é a comunidade. Ela só faz pergunta difícil essa Camila, né? Brincadeira... Só podia ser da PUC mesmo. (Robert, 20 anos).

O fato de fazer parte do Nós na Fita faz com que os jovens re-signifiquem suas percepções sobre a comunidade. Há uma nítida valorização do coletivo e necessidade de se encontrar as soluções para os problemas comuns.

E você faz parte de alguma comunidade? Faço, faço mais ou menos. Com o Nós na Fita a gente, às vezes, de vez em quando, sempre está junto com o posto família, com o pessoal da associação, e sempre assim tem esses assuntos. Eu fiz parte do curso de fotografia que teve, a gente fez até uma peça sobre negócio de lixo, aí juntamos o pessoal da comunidade e conversamos qual é o maior problema. Para nós era falta d'água e lixo. Então, depois que a gente terminou esta peça a gente fez tipo um debate. Aí fizemos um debate, estava presente um responsável da associação, o posto

de família e também tinha... Tinha várias outras pessoas que fazem essas coisas assim. Estávamos conversando, tinha pessoas que moram na própria comunidade, falando sobre isso, que tinham pessoas que jogam lixo, às vezes, até na porta da casa deles. Aí tentamos resolver o problema, entende? Mas por enquanto não saiu nada não, falaram que iam fazer uma caçamba, lá em cima... Mas até agora não surgiu mais nada, só ficou nisso (Keyla, 20 anos).

Sendo assim, os jovens trazem nas suas maneiras de conceber a idéia de comunidade a noção ecológica: vínculo ao território; a noção psicológica: relação de alteridade com o outro e o enfoque sociológico: grupo social, primeiro nível de organização social completo e auto-suficiente. (Paiva, 2003 p. 72).

4.5 Comunicação comunitária, participativa, alternativa e popular

A partir das concepções dos jovens sobre a idéia de comunidade, permanece a pergunta: o que caracteriza a TV de rua do Morro do Preventório como uma atividade comunitária? Ao problematizar o que seria uma comunicação comunitária, Paiva (2003) não trabalha no sentido de um retorno a um período paradisíaco. Aceitando o ideal societário, destaca que uma comunicação comunitária possa ser anterior à comunidade “real”, a partir do momento que pode promover sua coesão social. Esse destaque corrobora para a necessidade de, na atualidade, redimensionarmos o conceito de comunidade tradicional em que estava implícita a existência da territorialidade, *configuração hoje discutível em função da evolução dos sistemas de comunicação – que possibilita maior velocidade nos meios de transporte físicos e virtuais* (Paiva, idem: 161).

No entanto, a exibição promovida pelos jovens do Nós na Fita é realizada em uma comunidade “real” - o Morro do Preventório. Podemos então considerar que, do mesmo modo que a TV Maxambomba, a TV de rua promovida pelo Nós na Fita se caracteriza como uma atividade comunitária.

Desta forma, além de estar localizada no território de uma comunidade específica, o que torna essa TV de rua uma atividade comunitária é o fato de se propor a discutir temas daquela comunidade a partir de materiais audiovisuais realizados por alguns de seus jovens moradores. Os moradores de um mesmo lugar são envolvidos em prol de suas próprias questões comuns. Nesse sentido,

essa TV, mesmo que em um telão, sem ter uma programação sistemática, funciona como uma comunicação comunitária.

O surgimento de um veículo comunitário pode ter justificativas que vão desde a necessidade de promover a circulação de informação entre os membros duma comunidade, possibilitando assim vínculo mais estreito entre eles, até a divulgação de propostas e reivindicações (Paiva, *idem*, *idem*).

As idéias defendidas por Paiva (2003) me remetem às reflexões de Martín-Barbero (2004: 119). Ao que tudo indica, os contornos da TV de rua do Morro do Preventório se aproximam do que o autor denomina de comunicação participativa, alternativa, popular.

Podemos considerá-la participativa por ser uma atividade comunitária que engendra ações nas comunidades, possibilitando que os sujeitos se aproximem e se apropriem das tecnologias de comunicação como meio para a expressão cultural. Para Martín-Barbero (*idem*), a comunicação participativa transforma o processo e a forma dominante da comunicação social, possibilitando que *as classes e os grupos dominados tomem a palavra*. Os vídeos realizados pelo Nós na Fita são a prova viva da atitude “de tomar a palavra”. Não só eles “falam” em seus vídeos como criam uma situação em que a opinião dos outros moradores é essencial para o êxito da proposta. A premissa da proposta é a participação coletiva. Os jovens participam na criação dos vídeos e do “fazer acontecer” que gestam na comunidade quando montam a TV de rua: se reconhecem como protagonistas e se orgulham de suas próprias histórias e realidades. As imagens exibidas são aquelas nas quais moram e transitam e quando acaba o vídeo, eles são convidados a falar, a se expressar diante do tema. Comunicação participativa porque jovens e moradores se tornam protagonistas dessa atividade, na qual o interesse público e o interesse do público se misturam. Numa ação coletiva, envolvendo pessoas da comunidade, eles tomam para si um veículo de comunicação de massa, para refletir sobre sua própria condição, como campo de expressão e criação coletiva, da qual todos participam do trabalho. *Assim, torna-se evidente mais uma outra razão para a criação de um veículo de comunicação comunitária: a vontade de produção de discurso próprio, sem filtros e intermediários* (Paiva, 2003: 158).

Esse processo, por sua vez, pode ser considerado alternativo não só porque é marginal às grandes mídias, mas porque assume a complexidade que marca o

popular-massivo, tão bem trabalho por Martín-Barbero (2001 e 2004). Ao possibilitar que os sujeitos se apropriem da linguagem dos meios, acaba tocando nos aspectos que tangem os *códigos de recepção e reconhecimento dos dispositivos de enunciação do popular que se materializam no massivo* (p.122). Sendo assim, a TV de rua configura-se como comunicação alternativa que se manifesta nas mediações que as comunidades populares produzem ao re-significar a cultura de massa e a cultura popular.

Como um espaço aberto para que os sujeitos se expressem, a TV de rua engendra um processo de comunicação em que os sujeitos que, geralmente são apenas receptores (mesmo que ativos e críticos) frente a grande mídia, podem, por essa experiência se tornar autores e protagonistas de suas mensagens.

E, nesse sentido, a comunicação alternativa não é nada de novo, já que, desde as experiências pioneiras de Paulo Freire, projetadas depois a muitos grupos em todos os países do continente, tem estado ligada mais à libertação da fala, da atividade e da criatividade popular que à potência ou ao tipo de mídia utilizada (Martín-Barbero, 2004: 119).

O processo de comunicação participativo e alternativo gerado e/ou desembocado pela TV de rua parece estar ancorado na textura dialógica da comunicação³ apresentada por Freire (1974).

Pues hay comunicación cuando el lenguaje da forma conflictiva experiencia del convivir, cuando en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo. Cierto, siempre que un hombre habla utiliza un código que comparte con otros, pero ¿desde donde habla, con quién y para qué? (Martín-barbero, 2002: 31).

Os objetivos da TV de rua estão ancorados na promoção de processos educativos constituintes das principais diretrizes dos projetos em comunicação comunitária. Entretanto, essa ação não só instala processos educativos como é em si mesma uma prática mídia-educativa. O processo educativo funciona como mediador na possibilidade que os sujeitos envolvidos encontram de dialogar com o popular-massivo. Para Martín-Barbero (2001), é na relação das práticas comunicativas com o movimento social que o popular se inscreve constitutivamente na análise dos processos culturais (p.131). No entanto, essas

³ Para saber mais ler Martín-Barbero, Jesús. La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

relações não são homogêneas, a pluralidade das formas e dos usos que o popular faz do massivo tornam complexas ainda mais a estrutura da comunicação alternativa; mesmo que ela re-signifique as relações popular-massivo, não representam necessariamente uma luta política contra-hegemônica. Ou seja, também é preciso relativizar a comunicação alternativa como única saída para a expressão da cultura popular, como, segundo o autor, fazem os otimistas radicais. Nem confundindo a cultura popular com a indústria cultural, como fazem os pessimistas radicais, tendo a acreditar que as práticas mídia-educativas inseridas no movimento social, ao agirem diretamente nas comunidades redefinem a estrutura dialógica da comunicação como espaço de conflito dando lugar à alteridade cultural.

4.6

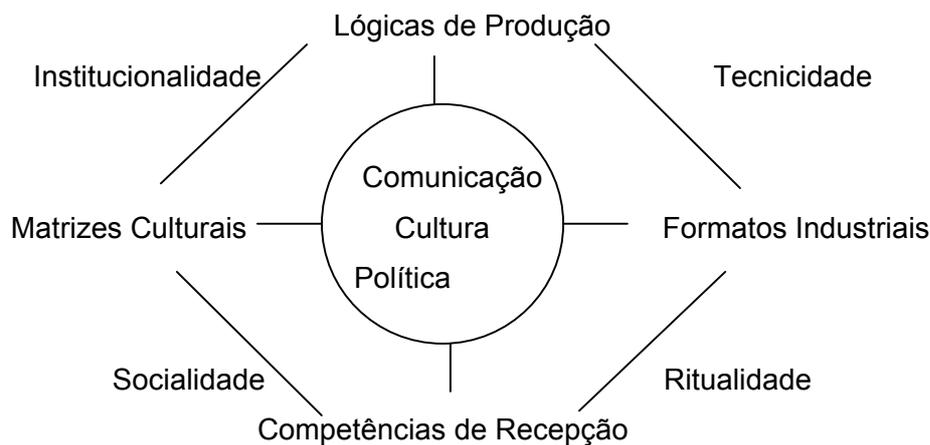
As instâncias de mediação: tecnicidade, ritualidade, socialidade e institucionalidade

Outro aspecto que merece destaque é a desenvoltura com que eles fazem uso das mídias, e, nesse caso, da TV de rua. Durante toda aquela noite de exibição de vídeos, chamou-me atenção o fato de estarem apenas os seis jovens conduzindo todo o trabalho, as coordenadoras da Bem TV não estiveram presentes. Saí de lá com a impressão de que eles eram bastante experientes nessa área, ou seja, que realizam muito bem a TV de rua. Entretanto, eles se queixavam dos resultados da atividade alegando que não estavam conseguindo mobilizar os moradores como gostariam e que talvez, fosse necessário experimentar fazer vídeos com novos formatos. Ver os vídeos realizados por eles durante a exibição na comunidade teve um significado especial para mim porque era a primeira vez que eu os assistia. Contudo, quando falaram que queriam experimentar fazer vídeos diferentes do que vinham fazendo resolvi assistir a todos os vídeos que o grupo já havia realizado (durante os seus seis anos de existência) para compreender o que significava para eles utilizar novos formatos.

Passei três dias na ilha de edição da Bem TV assistindo vídeo por vídeo. Volta e meia Ana Paula entrava na ilha para tecer alguns comentários a respeito da imagem dela na tela ou das circunstâncias vividas nas gravações. Após assistir aos seis vídeos realizados pelo grupo (Faxina Geral, Muito Prazer, Uma questão

de gênero, Memórias do Preventório, Olho Vivo, Jovens escolhas e Dtalhes) percebi que havia de fato uma recorrência no material: a grande maioria deles seguia um formato jornalístico. Essa situação me remeteu as perguntas que levantei no projeto desta pesquisa ao refletir sobre o mapa-esquema das novas complexidades que constituem as relações entre comunicação, cultura e política, apresentado por Martín-Barbero (2001). Mesmo tendo em vista que esse mapa-esquema foi construído para uma reflexão mais ampla, pude perceber a presença das instâncias de mediação (institucionalidade, tecnicidade, ritualidade e socialidade) na prática mídia-educativa que envolve jovens na realização de materiais audiovisuais.

Mapa-esquema formulado por Martín-Barbero (2001) para sintetizar o sistema que articula comunicação, cultura e política:



Tendo a trabalhar com a hipótese de que ao possibilitar que os jovens realizem materiais audiovisuais, em algum âmbito, as práticas mídias-educativas transitam no eixo: Lógica de Produção — Competências de Recepção. Isso me fez perguntar como esses jovens lidam com os processos de produção de mídia? Em que medida reproduzem e/ou rompem com a lógica de produção voltada para o mercado? A primeira constatação diz respeito ao processo coletivo de produção: por mais que alguns dos vídeos tenham sido roteirizados e dirigidos por um dos integrantes, todos os vídeos são resultado de uma produção coletiva. Como os processos de criação do material audiovisual estão inseridos em uma prática educativa eles são em si mesmos parte do trabalho pedagógico. Ou seja, cada vídeo carrega consigo as marcas da trajetória de aprendizagens que o grupo

desenvolveu até realizar aquele material. Sendo assim, a análise não pode se restringir ao produto, pois ele é consequência e ao mesmo tempo motivo da prática mídia-educativa que o gestou. Desse modo parecem “escapar” da lógica de produção voltada para o mercado, até porque não foram feitos para serem comercializados.

Essa reflexão me remete a uma discussão bastante interessante que diz respeito à tendência, recorrente no campo da mídia-educação, de nomear como “produtos” ou “produtos de mídia” os materiais como audiovisuais, visuais, radiofônicos, digitais, impressos etc feitos “com” ou “por” crianças, adolescentes e jovens, em práticas mídia-educativas. Como afirmamos em texto publicado anteriormente a utilização desse vocábulo parece estar se mostrando pouco adequada.

A idéia de produto nos remete à produção e à circulação de bens, produtos, serviços e, assim, ao mercado (Augusto 1985:351). Pode ser considerado, genericamente, como um produto, aquilo que resulta de uma atividade produtiva, seja ela individual ou coletiva, organizada desta ou daquela forma, colaborativa ou ordenada segundo uma determinada separação de funções pelas etapas do processo de produção. Mas, o emprego, generalizante, da expressão “produto de mídia”, traz fragilidade aos resultados das ações mídia-educativas, porque deixa de valorizar as especificidades de cada processo, minimizando os resultados obtidos, que são fruto da construção coletiva de conhecimentos que se deu ali. Por outro lado, mesmo sem a intenção dos sujeitos envolvidos, quando nomeamos como produtos os resultados de uma experiência mídia-educativa, submetemo-los à mesma apreciação a que estão subordinados os bens e serviços realizados “para” e “em função” do mercado, como, por exemplo: disponibilidade para comercialização e consumo, aparência, embalagem, desempenho, prazo de entrega, garantia, preço e validade. Seria perguntar-se, fazendo as transposições adequadas, se um audiovisual produzido por crianças tem qualidade *broadcasting*. Ou se o custo operacional da atividade educativa correspondeu ao “valor” do “produto final”. E qual seria o “produto final” neste caso? O conhecimento? A expressão cultural? A construção e afirmação de identidades? Quanto vale? (Alegria e Leite, 2004: 2).

Nessa perspectiva, os vídeos realizados no contexto de práticas mídia-educativas não só não podem ser considerados “produtos” como não se enquadram nos formatos industriais padrão. No entanto, isso não impede que a qualidade técnica seja reconhecida como parte importante a ser conquistada no processo e que, ao fazerem vídeos, em alguma medida, esses “realizadores” dialoguem com os formatos industriais já existentes. Conforme os jovens vão se apropriando da linguagem audiovisual almejam cada vez mais conhecer e dominar

os recursos técnicos, alegando que assim podem encontrar melhores possibilidades de expressão. Apesar de saber que já há no campo da mídia-educação uma discussão sobre a qualidade técnica dos materiais realizados nas práticas mídia-educativas não tratarei desse tema especificamente nesse texto. Mas não posso deixar de considerar que mesmo que relativizemos o que venha ser essa “qualidade técnica” fica evidente que o próprio processo de realização dos vídeos, mesmo que não esteja vinculado a lógica de produção padrão e aos formatos industriais sofre interferência da mediação que Martín-Barbero (2001) denomina de tecnicidade, pois os recursos e aparatos técnicos tornam-se imprescindíveis ao processo de criação de vídeos, já que seu uso integra capacidades e competências para a expressão de suas idéias na linguagem escolhida.

Levanto também a hipótese que a mediação denominada pelo autor de ritualidade, se concretiza nas práticas mídia-educativas de duas maneiras. A primeira refere-se às circunstâncias nas quais os jovens entram em contato com os produtos da mídia em geral (aqueles considerados industriais). Estimular que os jovens visualizem esses produtos é uma das estratégias da prática mídia-educativa. Ação que, em última instância, contribui para a construção do hábito de assistirem juntos aos programas exibidos na tevê, aos filmes em cartaz nos cinemas, além de estimulá-los a conversar e a debater sobre o que vêem. Esse hábito constitui-se então como uma forma de ritualidade, na qual suas competências de recepção são aprimoradas. Nesse sentido, a ritualidade é instituída como atividade pedagógica: a própria prática mídia-educativa não só objetiva qualificar o “exercício de ver”, como cria situações em que os alunos “exercitem ver”. (Quantas vezes presenciei a cena dos jovens sentados dos diante da tela da tevê discutindo e analisando um programa, filme ou comercial). Agrega-se a isso, o fato da prática mídia-educativa pressupor que quanto mais os jovens assistirem aos produtos da mídia em geral, nesse caso audiovisuais, maiores serão seus repertórios. Para isso, são valorizadas as atividades em eles assistem materiais diferentes dos padrões que estão acostumados a ver.

A segunda maneira como percebo a ritualidade na prática mídia-educativa analisada diz respeito às circunstâncias nas quais entram em contato, como receptores, dos materiais audiovisuais que eles mesmos realizam. Nesse caso, os contornos da ritualidade, se dão principalmente, nos momentos em que os jovens

exibem seus vídeos na comunidade em que moram. Mesmo que, o distanciamento necessário ao olhar crítico seja mais difícil pelo fato de serem os autores (e muitas vezes atores) de seus vídeos, ao se depararem com os olhares e comentários de outras pessoas, sobre o que fizeram, também ressignificam seus modos de ver. Sendo assim, a ritualidade pode ser considerada, como inclusive sugere Fraga (1999), como uma instância educativa presente na própria experiência da TV de rua.

Talvez possamos acrescentar a essa reflexão a idéia de que a instância de mediação da ritualidade ao contribuir para ampliar e apurar seus modos de ver interfere diretamente nos seus “modos de fazer”. Mesmo que no mapa-esquema do Martín-Barbero (idem) não esteja em questão o que talvez possamos denominar de “competências para o fazer” tendo a perceber que a mediação da ritualidade atravessa também o modo como fazem seus vídeos.

Desta forma, a ritualidade torna-se mediação importante não só para o processo de significação do que vêem, mas também para o processo de realização e produção de seus materiais audiovisuais. (Como exemplo, vale sublinhar que suas conversas sobre o capítulo da novela exibido na noite anterior atravessam o debate sobre o roteiro do vídeo que vão fazer. Ou ainda quando, no processo de criação, se remetem às situações vividas na TV de rua, evidenciando que passaram a ver seus vídeos de outro modo depois dos depoimentos dos moradores).

Outra instância de mediação bastante significativa na prática mídia-educativa estudada encontra-se interface do que Martín-Barbero (idem) denomina de competências de recepção e matrizes culturais. A socialidade se faz presente na medida em que os jovens re-significam os valores e o repertório cultural da comunidade onde moram a partir da experiência de fazer parte do Nós na Fita.

O fato do grupo ter surgido de uma prática mídia-educativa desenvolvida pela ONG Bem TV e de até hoje os integrantes terem forte vínculo com a instituição faz com que a socialização deles com os profissionais da organização não governamental se caracterize como instância imprescindível ao diálogo/confronto entre seus modos de ver e seus modos de fazer vídeos. No entanto, como na adolescência e na juventude o grupo configura-se como a instância socializadora mais significativa, é na relação com os pares, nesse caso dentro do próprio grupo do Nós na Fita, que os jovens se socializam.

Nessa perspectiva, a socialidade encontra-se no próprio pressuposto do trabalho em grupo e nos modos como juntos significam o que vêem e realizam. Esse processo de significação que articula competências de recepção com o que estou denominado de “competências para o fazer” interfere nos modos que re-significam as matrizes culturais. Ou seja, ao realizarem vídeos em grupo, a mediação da socialidade amplia essas competências (de ver e de fazer) possibilitando que os jovens estabeleçam um contato mais reflexivo com as matrizes culturais. Nesse sentido, a prática mídia-educativa possibilita que eles, através dos materiais audiovisuais que realizam, não apenas reconheçam e se identifiquem com os valores ancorados nas matrizes culturais, como também modifiquem esses valores, especialmente aqueles que têm maior ancoramento na comunidade onde moram.

No que diz respeito à mediação institucional, não só o grupo Nós na Fita está inserido na ONG Bem TV como cada um dos jovens se relaciona diretamente com a instituição. Sendo assim, as concepções de educação, de comunicação comunitária, de mídia, de mobilização social, de sociedade etc da Bem TV atravessam a experiência do grupo. Evidenciando que as ações e os vídeos do Nós na Fita, assim como suas lógicas (internas) de produção e seus modos de lidar com as matrizes culturais estão sempre mediados pelos objetivos, pela estrutura de significação e pelo olhar institucional.

Por fim, cabe destacar que a experiência do grupo Nós na Fita indica que é o cruzamento dessas quatro instâncias de mediação: tecnicidade, ritualidade, socialidade e institucionalidade que contribui às “competências para o fazer” materiais audiovisuais. Significa dizer que, seus modos de fazer vídeos estão atravessados pela interligação dessas instâncias de mediação.

4.7

Entre orientação e tutela: tensões no processo de construção da autonomia

Ao analisar o material empírico da pesquisa, percebo que está muito presente a relação entre o grupo de jovens Nós na Fita e a ONG Bem TV. Em alguns momentos, os jovens questionam a autonomia conquistada ou concedida, assim como os profissionais da instituição, vez ou outra, refletem sobre a maneira

como se relacionam com os jovens. Pelo que tudo indica, os dois lados reconhecem a existência do que talvez possamos chamar de conflito entre orientação e tutela, que marcam o processo de construção de autonomia dos jovens frente à ONG.

Na realização da oficina de TV e vídeo 2004, por exemplo, em alguns momentos ficava explícito o conflito entre o que os jovens do Nós na Fita gostariam de fazer com os alunos e o que a instituição achava que era necessário fazer. A autonomia dos jovens frente à instituição seria limitada?

Entretanto, como tive a oportunidade de acompanhar por seis meses essa relação entre os jovens e a instituição, percebi que este conflito é mais complexo do que imaginava. Vale destacar inclusive, que o tema da autonomia também se faz presente na relação entre as organizações não-governamentais e os seus patrocinadores. Cada vez mais os projetos das ONG dependem de financiamentos externos para acontecer. Essas relações, apesar de não serem homogêneas (depende do tipo de patrocínio e da parceria estabelecida entre a ONG e o financiador), costumam carregar marcas significativas no que diz respeito à própria atuação da instituição. Ou seja, a construção da autonomia das ONG frente aos patrocinadores também tange as questões da tutela e da orientação, ampliando assim, a complexidade do tema.

Na relação dos jovens com a ONG, percebe-se que, em primeiro lugar, eles têm os educadores da instituição como referência, talvez por uma soma de fatores: além de serem pessoas mais experientes, foram eles quem os formaram na área de produção audiovisual e, desde a origem do grupo (criado a partir do curso de TV e vídeo, do qual foram alunos) estes educadores acompanham suas trajetórias de vida. Parece que, por conta disso, a relação dos jovens com os educadores, está atravessada simultaneamente pelo forte vínculo afetivo e respeito que os ligam àqueles que os formaram e pela necessidade de lutar pela legitimação de suas idéias e posições. Por um lado, eles manifestam uma profunda admiração e respeito pela instituição, por tudo que aprenderam e pelo que essa relação representa na vida deles; por outro, têm necessidade de romper com o estabelecido, de construir caminhos próprios, para alçar novos vôos. Necessidade de negar o que está posto, para buscar maneiras de fortalecer a autonomia construída?

Ao realizar uma nova oficina de TV e vídeo, só que desta vez tendo como professora uma das jovens formada na primeira oficina, tanto a Bem TV como o grupo Nós na Fita pareciam estar, de alguma maneira, re-visitando suas próprias histórias. Na entrevista que me concedeu, Daniela falou muito sobre essa relação e suas respostas me ajudaram a compreender melhor a percepção que ela tem do processo:

... durante muito tempo, a gente ficou numa relação que eu chamo de maternal, que era assim: a Bem TV cuidando, zelando, e, a princípio, a gente com muito fogo, mas depois se acomodando com aquela coisa do cuidado, sabe? Sempre foi uma coisa de que eu reclamei muito. Mas eu não tinha muito embasamento para falar, hoje eu tenho. A Bem TV não sabia como lidar com este grupo, a não ser assessorar e tentar corrigir e fazer... E o grupo também não sabia, também não conseguia romper e fazer alguma coisa sozinho, encaminhar para fazer alguma escolha... Sempre foi meio amarrado às idéias da Bem TV, sempre foi meio preso assim, porque se a gente quisesse fazer alguma coisa e a Bem TV falasse: *Não sei...* A gente: *É se a Bem TV falou que não sei, é melhor não fazer não, melhor não arriscar.*

No meu ponto de vista, a Bem TV e o Nós na Fita, durante muito tempo, foram uma coisa só, porque o Nós na Fita só existe porque a Bem TV foi dar uma oficina de vídeo lá e a Bem TV só existe do jeito que é hoje por causa do Nós na Fita.

[o Nós na Fita] É um projeto da Bem TV, não sei se permanente... Não sei se breve, acho que não, acho que ainda é uma coisa para daqui a mais tempo, mas se continuar neste ritmo vai ter uma hora que o Nós na Fita vai ter que encontrar seu lugar no mundo. Sair debaixo da asa da mãe e fazer as coisas sozinhas, como está acontecendo agora, entendeu? Mas isso foi sempre assim. Eu sempre fui muito questionadora: *Mas porque tem que ser assim? Mas por que tem que ser assado? Mas por que isso? Mas por que aquilo?* Eu achava que as pessoas ficavam muito sem arriscar, e eu entendia que isso só acontecia por causa desta postura da Bem TV, que de contrapartida não sabia lidar com aquilo, então acabava limitando algumas ações, sabe? (Daniela, 20 anos).

Essa fala evidencia o conflito entre tutela e orientação, que marca a construção da autonomia dos jovens frente à instituição. Tutela, na medida em que, na trajetória do Nós na Fita, ambos os lados (jovens e instituição) reconhecem que, mesmo sem ter essa pretensão, a ONG acabou em muitos momentos não apenas orientando, mas tutelando as ações e decisões do grupo.

A própria instituição reconhece que, com a experiência, conseguiu encontrar novas maneiras de se relacionar com os jovens, buscando formas de, ao mesmo tempo, torná-los independentes (como aconteceu com o Nós na Fita — na visão dos jovens e da própria ONG) e desenvolver um trabalho educativo que estimule a autonomia e a responsabilidade. Percebemos isso quando Daniela fala sobre o recente projeto da Bem TV com um outro grupo de jovens que trabalha com

fotografia e jornal impresso (o Olho Vivo). Refere-se a ele acreditando que, agora, depois de tudo que a Bem TV e o próprio Nós na Fita aprenderam, nesses anos de convivência, a relação será diferente.

Porque o Olho Vivo já pegou esse teste aprovado, digamos assim, já pegou uma fase melhor, porque mesmo com a inexperiência de muitos, que são muito novinhos, estão começando agora, mas chegam num outro contexto, chegam sabendo o que eles podem arriscar, o que podem contar e o que não podem. Antes era muito difícil para os dois, para a gente que estava começando e para a Bem TV que estava começando nessa. (Daniela, 20 anos).

Ao que tudo indica, quando os projetos conseguem envolver os jovens, garantindo sua autonomia e participação, conquistam resultados exitosos. Mesmo reconhecendo o conflito entre orientação e tutela vivido pelo Nós na Fita e a Bem TV, o mais interessante de tudo isso, parece ser a própria existência do grupo de jovens, que permanece vivo há seis anos, e o significado dessa experiência em suas vidas. Acredito que isso seja por si só valioso, na medida em que, segundo Sposito (2003), a maioria das ações educativas destinadas à juventude peca por não conseguirem garantir a continuidade das ações e pela ausência de canais democráticos que assegurem, aos jovens, espaço de participação e formulação. Por mais que haja conflito nessa relação, percebe-se um esforço, de ambas as partes, para que as ações desenvolvidas por eles não sejam destinadas aos jovens, mas sim construídas em parceria com eles.

Nos últimos dez anos, muitas são as pesquisas sobre a participação social dos jovens nas sociedades contemporâneas. Vale lembrar das contribuições de Abramo (2000) sobre as condições e o sentido das possibilidades de participação dos jovens nos seus processos de desenvolvimento pessoal e no da sociedade. Partindo do pressuposto apresentado pela autora, pode-se afirmar que as instituições que vêm trabalhando, principalmente junto aos jovens moradores de comunidades de baixa renda, podem, pelo investimento em seus desenvolvimentos pessoais, construir experiências concretas, nas quais se valorize a participação da juventude.

Neste sentido, os conflitos entre orientar e tutelar, que se expressam no desejo e na dificuldade de conceder completa autonomia aos jovens, enquanto sujeitos de seu próprio processo de formação, são parte das contradições que atravessam as ações desenvolvidas por instituições que buscam trabalhar com eles

e não para eles. Parece que a Bem TV, durante todos esses anos, tem se dedicado ao desenvolvimento pessoal dos jovens e assim tem conseguido possibilitar que eles reconheçam seu lugar no mundo, embora algumas vezes tenha necessidade de dizer-lhes que lugar ela acredita que eles devem ocupar.

4.8

Entre o Preventório e o mundo: seduzidos pela criação

Relendo o diário de campo, encontrei uma situação que nos ajuda a refletir sobre o que as ações educativas promovidas por uma ONG podem gerar, ou gestar nos jovens aos quais ela se dirige.

Ofereci carona à Ana Paula, que estava indo para a universidade. No carro ela me contou que, apesar de fazer jornalismo em uma universidade particular, gostaria mesmo era de fazer ciências sociais na UFF. Quando perguntei por que ciências sociais ela respondeu que gostaria de trabalhar na ONU: *É uma ONG grande que trabalha no mundo inteiro. Quero fazer o que faço na Bem TV só que em dimensões maiores.*

Será que foi a presença da Bem TV na vida dela que favoreceu o aparecimento desse desejo tão singular? Um desejo que, não fosse isso, talvez nunca viesse a integrar seus projetos de futuro, por estar completamente fora de seu leque de escolhas possíveis.

Achei que essa era uma boa pista: o trabalho da Bem TV na criação e continuidade do Nós na Fita, do mesmo modo que fortalece o vínculo comunitário, parece redimensionar e ampliar o campo de possibilidades para esses jovens, amplia o campo de visão e o desejo de atuação, que se desloca da comunidade para o mundo. Nessa perspectiva, o trabalho ancorado no protagonismo juvenil não só estimula a participação da juventude e desenvolve o processo de construção da autonomia como possibilita que, a partir dessas duas possibilidades, os jovens vivenciem ou almejem a mobilidade social.

Interessante perceber os modos com que o protagonismo juvenil e a construção da autonomia geram a mobilidade social. No caso da experiência da Bem TV com o Nós na Fita, por mais que o objetivo maior do trabalho seja a mobilização dos jovens para atuarem localmente, na medida em as ações educativas fortalecem o desenvolvimento pessoal deles, começam a almejar novos horizontes. Somado a isto, o domínio da linguagem audiovisual, propiciado pela

prática mídia-educativa, possibilita o surgimento de desejos (e mesmo de fantasias) relacionados ao exercício de atividades profissionais incluídas no campo, como por exemplo, o desejo apresentado por vários jovens de ser jornalista ou cineasta.

No meio da tarde, Olívia (uma das coordenadoras da Bem TV) entregou para Daniela um presente de aniversário atrasado: um livro sobre cinema: *Os Cineastas – conversas com Roberto D’Ávila*⁴. Dani agradeceu, olhou para mim e disse que vai fazer cinema na UFF: *Vou ser uma grande cineasta. Vou concorrer ao Oscar e vou dizer que comecei na Bem TV*. Foi o segundo momento, que fez referência ao cinema americano, anteriormente quando o grupo discutia quem ia dar aula de que, ela disse: *Eu queria dar aula de direção, queria ser diretora de Hollywood* (Diário de campo, 02 de março de 2004).

Querer ser diretora em Hollywood não é apenas um sonho de Daniela, mas de muitos outros estudantes de cinema e mesmo de cineastas. Talvez esse desejo esteja vinculado a dois fatores. Por um lado, o fascínio pelo status atribuído ao cinema estadunidense, que ocupa um lugar e um papel bastante significativos no mercado de cinema mundial e na vida das pessoas. O cinema norte-americano e os cineastas de Hollywood não só são valorizados em quase todo o mundo como conquistaram a hegemonia das salas de cinema, dos filmes exibidos na TV e da preferência mundial dos espectadores. Daniela, ao sonhar alto e grande, almeja o que talvez, em sua perspectiva, seja o *topo* da profissão de diretor de cinema, estar em Hollywood, produzindo filmes para a *grande massa*. Por outro, talvez o desejo de Daniela seja também, de alguma forma, fruto das fantasias que envolvem a produção audiovisual como um todo. Silverstone (2002), baseado em McLuhan (1964) e Alfred Gell (1988), afirma que um dos modos de olhar a tecnologia é o de *encantamento*, no qual ela é *fonte e esfera de magia e de mistério*.

Vê-se então que a tecnologia é mágica e que as tecnologias da mídia são de fato, tecnologias de encantamento. Essa sobredeterminação lhes confere um poder considerável, para não dizer aterrador, em nossa imaginação. Nosso envolvimento com elas é impregnado pelo sagrado, mediado por ansiedade e, de quando em quando, arrebatado por alegria. Nossa dependência delas é substancial (p.50).

O autor nos ajuda a compreender um dos lugares que a tecnologia ocupa em nossas vidas. Se o encantamento, que envolve magia e mistério, nos arrebatava

⁴ D’Ávila, Roberto. *Os cineastas – conversas com Roberto D’Ávila*. Editora Bom Texto, 2002.

como receptores, imaginemo-nos como possíveis produtores. Talvez, o fato de experimentar produzir materiais audiovisuais, entrando em contato com a criação nessa linguagem, amplie ainda mais o encantamento que ela produz. Ao que tudo indica, o fato de estar em contato direto com a realização de produtos em linguagem audiovisual possibilita mergulhar nesse encantamento de uma maneira diferente da que experimentam os que são apenas espectadores. Talvez, no caso desses jovens, habituados à posição de ver, a possibilidade de fazer, de ser autor do mistério e da magia, seja geradora de novos desejos. Conhecer a técnica, apropriar-se dela e assim poder construir suas próprias narrativas parece seduzir Daniela e outros tantos jovens integrantes de projetos desse tipo.

Nesse caso, pode-se supor que a mobilidade social almejada vincula-se com o cruzamento de dois fatores. O primeiro diz respeito à prática educativa (ancorada no protagonismo juvenil e na construção da autonomia) que acaba gerando nos jovens uma segurança e autoconfiança, a partir de suas experiências (nesse caso adquirida pela participação do Nós na Fita). O segundo refere-se diretamente ao trabalho com a linguagem audiovisual. Trazendo em si mesma um “brilho”, a linguagem não só *abre janelas para o mundo* como desperta o desejo pela visibilidade. Afinal, cada vez mais em nossa sociedade a linguagem audiovisual (e seus protagonistas) ganha lugar de destaque e ocupa centralidade nas pautas jornalísticas e cotidianas de nossas vidas.

Essa reflexão que, grosso modo, tange o potencial de criação da própria linguagem audiovisual, despertado nos jovens a partir da prática mídia-educativa em que estão inseridos, remete-me a uma tensão bastante presente nos projetos de mídia-educação. Para muitos dos idealizadores desses projetos, os principais objetivos são: possibilitar que crianças, adolescentes e jovens “conheçam a mídia por dentro”; dominem a técnica de produção de mensagens midiáticas e aprendam como e com que intenções elas são produzidas, buscando desenvolver nos alunos um pensamento crítico sobre a mídia:

Pensamento crítico significa, por exemplo, capacidade para distinguir a fantasia da realidade, compreensão de que as mensagens da mídia são construções com fins específicos, compreensão do papel econômico, político, social e cultural da mídia nas comunidades locais/globais, compreensão dos direitos democráticos, negociação e resistência, identidade cultural e cidadania do seu grupo, bem como outros. (Feilitzen, 2002:29)

Boa parte das intervenções mídia-educativas espera que, ao construir esse pensamento crítico, os aprendizes possam refletir sobre o que vêem e assim passem a discernir o que é de boa ou má qualidade. Segundo Feilitzen (idem), um dos elementos fundamentais para a construção do pensamento crítico é possibilitar também que os alunos tenham sua própria produção: ... *atingir o pensamento crítico não significa apenas que a educação para a mídia focalizará a análise crítica de textos e programas, isto é, ocorrerá em nível de recepção, mas também que a educação conduzirá à capacidade de produção* (p30).

No entanto, o depoimento de Daniela indica que a experiência mídia-educativa, pela qual passou, não desenvolveu nela apenas o pensamento crítico, mas, fundamentalmente a possibilidade de sonhar em ser uma realizadora e fazer filmes em Hollywood, no coração da indústria cinematográfica. Quero dizer com isso que, ao que tudo indica, projetos de mídia-educação voltados para a produção audiovisual, mais do que ampliar a capacidade de crítica, podem estimular o desejo de criação, embora esse desejo muitas vezes seja visto mais como um “efeito colateral”, às vezes até mais como um problema do que um objetivo. Talvez, possamos aferir que uma das coisas que a prática mídia-educativa gerou na Daniela foi apresentar a ela o mundo da criação. Do mesmo modo que despertou em Ana Paula seu desejo de atuar no mundo. Nesse sentido, a experiência no Nós na Fita possibilitou que as duas se permitissem sonhar mais alto do que a imensa maioria dos jovens de sua comunidade (e talvez de sua classe social!).

Despertar a vontade de criar e de agir no mundo. Sedução pelo encantamento da linguagem audiovisual. Parece-me que esses são elementos mais marcantes do que a idéia de que temos que construir no outro um pensamento crítico que ele não tem. Talvez, a experiência da criação amplie o campo de visão, podendo assim ele mesmo buscar maneiras de ser mais crítico. Assim como, ao fertilizar o campo da criação possibilitamos que os sujeitos sejam autores de suas próprias narrativas e assim simultaneamente se encantem, se choquem, se posicionem frente ao mundo.

Percebo uma fragilidade (que talvez também tenha a ver com uma visão romântica lançada sobre o trabalho comunitário) no que ao mesmo tempo considero uma preciosidade da prática mídia-educativa da Bem TV: ao desejarem que os jovens sejam agentes de mudança local, por um lado, fortalecem a

importância da atitude consciente que precisamos ter frente às mudanças protagonizadas por nós, principalmente, nos locais onde estamos. Por outro, é a própria consciência de que somos autores da nossa história e da história do local onde estamos inseridos que acessa o desejo de ir mais além. Ou seja, ao fortalecer a importância do trabalho local, pela mobilização social, a própria prática mídia-educativa aguça nos sujeitos o sonho de mudar o mundo, de agirem num espaço mais amplo do que aquele em que vivem e que foi objeto da sua formação.

5

Quarta Parte: Análises de uma prática mídia-educativa protagonizada pelos jovens

5.1

A oficina de TV e vídeo 2004

Em primeiro lugar, vale destacar que a coincidência do início e do final da oficina e o justo tempo que tinha para realizar o trabalho de campo possibilitaram que eu presenciasse as reuniões de concepção e planejamento da oficina, as aulas, as avaliações, a formatura e o início dos seus desdobramentos.

Realizada pelos jovens do grupo Nós na Fita, a oficina visava mobilizar outros jovens, moradores do Morro do Preventório, para se tornarem realizadores de vídeos comunitários locais. Voltada para a introdução de noções básicas da linguagem audiovisual, propunha que os jovens se familiarizassem com o processo de fazer vídeo (passando por todas as etapas, da idéia à finalização) como estratégia de mobilização à participação social. Em última instância, buscavam desenvolver nos jovens uma postura social mais ativa e crítica, especialmente no que diz respeito às suas atuações na comunidade onde moram. Queriam aumentar o número de integrantes do grupo Nós na Fita, por exemplo, para que mais jovens participassem das exposições nas TVs de rua promovidas pelo grupo na comunidade do Preventório.

A maioria das aulas foi dinamizada por Daniela, que às terças-feiras contava com apoio do Robert. Em alguns dias, contou com a ajuda de Luciano e Adriana, também integrantes do Nós na Fita. Márcio Blanco, da UFF, e os estagiários do projeto de extensão da RUEP também acompanharam o processo de trabalho. Márcia, coordenadora da Bem TV, deu algumas aulas.

Segundo Daniela, os objetivos da oficina eram: introduzir noções básicas da linguagem audiovisual; desenvolver a capacidade de expressão e o senso crítico dos alunos; fortalecer o vínculo comunitário e estimular a participação social na comunidade; possibilitar que os alunos, divididos em subgrupos, realizassem vídeos que tratassem de temas a serem discutidos na comunidade; empolgar os

alunos para integrarem o grupo Nós na Fita e posteriormente a Rede Jovem de Comunicação do Morro do Preventório.

O público alvo da Oficina deveria ter entre 14 e 18 anos; frequentar a escola; morar na comunidade do Preventório e apresentar desejo e disposição para participar do curso. O processo de divulgação da Oficina ocorreu da seguinte maneira: os integrantes do Nós na Fita foram às escolas da região divulgar o curso. Além de colocarem faixas e cartazes, realizaram uma exibição de vídeos realizados por eles, no dia 27 de abril, no Morro do Preventório. Nessa exibição, falaram do curso, seus objetivos e intenções, abrindo assim o processo de seleção.

Inicialmente, no processo de seleção, foram abertas 20 vagas. Por conta da demanda, ampliou-se a faixa etária para jovens entre 13 e 20 anos e se passou a aceitar não só os moradores do Preventório, mas também os moradores de comunidades populares adjacentes.

Os candidatos interessados deveriam preencher uma ficha de inscrição e comparecer a uma reunião na associação de moradores, de preferência com a presença de um responsável. Nesse dia, foram convidados a escrever um texto sobre por que queriam participar da oficina, seguido de uma entrevista individual.

A grande maioria das aulas realizou-se na sede da FIA (Fundação para a Infância e Adolescência), localizada em uma das subidas do morro do Preventório. Houve também uma aula sobre iluminação, no estúdio da faculdade de cinema da UFF. No processo de realização dos vídeos, as gravações foram realizadas no próprio Morro do Preventório e a edição na ilha da Bem TV, localizada em sua sede.

A estrutura pedagógica prevista para o desenvolvimento da oficina foi semelhante a que formou os jovens que hoje são integrantes do Nós na Fita. A diferença, segundo Márcia, *é que, naquela época, em 1999 e 2001, a Bem TV ainda estava muito preocupada com a técnica, não tinha tanta clareza da necessidade de mobilizar os adolescentes para o trabalho comunitário.*

Previram também a realização de três momentos de avaliação: um marco zero, no primeiro dia de aula; duas processuais, uma em maio, outra em junho e uma final, em julho, ao término da oficina. Com relação à avaliação, Márcia salientava o fato de que os alunos tendem a dizer o que queremos ouvir, sugerindo então que fossem feitas dinâmicas de avaliação, nas quais, segundo ela, *é possível tirar coisas mais de dentro.*

Baseada na experiência de doze anos da Bem TV, a metodologia de trabalho da oficina desenvolveu-se em dinâmicas de grupo, exibição de vídeos, filmes e programas de TV, para análise crítica, atividades lúdicas, exercícios práticos, debates sobre variados temas, pesquisas sobre a comunidade, entre outras. Por um lado, foram privilegiadas aulas teóricas e práticas sobre a linguagem e o processo de realização de audiovisuais. Por outro, foram criadas estratégias para mobilizar os jovens à participação social na comunidade do Preventório.

A turma começou com dezesseis alunos e, no decorrer da oficina, doze foram os que participaram de todo o processo. Em média, faltavam dois ou três alunos por aula. Foram produzidos três vídeos: *Rede Jovem de Comunicação*, *Prevê X Barcas*, *Sou + Prevê*. Dos doze alunos que chegaram ao fim, sete passaram a integrar o grupo Nós na Fita e consecutivamente a Rede Jovem de Comunicação.

Durante o trabalho de campo desta pesquisa, acabei priorizando a observação do desenvolvimento dessa oficina. Sendo assim, deixei de acompanhar as outras atividades do grupo Nós na Fita, que não estavam diretamente relacionadas à oficina. Por conta disso, as análises sobre a prática mídia-educativa, que acompanhei, acabam referindo-se muito à apenas uma das integrantes do grupo, exatamente a que mais se envolveu com a oficina por ter sido a professora. Com isso, é preciso dizer que Daniela passará a estar no foco, apenas por ter sido a professora da oficina.

5.2

Centralidade do sujeito

O problema da centralidade do sujeito, nas práticas mídia-educativas, me levou a mais uma reflexão sobre a experiência da oficina, que tomei como objeto de estudo.

Chamou-me atenção, tanto no primeiro dia da oficina, antes de os alunos chegarem, como no dia da formatura, ao fazer a mesma pergunta à professora — como ela estava se sentindo com a realização do trabalho — que as respostas tivessem um elemento comum: a incerteza da presença dos alunos, um certo receio de que eles não aparecerem.

(Fita 1) 15h50min – O ruim é se não for ninguém. Eu não quero essa câmera ligada na hora da aula porque se não for ninguém... Eu vou ficar muito sem graça. Imagina. Você vai dar uma oficina, cola um monte de negócio, chama a maior galera, aí chega lá e não tem ninguém...

Por que você acha que não vai ninguém?

Porque eu sempre acho que não vai ninguém... Eu não gosto de organizar nada por causa disso. Se não for ninguém é um fiasco, acaba qualquer boa organização, entendeu?

(Fita formatura) 24h00min – O que você está sentindo?

Eu estou me sentindo tão feliz... Missão cumprida. Acabou. Não, acabou esta parte, a parte das aulas, agora começa uma nova etapa... Sempre bom. Estou esperando todo mundo vir, não sei se todo mundo vem. Vou ficar bolada se faltar gente.

Este receio indica o quanto Daniela, desde o princípio, evidenciava o fato de que os jovens eram o elemento mais importante do trabalho. O que parece óbvio: sem alunos não há curso, muito menos formatura — talvez seja um indício do quanto a relação de alteridade é fundamental para o desenvolvimento de qualquer processo educativo. O desejo e a ansiedade da professora se misturavam com suas expectativas e seus receios. O mais significativo para ela era a maneira como os outros jovens se relacionariam com o que ela propunha. Se esses “outros” não aparecessem não poderia desenvolver o que queria. No entanto, talvez soubesse ou pressentisse que, por melhor que fosse o trabalho realizado por ela, caberia aos sujeitos se apropriarem dele. Na perspectiva da Daniela, havia uma centralidade do sujeito como protagonista, como autor de suas escolhas, seus desejos e atitudes.

Lembro-me da fala de Rosa Maria Bueno Fischer, ao apresentar seu trabalho no GT de Educação e Comunicação, na Anped 2004, quando se referia à tendência dos educadores de desejar “tapar todos os buracos”, afirmando que, na verdade, o desafio é reconhecer que uma das preciosidades das nossas relações com o outro é exatamente o que diz respeito ao imprevisto, ao inesperado, ou seja, “nem todos os buracos podem ser tapados e isso é um dos fatores que enriquece o trabalho”. O fato de a professora da oficina expressar um receio em a relação à participação e permanência dos alunos no curso, indica sua percepção de que não poderia controlar tudo. Afinal, entre o que ela desejava e o que de fato aconteceria havia “brechas”, inerentes às nossas relações com o outro.

Essa reflexão me remete às discussões atuais sobre a *recepção* no campo da comunicação. A centralidade do sujeito receptor vem sendo defendida por vários autores como evidencia o livro *Sujeito, o lado oculto de receptor*. De acordo com

Martín-Barbero (2002), os estudos de recepção contemporâneos que consideram a relevância do sujeito receptor vêm ganhando força desde meados da década de 1970, na Europa, nos Estados Unidos e, principalmente, na América Latina. Esses estudos rompem com a concepção da comunicação como uma consequência mecânica de ações de A sobre B. Essa concepção valorizava o que se denomina de estudos de efeitos, nos quais se atribuía a responsabilidade da comunicação aos meios, considerando os sujeitos como aqueles que, em posição paralisante, ficavam à mercê dos efeitos contaminantes da comunicação dominadora. Os estudos de recepção contemporâneos extrapolam a visão da comunicação como transmissão de informações, dando lugar às *Teorias das Mediações*, nas quais se encontram os estudos de Martín-Barbero.

Em um de seus livros, *La educación desde la comunicación (data)*, o autor apresenta a contribuição do pensamento de Paulo Freire para o campo, auxiliando-nos a refletir sobre as ligações existentes entre educação e comunicação. Ao relembrar a estrutura da educação dialógica, proposta por Freire, sugere que, para discutir o lugar e papel das mediações presentes nas relações entre os sujeitos e os meios, precisamos partir da premissa defendida pelo educador brasileiro.

Hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la conflictiva experiencia del convivir, cuando se constituye em horizonte de reciprocidad de cada hombre com los otros em el mundo. (...) No existe comunicación directa, inmediata, primário, elemental, de las cosas, todo comunicar exige alteridad e impone uma distancia (Martín-Barbero, 2002:31).

Talvez, aqui, Martín-Barbero e Freire também estejam falando dessas “brechas” constituintes dos processos de educação e comunicação. Talvez, a fala de Daniela tenha servido para que eu pudesse supor o quanto ela, mesmo que de maneira não elaborada, “sentia na pele” a principal contradição das práticas educativas: sem o “outro” não há diálogo, não há comunicação, mas a presença do “outro” aumenta a tensão interna, pois são relações de alteridade, fundamentais no processo de educação e de comunicação, a fonte permanente dos conflitos e contradições produtivos que atravessam a práxis educativa.

Precisamos compreender melhor o modo como a perspectiva dialógica apresentada por Paulo Freire atravessa as práticas mídia-educativas para que possamos levantar novas questões sobre a centralidade do sujeito na experiência com a mídia.

5.3

Capacitação técnica e mobilização social em tensão: o papel das ONG's

A oportunidade de presenciar as reuniões de planejamento da oficina de TV e Vídeo 2004 (que contou com a participação dos jovens do Nós na Fita e dos profissionais da Bem TV), possibilitou que identificasse uma tensão no que diz respeito aos objetivos do trabalho a serem desenvolvidos junto aos jovens da comunidade: capacitação técnica ou mobilização à participação social?

Na reunião de planejamento, essa tensão apareceu, tendo como porta-vozes a coordenadora da Bem TV e a jovem professora da oficina.

A capacitação técnica é importante, disse Márcia a toda equipe quando discutiam os objetivos das oficinas, mas não é ela que consegue alterar a visão de mundo dos adolescentes. *A gente acredita, ou melhor, eu sei, é mais do que acreditar que o que faz a diferença não é o aprendizado da técnica, mas o nível de envolvimento com a comunidade. O mais importante é o compromisso com a comunidade. É mais importante o cara sair comprometido com a comunidade do que sair fotógrafo ou diretor* (Diário de Campo, 30 de março de 2004).

A princípio, a professora parecia concordar com a coordenadora, talvez porque tenha sido formada por essa instituição. Pude, em várias situações, ouvi-la dizendo o mesmo, tanto para Márcio Blanco, da UFF, ao explicar o que pretendia com a oficina, como para mim, nos momentos em que perguntava sobre o sentido do trabalho que desenvolviam na Bem TV e no Nós na Fita.

Segundo a coordenadora, para a Bem TV, na primeira edição da oficina de TV e vídeo, realizada em 1999, (da qual saiu a maioria dos jovens que hoje compõe o Nós na Fita), os objetivos não ficaram claros desde o início. Na opinião dela, a instituição deu a entender que, após a oficina, os adolescentes poderiam encontrar maneiras de ganhar dinheiro com o que haviam aprendido nas aulas. Entretanto, a oficina não era de fato profissionalizante. Se um dia ela acreditou que os adolescentes pudessem se profissionalizar com a oficina, hoje ela afirma que, *na oficina de agora precisa ficar claro para os adolescentes que não tem dinheiro, tem crescimento pessoal e melhoria na comunidade. Ou nós transformamos ou ninguém vai transformar por nós.*

Talvez, possamos identificar nessa situação dois conflitos: o primeiro diz respeito ao papel e à função das ações educativas desenvolvidas por ONG junto a jovens de comunidades urbanas de baixa renda, no campo dos movimentos sociais.

Segundo o ISER¹, atualmente as ONG compõem um setor cada vez mais importante na cena pública brasileira; mobilizam recursos e vínculos de solidariedade que dão sentido à cidadania. No Brasil, nos últimos 10 anos, houve uma ampliação bastante significativa no número de organizações da sociedade civil que realizam projetos sociais de educação². Desenvolvendo ações educativas em comunidades de baixa renda, nas favelas, nas periferias e nos subúrbios urbanos, re-configuram o cenário dos movimentos sociais contemporâneos. Interferem diretamente na formação geral de adolescentes e jovens das comunidades populares (Canclini, 2003 e Martín-Barbero, 2001), talvez, porque, conforme indica o Projeto Juventude³, esse segmento da população viva graves contradições, especialmente, no que diz respeito aos baixos níveis de atividade econômica e aprofundamento das desigualdades, que resultam na existência de imensas zonas de exclusão. Uma das características da exclusão refere-se aos índices de desemprego que são cada vez mais significativos quando se trata de jovens, especialmente, os mais pobres:

A desigualdade mais evidente remete ao econômico. Este recorte se explicita claramente na vivência da relação com o trabalho.

O desemprego entre os jovens pobres é significativamente maior (26,2%) do que entre os mais ricos (11,6%). Utilizando o corte de renda familiar *per capita* para diferenciar jovens oriundos de famílias pobres dos que provêm de famílias ricas, vemos que entre os jovens ricos há predominância do trabalho assalariado (77,1%) e, dentro desse universo, quase dois terços (49,0%) possuem carteira assinada. Entre os jovens provenientes de famílias pobres, apenas 41,4% têm trabalho assalariado e, desses, a grande maioria (74,3%) não tem carteira assinada (Projeto Juventude 2003).

¹ ISER - Instituto de Estudos da Religião, pioneiro na análise da trajetória das ONG no Brasil, organizou o primeiro cadastro classificatório do setor "sem fins lucrativos" - Catálogo de Organizações da Sociedade Civil do Rio de Janeiro - reuni informações de pessoas e entidades com alguma afinidade com o Viva Rio ou com seus temas e áreas de atuação, tendo como foco principalmente as instituições sediadas na região metropolitana do Rio de Janeiro. (www.iser.org.br acessado em 01/12/03).

² A partir de agora, sempre que me referir a projetos sociais estarei falando de projetos de educação popular, para saber mais ver Ramírez, 2000 – Movimentos Sociais educação para cidadania p.61 a 70.

³ Projeto Juventude, organizado pelo Instituto Cidadania, objetiva projetar o tema juventude na agenda política do país, explorando os distintos cenários e refletindo sobre políticas públicas para a juventude www.projetojuventude.org.br acessado em 10/12/2004.

Agrega-se, a esta situação, o que Souza e Silva (2003), no site do Observatório de Favelas⁴, aponta com um dos *eixos básicos dos processos de surgimento, expansão e consolidação das favelas*, acelerados a partir da década de 1990. A ampliação da oferta de serviços públicos e privados, oferecidos pelo poder estatal, por Organizações Não-Governamentais e, em menor medida, por empresas privadas.

Nesse contexto, as ONG passaram a atuar junto aos jovens moradores das comunidades urbanas de baixa renda. Essa atuação, caracterizada por diferentes tipos de ações educativas, acabou se configurando, principalmente, na época do Programa Comunidade Solidária⁵, como cursos profissionalizantes. Ou seja, a partir de meados da década de 1990, houve um crescimento de projetos sociais, desenvolvidos por ONG, no campo da educação não-formal, que pretendia, em última instância, promover cursos profissionalizantes. Foi nessa perspectiva, que surgiram também cursos de TV e vídeo pretendendo formar técnicos em audiovisual.

Ao que tudo indica, o primeiro curso de TV e Vídeo 1999, promovido pela Bem TV aos jovens moradores do Morro do Preventório, tinha esse objetivo. No entanto, como conta a coordenadora da ONG, com o tempo, foram percebendo que as contribuições do trabalho desenvolvido pela instituição não estavam no campo do ensino profissionalizante. Até porque, como mostra-nos Sposito (2003), na maioria dos casos, os jovens que passam por esses cursos não conseguem encontrar emprego na área, já que a crise do desemprego é muito mais complexa, ou seja, não pode ser resolvida apenas com a criação de cursos profissionalizantes para os jovens dos setores pobres da população. A Bem TV parece ter percebido que não adiantava realizar um curso profissionalizante em tevê e vídeo, já que não se ampliariam as oportunidades no mercado de trabalho e geraria frustração. Outras instituições também acabaram percebendo que a criação de cursos profissionalizantes não resolveria o problema e passaram a reestruturar suas práticas educativas.

⁴ Observatório de Favelas - <http://inga.rits.org.br/notitia/servlet/newstorm.notitia.presentation.NavigationServlet?publicationCode=1&pageCode=116>, acessado em 18/12/04.

⁵ Comunidade solidária – Programa criado em 1995, por Ruth Cardoso, no governo FHC. www.comunidadesolidaria.org.br acessão em 10/11/04.

Do final dos anos 1990 para cá, encontramos o que Souza e Silva (2003) chama de *massificação de novas práticas educacionais e culturais*, que também conta com as ações educativas desenvolvidas por ONG, não mais enfatizando o ensino profissionalizante.

A explosiva criação de Pré-vestibulares comunitários, de grupos institucionais de teatro, música, dança, vídeo, de cursos de informática e outros tipos de linguagem; a massificação do Funk e, de forma mais reduzida, do Hip-Hop permitem falar quase em uma silenciosa revolução educacional e cultural nas favelas cariocas. Ela gera a formação de novas redes sociais, em geral formadas por jovens, quase sempre críticos das formas como se manifesta a desigualdade social carioca. Nelas, gestam-se novos modos de percepção do espaço urbano, das relações sociais e das instituições, criando-se formas originais de pertencimento e vivência.

A Bem TV acabou optando pelo caminho da mobilização local, mobilizando os jovens para o envolvimento comunitário por meio de suas ações, que interligam educação e comunicação.

No dia da formatura dos alunos da oficina de TV e vídeo 2004, a coordenadora da ONG reforçou a crença de que pela mobilização comunitária os sujeitos podem reconhecer seus potenciais, valorizando-se e lutando por uma melhor qualidade de vida:

(Fita Formatura) 44h35min - Eu queria dizer para vocês que o mais importante disso tudo é que vocês acreditem no que vocês aprenderam, é que vocês acreditem no que vocês fizeram. Que vocês não pensem nisso aqui só como alguma coisa que vai, de repente, ajudar vocês um dia a ter um emprego, que de repente vai ajudar... como um curso para passar o tempo, ou como alguma coisa que você aprende para quem sabe um dia fazer alguma coisa para ganhar um dinheirinho com isso. Mas que vocês acreditem que, com isso, vocês aprenderam, vocês são capazes de melhorar a vida aqui no Preventório que, por conseguinte, vai melhorar a vida de vocês e de todo mundo. Que vocês acreditem nisso. A maior prova que isso pode acontecer é o próprio curso que vocês fizeram. Porque o curso que vocês fizeram não foi dado pela Bem TV, o curso que vocês fizeram foi dado pela Daniela, que é uma jovem igualzinha a vocês.

Neste caso, fica evidente que a existência dessa oficina de TV e Vídeo 2004, realizada pelos jovens que passaram pela formação da Bem TV, torna-se para a instituição a *prova viva* de que o trabalho educativo desenvolvido pela ONG, ao mobilizar os alunos à participação social, gera mudanças na visão de mundo e na maneira de estar na vida dos mesmos. Ao destacar a importância da Daniela ter

dado a oficina, reforçando que um dia ela foi aluna, a coordenadora mostrava sua satisfação em perceber que a ONG alcançou seus objetivos.

Do mesmo modo, a coordenadora parecia perceber, após 14 anos de experiência no movimento social, pela própria existência e trajetória do grupo Nós na Fita e pelo acompanhamento das histórias de vida dos jovens que o compõe, que esses sujeitos, quando *empoderados*⁶, tendem a alçar novos horizontes, com mais confiança, em busca de seus sonhos e que os sonhos também são ressignificados, na medida em que eles constroem novas maneiras de ver o mundo. Nesse caso, o *empoderamento* está vinculado à participação social na comunidade que é, a todo instante, valorizada.

A oficina de TV e vídeo 2004, a princípio, tinha como objetivo geral mobilizar novos adolescentes da comunidade para integrarem o grupo Nós na Fita, pois assim estariam formando novos agentes sociais locais, como eles próprios são hoje. Entretanto, até onde eu sabia, a metodologia dessa prática mídia-educativa, estava ancorada no ensino da técnica audiovisual para alcançar este objetivo.

Ao perguntar à professora da oficina quais eram os objetivos do curso, ela contou que seu maior desejo era ao mesmo tempo seu maior desafio.

(Fita 1) 16h19min - A tarefa mais difícil não é dar aula, explicar como é que faz as coisas... É empolgar as pessoas para a questão do trabalho comunitário... Empolgar as pessoas para ficar com a gente, empolgar, motivar... Isso é que é difícil.

16: 42 – [o maior objetivo] Eu acho que é fortalecer o Nós na Fita. Eu tenho tanto medo deste grupo acabar. Porque as pessoas vão passando... Se não renovar, a idéia morre. Eu já vi outros grupos muito legais acabarem porque não foi renovando, então as pessoas foram saindo... Acho que meu maior objetivo é esse. Lógico que também é aprender, é crescer pessoalmente, é fazer mais uma atividade, aumentar mais meu horizonte.

Contudo, mesmo reforçando a importância da mobilização social e não tocando na questão do ensino da técnica audiovisual, ela indica a presença de um outro objetivo. Neste caso, para ela mesma. *Aprender, crescer pessoalmente... aumentar meu horizonte*. O que corrobora com a hipótese de que essa prática

mídia-educativa, por fim, possibilita que os jovens sonhem com novos vãos, ampliem as visões, desejem mais do que aquilo que os próprios objetivos prevêem. Daniela, desde o primeiro dia da oficina, destacava o quanto ser professora pela primeira vez a ajudaria a crescer como pessoa.

Será que ela sabia que, mobilizando o grupo à participação local, estaria incentivando também a integrar o Nós na Fita e a desejar mais do que o que lhe é socialmente permitido desejar?

5.4

Uso social dos meios? Entre o objetivo da oficina e o desejo dos alunos

O ensino da técnica e da linguagem audiovisual, nessa oficina, esteve a serviço da mobilização social. Entretanto, ao longo do processo, pude perceber uma tensão entre os objetivos da oficina e o desejo dos alunos. No primeiro dia de aula, a jovem professora explicou aos alunos os objetivos do curso, começando a colocar em prática suas estratégias de mobilização.

(Fita 1) 38h46min – Não é uma oficina pura e simplesmente para as pessoas aprenderem a mexer na câmera, a fazer vídeo e de repente se espalharem por aí... o motivo maior da gente estar aqui é vocês estarem integrando este grupo que é o Nós na Fita, este grupo que trabalha com as questões aqui do Preventório.

51h02min – Então, a gente pretende sempre estar promovendo atividades que a gente possa, de alguma forma, pensar alguma maneira conjunta de atuar na comunidade. Porque o grupo Nós na Fita, ele faz isso, a gente bota o telão... sempre passa um vídeo sobre o Preventório, que nós fizemos aqui, de algum tema relacionado ao Preventório e sempre tem uma discussão... Quem já viu, já deve ter observado que tem uma discussão com a câmera aberta, que as pessoas ficam falando, dando opinião. É sempre alguma coisa que vai acrescentar de alguma maneira para o Preventório, de alguma forma. Uma discussão, uma campanha, a divulgação de alguma coisa, mas que isso, de algum modo, no final, tenha uma resposta positiva para a comunidade.

⁶ “A dimensão do empoderamento se manifesta de diferentes maneiras, seja desenvolvendo de maneira constante a auto-estima dos alunos, promovendo uma consciência de que todos podem aprender independentes de sua condição social, de gênero, raça ou étnica, seja propiciando entre os alunos (as) e professores (as) uma prática democrática, na qual participação e o envolvimento de todos é uma realidade buscada e bastante alcançada, dentro dos limites do processo” (Candau, 2002: 118).

Daniela estimulava os alunos a participarem do grupo Nós na Fita, ressaltando que o mais importante era a mobilização social e não o aprendizado da técnica e da linguagem audiovisual. E os alunos pareciam ter compreendido “o recado”. Ao realizarem, em grupo, a avaliação marco zero, tiveram que responder, entre outras, a estas perguntas: O que esperavam do curso? Como poderiam ajudar à comunidade? Suas respostas refletem algumas das contradições que atravessaram esse primeiro momento:

(Fita 2) 10h25min –Tháís: [esperamos] aumentar nosso conhecimento sobre vídeo; ele [referindo-se a um colega] pretende entrar no grupo Nós na Fita.

Dani interrompe e pergunta: Por quê? Você não pretende, não?

[Tháís diz que não sabe e continua...] Esperamos facilitar a comunicação com a comunidade.

Dani: Como vocês esperam, daqui a três meses, estar facilitando a comunicação da ou com a comunidade?

Tháís: Debatendo com a comunidade os problemas; filmar para levar para outras pessoas o que acontece aqui; ajudar a ver o lado bom da comunidade.

Ludmila completa: Nós esperamos que daqui a três meses nós saibamos mexer em câmeras e fazer roteiros para vídeos, tudo que o curso oferecer assim... Nós esperamos aprender. [Resposta do grupo 1].

17h04min - Alertando a população do Preventório sobre questões internas e externas que prejudiquem ou venham prejudicar. Exemplos assim internos: o lixo que o pessoal joga em qualquer canto e tem que jogar nas lixeiras. A gente pode botar uma lixeira em cada canto, a gente pode alertar a comunidade...

Keyla completa: A gente pode fazer um vídeo... Com externas... Por exemplo, sobre as barcas, porque assim os moradores aqui pensam que vai ser bom, mas não vai ser bom... [Resposta do grupo 2].

A resposta desse grupo acabou gerando discussão sobre um tema polêmico que está bastante presente na comunidade e também na vida deles, na maioria, moradores de lá: a construção da estação das Barcas SA⁷. No entanto, cabe questionar se os alunos responderam apenas o que a professora esperava que respondessem ou se de fato perceberam uma relação possível entre o aprendizado da técnica de produção audiovisual e a mobilização em favor da comunidade. A fala do terceiro grupo expressa certa confusão nesse sentido:

⁷ O período em que ocorreu a oficina coincidiu com o processo de criação de uma estação das Barcas AS, na orla da praia exatamente em frente ao Morro do Preventório. Processo que mobilizou muito a comunidade, na medida em que os moradores, por um lado, temiam perder seu espaço de lazer e ficarem mais expostos à violência, pois a praia ficaria mais movimentada; por outro, acreditavam que o processo de criação das barcas valorizaria a região, além de trazer empregos para os moradores do Preventório.

(Fita 2) 22h14min – Estaremos prontos para mostrar para a comunidade as técnicas de vídeo que aprendemos durante o projeto.

A professora pede que o grupo explique melhor o que pensa.

22h29min - Durante esses três meses, a gente vai aprender a mexer na câmera, aí quando a gente ficar sabendo [riso de vergonha], a gente vai poder sair para fazer trabalhos na comunidade.

22: 51 – Que tipo de trabalho?

22h53min – Ah, uma filmagem! Não só na comunidade... A maioria, quando tiver terminado o curso, vai estar informado assim...

O eixo central dessa fala sugere que aprender a gravar era o que mais mobilizava os alunos. Almejavam inclusive, fazer gravações fora da comunidade. Talvez a expectativa de sair do curso com novos aprendizados e horizontes, vinculados ao fazer audiovisual, representasse o que de fato os alunos queriam. Parecia haver ali uma tensão entre os objetivos da oficina e o desejo dos alunos: o trabalho comunitário era prioridade para a professora, mas não para os alunos, pelo menos no início do processo.

Reforçando essa contradição, havia no grupo de estudantes uma integrante do Nós na Fita que dizia estar ali para aprender a usar a câmera, ou seja, ela também buscava com o curso aprender a fazer vídeos. Mas, por estar no grupo desde 2003, tinha uma idéia mais elaborada sobre como poderia ajudar a comunidade após o curso:

(Fita 2) 23h12min – podemos transmitir, através do vídeo, o que está acontecendo na comunidade... também as coisas boas. Mostrar o que vamos aprender. Vamos dar informações sobre o que está acontecendo no Preventório. Mostrar para o pessoal lá de cima o que eles não sabem.

A professora aproveitou essa fala para reafirmar seu desejo de mobilizar os alunos em prol da comunidade, com a realização de vídeos comunitários.

(Fita 2) 26h40min – Este grupo pelo menos mostrou uma visão um pouco diferente: nós podemos ... Afinal de contas, agora nós estamos com uma ferramenta de comunicação na mão; a gente pode estar usando tanto para o bem como para o mal. Se soubermos usar, a gente pode estar acrescentando muitas coisas na comunidade.

Vocês acham que realmente basta mexer na câmera, basta aprender a fazer roteiro? Para fazer isso... O principal para você fazer qualquer coisa é vestir a camisa, é você estar a fim... A gente pode aprender tudo aqui... Se não tiver a fim, se não comprar a idéia, nada do que a gente venha a desenvolver aqui vai dar tão certo como daria se a gente realmente estiver a fim. Acho que essa é a questão principal: a gente se envolver com as coisas que estão aqui na nossa comunidade, se envolver com esses temas, se envolver com as questões daqui, pensar sempre que tudo que a gente está

aprendendo não pode ficar só para a gente, porque tudo que a gente acumula e fica só para a gente, pára aqui, quando você começa a passar isso adiante, você cresce, a pessoa cresce e o lugar onde a gente vive tem que crescer também.

Vestir a camisa, se envolver, compartilhar conhecimentos tornavam-se elementos fundamentais dessa prática mídia-educativa. Filé (2003) aponta a necessidade de identificarmos se a prática mídia-educativa utiliza-se do vídeo como dispositivo técnico, enquanto recurso facilitador ou como linguagem realizadora de uma narrativa audiovisual. A estrutura e o cronograma das aulas indicavam que a oficina iria privilegiar o uso do vídeo como dispositivo técnico e como recurso facilitador à mobilização comunitária.

Cronograma das aulas da oficina de TV e vídeo 2004

Abril

13/04 – Apresentação da proposta / Avaliação Marco Zero / Esquema geral de produção.

14/04 – Linguagem audiovisual – processo de articulação da linguagem (comparar garranchos a vídeos amadores, letras a material bruto, texto a vídeo editado) / Alfabeto visual (planos) e sua utilização / Exercício com recortes de revista em cima do significado dos planos.

15/04 – Recapitulação dos planos / Movimentos (colocar câmera plugada na TV em sala de aula) / Análise de filmes.

20/04 – Prática de câmera / Observação e análise do material gravado.

22/04 – Story board (O que é, mostrar roteiro, story board e filme) / Exercício de story board (distribuir texto e pedir para fazer story board).

27/04 – Gravação e análise do story board executado.

28/04 – Operação de câmera – foco, controle de cor e luz natural (contra luz e luz rebatida) / Prática de câmera.

29/04 – Observação e análise do material gravado na aula anterior / Prática de câmera.

Mai

04/05 – Dinâmica / Debate sobre tema relacionado com o Preventório / Redação de um pequeno “comercial”.

05/05 – Gravação e apresentação do comercial.

06/05 – Aula de roteiro – formatos, exemplo, transposição da linguagem verbal para a visual e vice-versa / Dinâmica do telejornal / Exercício de transposição com música.

11/05 – Exercício de roteiro.

12/05 – Aula de gêneros audiovisuais – apresentação de cada gênero com exemplos / exercício (distribuição de texto para adequação de roteiro a cada gênero).

18/05 – Exercício de roteiro (escrever uma história sem imagens) / Roteiro de reportagem / Exercício de roteiro de reportagem.

19/05 – Ética e mito da imparcialidade – jogo do telefone sem fio / Debate / Análise comparativa de matérias de jornal.

20/05 – Aula de iluminação / Reunião de pauta – escolha dos temas para serem roteirizados.

25/05 - Aula de Produção – exercício de decupagem de roteiro.

26/05 – Edição – Decupagem, mapa de edição, edição (assemble, insert, áudio dub), ritmo, técnica linear e não-linear, o impacto da edição na mostra da realidade.

27/05 – Visita à ilha de edição.

Junho

01/06 – Apresentação das pesquisas levantadas / Espaço de roteirização.

02/06 – Dinâmica da pirâmide / Trabalho em equipe / Funções na equipe.

03/06 – Definição de temas / Fechamento dos roteiros.

08/06 – Áudio / Fechamento do mapa de produção.

09/06 a 06/07 – Produção, gravação, decupagem, mapa de edição

07/07 a 21/07 – Edição dos vídeos

Desde o início da oficina, os jovens estudantes indicavam que, o que mais os atraía, era a possibilidade de produzir materiais audiovisuais, independente de estarem a serviço da comunidade. Contudo, durante a oficina, as duas perspectivas foram se entrelaçando. Durante as aulas, a contradição se fazia presente: por mais que o objetivo central fosse mobilizar os alunos para participar da comunidade, a ênfase dada às aulas sobre o uso da técnica parecia aguçar ainda mais a expectativa dos alunos de experimentar fazer vídeos, de serem autores de narrativas audiovisuais.

Essa reflexão me remete a uma discussão trazida por Martín-Barbero (2001), na qual afirma que o surgimento de novos atores e movimentos sociais criam novos sentidos e novos usos sociais dos meios. Será que ensinar a técnica e a linguagem audiovisual, a serviço da mobilização social comunitária pode ser uma forma de uso social dos meios?

Segundo o autor, as rupturas provocadas pelos jovens e as *novas maneiras de estar juntos* recriam a cidadania e reconstituem a sociedade. A partir das emissoras de rádio e televisão comunitárias, é possível *romper e re-imaginar o sentido da convivência desfazendo e refazendo os rostos e as figuras da identidade* (p.21). Ao produzirem vídeos comunitários, os jovens do Nós na Fita certamente estavam criando novas maneiras de estar juntos, re-significando suas vidas e a da comunidade em que moram. Talvez a experiência desse e de outros grupos de jovens, que fazem uso das mídias em suas comunidades, nos ajudem a encontrar pistas para refletirmos sobre o que Martín-Barbero (2001) denomina desafio político, técnico e expressivo da complexidade cultural que contém os processos e os meios de comunicação.

Como sugere Néstor Canclini, no prefácio de *Dos Meios às Mediações*, de Martín-Barbero (2001):

Nas ‘solidariedades duradouras e personalizadas’ da cultura de bairro e dos grupos artísticos, nos grafites e na música jovem, nos movimentos de mulheres e populações pobres, encontram-se as fontes de uma ‘institucionalidade nova, fortalecendo a sociedade civil’. É possível fazer críticas semelhantes àquelas destinadas aos movimentos populares tradicionais, porque também reproduzem estereótipos e hierarquias injustas da cultura hegemônica. Todavia, o conhecimento de seus hábitos de consumo e apropriação das indústrias culturais, assim como das formas próprias de organização da cultura cotidiana, são alguns dos caminhos para passarmos das respostas que fracassaram as perguntas que renovam as ciências sociais e as políticas libertadoras (p.25).

5.5

Os alunos podem fazer os vídeos que quiserem?

Um segundo aspecto interessante foi anunciado na reunião de planejamento da oficina: a maneira como as práticas mídia-educativas vêm lidando com os materiais que são produzidos e realizados pelos alunos. Os projetos que têm sua centralidade na linguagem audiovisual configuram-se, na maioria das vezes, em vídeos feitos pelos alunos. No entanto, a produção e realização dos vídeos podem ser concebidas como parte do processo de ensino-aprendizagem ou como resultado final do trabalho. Ou seja, em alguns projetos, verificamos que os vídeos não chegam a ter fim em si mesmo; em outros, são valorizados como produtos midiáticos. Contudo, a realização de vídeos torna-se alicerce importante das

metodologias utilizadas. Em uma perspectiva mais dialética, talvez possamos compreender que os vídeos podem ser ao mesmo tempo processo e produto, parte e resultado da prática mídia-educativa.

Desde a reunião de planejamento da oficina de TV e vídeo 2004, a coordenadora da Bem TV, de algum modo, tentou garantir que um dos vídeos, concebido como fruto da oficina, estivesse relacionado com a Rede Jovem de Comunicação que a instituição queria implantar na comunidade do Preventório. Já a professora da oficina queria deixar o tema dos vídeos em aberto, para que os alunos pudessem escolhê-lo.

Márcia comentou que gostaria que um dos vídeos finais dos alunos da oficina de TV e vídeo fosse sobre a Rede Jovem de Comunicação, mas Daniela discordou, alegando que gostaria que os alunos dela tivessem autonomia para escolher e decidir os temas de suas produções. Contudo, ela também expressou seu desejo de que esses vídeos tivessem a ver com os problemas da comunidade. Afirmava a necessidade deles se envolverem com a comunidade, acreditando que, se os mobilizasse para isso, seus vídeos acabariam tratando de temas da própria comunidade. Márcia trazia dois argumentos para a discussão: o primeiro pautava-se na sua experiência como educadora: *Um dos papéis da gente é que eles se desenvolvam. E para isso, eu acho que nós damos o tema e eles fazem o roteiro*; o outro se relacionava com seu papel de coordenadora da instituição: *Essa oficina de vídeo não é uma oficina qualquer, é uma oficina para mobilizar a Rede de Comunicação no Preventório. Então, a oficina tem que ter como objetivo formar gente para esta Rede*. O conflito estava instalado. Márcia alegava que nessa oficina a técnica deveria estar a serviço da mobilização para o trabalho comunitário; Daniela argumentava que o tempo era curto e que o tema da Rede Jovem de Comunicação era muito espinhoso, já que para os alunos esta seria uma idéia nova (Diário de Campo, 30 de março de 2004).

A discussão foi longa, cada uma, a cada momento, apresentava novos argumentos para defender seu ponto de vista. A professora da oficina trouxe como dilema a dificuldade que via neles terem que fazer um vídeo sobre algo novo, que ainda está sendo construído, inclusive por eles mesmos, já que os próprios também seriam integrantes da Rede Jovem de Comunicação. Segundo ela: *É muito mais difícil fazer um vídeo sobre o processo deles mesmos do que sobre o outro*. (Talvez aqui esteja a chave para entender por que até hoje Daniela não conseguiu terminar o vídeo que começou sobre Protagonismo Juvenil em 2003. Afinal, é um vídeo que fala sobre as escolhas dos jovens, que está diretamente ligado às escolhas dela e de outros jovens do Nós na Fita).

Cabe assinalar que dilemas como estes não estão presentes somente nas práticas mídia-educativas, mas em muitas outras ações educativas, isto é, sugerir, dizer ou impor o que os alunos devem fazer não é uma característica peculiar dos processos que envolvem produção de vídeos. Este é um assunto recorrente no campo da educação: até que ponto as práticas educativas possibilitam que os alunos construam a autonomia necessária para garantir seus direitos de participação e escolha? Paulo Freire (1974) falava, nos anos 70, da importância de se implantar uma educação como prática de liberdade: *a visão de liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos* (p.5).

Talvez a coordenadora da instituição quisesse, ao definir o tema do vídeo final dos alunos da oficina, possibilitar que eles, ao produzirem um material audiovisual, sobre um projeto que deveria envolvê-los, valorizassem a importância de participar da comunidade em que estão inseridos. Talvez acreditasse que, se o vídeo final fosse sobre a Rede, estaria mobilizando-os à participação social.

A professora da oficina também gostaria que um dos vídeos tivesse este tema, um de seus desejos também era que a Rede Jovem de Comunicação fosse implantada na comunidade, mas parecia não querer defini-lo como tema do vídeo final dos alunos, sem que antes eles pudessem ter o direito de escolher.

Feilitzen (2002), ao destacar algumas tendências comuns entre as práticas mídia-educativas desenvolvidas em várias partes do mundo, ressalta a idéia de que *a educação para as mídias deve emanar dos alunos*.

A educação para a mídia deve emanar dos interesses dos alunos e não dos professores, do gosto, criatividade e capacidade de participação do aluno e da forma como o aluno compreende a mídia e o mundo. Com isso, o papel do professor é dar apoio ao aluno e ficar ao seu lado, não apenas no processo de educação, mas também na defesa dos interesses da criança, do jovem, dos grupos minoritários e da comunidade local na mídia. Trabalhar lado a lado com base nas experiências existentes também pode contribuir para diminuir a diferença entre o uso adulto e infantil da mídia. Além disso, o professor parcialmente assume o papel do aluno, uma vez que o conhecimento que a criança ou o jovem tem da mídia é reconhecido e que eles, em alguns aspectos, são mais competentes na área da mídia do que o aluno (p.29).

A autora levanta algumas questões interessantes que, talvez, necessitem ser mais bem pensadas. Como fazer, na prática, com que os interesses dos alunos sejam garantidos? Será que, como professores, estamos preparados para entender que, quando se trata de mídia, talvez nossos alunos conheçam e saibam mais do que nós? De que maneiras, na experiência concreta, podemos relativizar o lugar de poder, ocupado pelo professor, concebendo a prática educativa como construção coletiva de conhecimentos? Para construir conhecimento junto com o outro, talvez precisemos reconhecer que o outro tem capacidade de dialogar com a gente. E nem sempre isso é fácil de fazer. Como os professores podem trabalhar lado a lado de seus alunos, como sugere Feilitzen (idem), respeitando seus interesses e buscando garantir seus direitos? Até que ponto reconhecemos esses direitos? Enfim, muitas são as questões possíveis. O fato de essa autora ter apresentado com destaque a questão pode ser um indício do quanto ela é recorrente e significativa nas práticas mídia-educativas.

É comum, por exemplo, encontrarmos materiais audiovisuais, não só com temas escolhidos pelos professores, como muitas vezes, realizados por eles. Parece que esse conflito representa uma das questões que precisam ser mais bem trabalhadas nos projetos que possibilitam aos alunos realizarem vídeos. Até que ponto queremos que eles façam o que nós gostaríamos de fazer? Até que ponto respeitamos os interesses deles, mesmo que sejam diferentes dos nossos? Até que ponto reconhecemos a autonomia como direito?

As contribuições de Paulo Freire (1996) continuam sendo preciosas para repensarmos nossas atitudes frente aos aprendizes. *O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros* (p.66). Garantir a autonomia dos educandos, parece ser fundamental para que os mesmos lutem por seus direitos. Nesse caso, as práticas mídia-educativas, que trabalham com a realização de materiais audiovisuais, talvez devam se preocupar mais cuidadosamente com as maneiras como lidam com a autonomia dos seus alunos. Vale destacar, ainda inspirada em Freire (idem), que a atitude de garantir a autonomia dos alunos relaciona-se com uma das exigências que, segundo ele, estão colocadas aos professores: *ensinar exige risco e aceitação do novo* (p.39). Até que ponto estamos de fato disponíveis a aceitar as idéias dos alunos? Até que ponto conseguimos lidar com o novo, que

pode vir a emergir dos alunos? Para o educador, estar disponível ao risco é tão importante como aceitar o novo.

5.6

Colocando a mão na massa: reflexões sobre a produção dos alunos

Partindo do princípio de que os alunos queriam aprender a fazer vídeos, pude observar que eles se envolviam com mais intensidade nos momentos em que colocavam a mão na massa.

Na primeira parte da oficina, as aulas teóricas e práticas foram marcadas pelo esforço da professora de sistematizar seus aprendizados sobre como realizar audiovisuais para poder transmiti-los aos alunos. Apesar de, em quase todos os encontros, ela propor exercícios práticos, em muitos momentos, dedicava-se a explicar os conteúdos sobre um determinado tema. No entanto, percebia que o envolvimento da turma como um todo não se dava do mesmo modo nessas aulas mais teóricas. Com exceção de alguns alunos mais velhos, que atentos às explicações da professora pareciam interessados nas informações, a maioria da turma nem sempre sabia *reproduzir* o que tinha acabado de *aprender*. Em vários momentos, a professora fazia referência a um conteúdo que havia sido ensinado e eles não se lembravam ou não sabiam responder. Contudo, em todas as oportunidades que tiveram de *pegar a câmera e experimentar fazer* os alunos se envolviam com entusiasmo e pareciam se apropriar daqueles conhecimentos de maneira mais efetiva.

Esta reflexão remete-me às discussões trazidas por Buckingham (2001), ao ressaltar *o potencial específico da produção de mídia dos alunos em termos de aprendizagem* (p.256). Para entrar nessa questão, retomemos alguns aspectos apresentados pelo autor.

Buckingham (idem), ao analisar o papel da produção de mídia, em contexto dos cursos de educação para as mídias em escolas britânicas, ressalta que, apesar da produção ter se tornado um aspecto proeminente das ações mídia-educativas, (atualmente a maioria dessas práticas valorizam a necessidade de possibilitar que os próprios alunos produzam mídia) algumas questões continuam em aberto.

O autor traça um panorama histórico da educação para as mídias no Reino Unido; no entanto, podemos perceber que, em alguns aspectos, esse panorama também é válido para outros lugares do mundo, inclusive o Brasil. Destaco alguns aspectos que parecem comuns.

Historicamente, a principal ênfase da educação para as mídias foi o estudo e a análise crítica dos textos da mídia. Com isso, o maior objetivo da mídia-educação era defensivo:

Os professores procuravam demonstrar o que percebiam como limitações morais ou estéticas da mídia e, daí, guiar os alunos para “coisas melhores”. Onde a produção da mídia ocorria, ela era largamente defendida como uma atividade de lazer... (p.251).

O autor ressalta, ainda, que alguns dos trabalhos nesse campo se caracterizavam como exercícios planejados para ensinar aos alunos as regras e convenções particulares da “gramática da mídia”.

Entretanto, nos anos 1960, no Reino Unido: *a mídia deixou de ser vista fundamentalmente como um meio de encorajar uma maior compreensão da mídia, ou uma forma de treinamento técnico, e passou a ser vista como um meio de auto-expressão e exploração estética no mesmo nível do escrever poesia ou pintar. (idem:252)*

No Brasil, a maior parte das práticas mídia-educativas é ancorada, fundamentalmente, nas perspectivas anteriores, mas, a partir de meados dos anos 1980, a mídia-educação passou a incorporar também a dimensão expressiva da produção. Nas décadas de 1970 e 1980, a educação para as mídias, que incluía a produção dos alunos nas escolas britânicas, recebeu grande crítica dos que, segundo Buckingham (idem), *condenavam a produção prática como politicamente suspeita e educacionalmente sem valor* (p.252). Alguns pesquisadores criticavam as produções dos alunos, alegando que os mesmos *acabavam fazendo palhaçadas com o equipamento* (p.253). Houve críticas às noções de criatividade e auto-expressão, alegando-se que os materiais produzidos pelos estudantes eram *intelectualmente não-exigentes e apenas institucionalizavam baixas expectativas dos alunos* (p.253).

O autor afirma que essas críticas estavam relacionadas com o *medo da imitação*:

A imitação era vista como um processo inerentemente irracional, através do qual as “ideologias dominantes” dos produtos da mídia eram simplesmente internalizadas e reproduzidas. A ênfase na produção dos alunos estava, portanto, em desacordo com a missão política radical da educação para a mídia e sua luta contra a hegemonia ideológica do capitalismo. Parecia que a única alternativa era encorajar os alunos a produzirem textos “de oposição”, que desafiariam e subverteriam diretamente estas ideologias; ou, alternativamente, usar exercícios de produção para “desconstruir” as normas convencionais da mídia principal – uma espécie de “crítico prático” (Buckingham, 2001: 253).

No Brasil, encontramos essa perspectiva em vigor; numerosas são as práticas mídia-educativas que esperam que seus alunos desconstruam as normas da mídia convencional. Para o autor britânico, tanto a noção de que existem normas profissionais fixas que precisam ser contestadas e derrubadas como a exigência de que as produções dos alunos representem práticas “de oposição” são questionáveis e parecem estar cada vez mais perdendo o sentido.

Nos anos 1990, os estudos passaram a reconhecer a complexidade do envolvimento dos jovens com a cultura da mídia e a idéia de que a educação para as mídias *libertaria os alunos das amarras da ideologia, cedeu lugar a uma compreensão mais ambivalente e realista das dificuldades do ensino e da aprendizagem* (p.255). Ainda que algumas práticas mídia-educativas continuem se baseando na postura de “desconstrução” do início da década de 1980, *a produção agora é largamente aceita como um elemento central do campo* (p.255). Isso parece também ocorrer no Brasil.

A prática mídia-educativa desenvolvida na oficina de TV e vídeo 2004, promovida pela Bem TV, teve como eixo a produção dos alunos. E eles, por sua vez, parecem corroborar com a idéia de que é pela produção que de fato vivenciam um processo de ensino-aprendizagem.

Ao discutir o lugar e o papel da teoria e da prática na educação para as mídias, o autor ressalta que precisamos pensar nessa relação de maneira mais dialética. Ou seja, nem supor que a compreensão conceitual se desenvolve primeiro pela análise crítica dos meios e depois é aplicada à produção; nem supor que a capacidade de um discurso crítico sobre a mídia seja, em si, um indicador de compreensão conceitual. Para ele:

...pode-se argumentar que parte da compreensão conceitual da mídia só pode ser completamente desenvolvida através da experiência da produção; e que há uma diferença fundamental entre o conhecimento “passivo” da análise crítica e o conhecimento “ativo” que advém da produção (p.256)

Na observação participante, que realizei, as atitudes dos participantes da oficina parecem sugerir que é no processo de produção que eles “ativam” seus conhecimentos, inclusive ressignificando o que “aprenderam teoricamente”. Concordo com Buckingham quando ressalta que é na produção que se dá o processo de ensino-aprendizagem das práticas mídia-educativas. No entanto, vale ressaltar que, ao falar em produção, não estamos abrindo mão das reflexões teóricas e conceituais. Pelo contrário, é como se durante o processo de produção (grosso modo, de colocar a mão na massa) que as teorias e os conceitos são ressignificados na própria relação entre teoria e prática. Talvez nas práticas mídia-educativas os significados encarnem nessa relação dialética entre o pensar e o fazer.

5.7

Mão na Massa 2: algumas atividades da oficina

Percebi, durante as observações participantes, que os alunos se envolveram mais com as atividades práticas do que com as aulas teóricas. Assim, o momento da produção, tornou-se território fértil para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Destaco algumas atividades realizadas no mês de abril e maio, em que percebi um grande envolvimento dos alunos: 1) Dinâmica de apresentação: cada um dos alunos escolheu uma imagem, das muitas que estavam espalhadas pelo chão, para confeccionar seu crachá de identificação; 2) Dinâmica do desenho coletivo para fortalecer a idéia da importância o trabalho em equipe: em círculo, cada aluno começava um desenho e o do lado continuava até passar por todos da roda; 3) Dinâmica para aprender os planos de câmera com imagens de revista: sorteavam uma imagem, previamente selecionada pela professora, e tinham que identificar qual era aquele plano: detalhe, close, médio, geral; 4) Criação coletiva de um story board e depois, em grupos, gravação do mesmo; 5) Exercícios para aprender as funções da câmera; 6) Criação de um roteiro a partir de uma música

do Zeca Pagodinho; 7) Em grupos, análise comparativa de matérias de jornais impressos, seguida de debate sobre imparcialidade da mídia; 8) No estúdio da Faculdade de Cinema da UFF, experimentando diferentes maneiras de fazer iluminação; 9) Todos os momentos em que assistiram aos vídeos realizados pelo grupo Nós na Fita, assim como quando viram o que haviam gravado.

As aulas e atividades relacionadas à comunidade também pareciam mobilizar os alunos. Destaco dois momentos em que os percebi muito envolvidos: quando tiveram que fazer pesquisas sobre a história da comunidade, entrevistando os moradores com a câmera e quando cada um dos grupos teve que criar uma peça publicitária em vídeo, na qual teriam que mostrar para os moradores como viam o Preventório; o que precisaria mudar no Preventório; o que teria de bom na comunidade. Para isso, assistiram aos vídeos realizados pelo Nós na Fita, sobre o problema do lixo e da água na comunidade; em seguida, cada grupo discutiu como faria seu “comercial” e depois foram gravar imagens no morro.

A segunda parte da oficina (junho e julho), período exclusivo para a produção, configurou-se como momento em que, de fato, os alunos colocaram *a mão na massa*. Segundo a professora da oficina, *tempo de pôr em prática tudo aquilo que haviam aprendido nas aulas teóricas*. Inspirada nas reflexões de Buckingham (2001), poderia dizer que esse período foi *mais do que uma simples aplicação da teoria existente ou uma forma alternativa de demonstrar posições teóricas predeterminada* porque:

...a produção de mídia tem sua própria dinâmica, que envolve um equilíbrio complexo de interesses sociais, subjetivos e acadêmicos: é um espaço social no qual os alunos têm permissão para explorar suas próprias identidades e investimentos emocionais na mídia, de uma forma muito mais subjetiva e divertida do que no caso da análise crítica (p.257).

Havia chegado o momento em que cada grupo deveria escolher um tema para ser desenvolvido em vídeo realizado por eles, que seria exibido na comunidade no final da oficina.

Um dos momentos que antecedeu a esse período, que marcou a hora de produzir, foi a possibilidade que tiveram de assistir ao que haviam gravado. Ao entrar em contato, na tela da TV, com as imagens que haviam produzido, um certo *frisson* parecia ter tomado conta dos adolescentes. Encantados ou decepcionados

com o que viam, era, nesses momentos, que não só se reconheciam no material que haviam feito como identificavam suas potencialidades como criadores.

Percebi que os alunos gostavam mais de assistir ao que eles mesmos tinham gravado do que quando eram convidados a assistir a um filme, comercial ou qualquer outro programa da TV.

Recordo-me da experiência de Mercedes Clara⁸, ao realizar uma pesquisa sobre os catadores de lixo de um bairro pobre de Montevideú, no Uruguai. A autora relata como se desenvolveu o processo de realização de um vídeo realizado pelos próprios sujeitos pesquisados. Ao começar a produzir imagens, eles riam ao se ver na tela, se emocionavam, se identificavam, se reconheciam, buscando, a cada gravação, novas maneiras de aparecer nas imagens. Algo semelhante aconteceu com os adolescentes do Preventório. A possibilidade de interface entre os jovens e os meios de comunicação evidencia que eles são *receptores produtores de sentido, cujas relações com esse processo de mediação são pautadas por uma postura ativa atravessada por um conjunto de táticas juvenis de negociação* (Cogo, 2003:183). Na medida em que passam a ser também realizadores de mídia (quando passam a gravar imagens, produzir vídeos e construir narrativas), criam novas táticas para se relacionarem com ela, encontrando outras maneiras de se anunciarem.

Tais experiências nos sugerem, como assinala Giroux (1996), que o campo da pesquisa em educação precisa:

Não apenas reconhecer que os meios de comunicação desempenham um papel decisivo na vida dos jovens ou que os meios de comunicação perpetuam relações de poder dominante, mas de, principalmente, compreender como os jovens e outras pessoas experimentam a cultura dos meios de comunicação ou a maneira com que os meios de comunicação são experimentados de maneira diferente por diferentes indivíduos (p.68).

8

Mercedes Clara (2002) realizou uma monografia na Faculdade de Ciências Humanas, no curso de licenciatura em Comunicação Social, da Universidade Católica do Uruguai, em Montevideú. O trabalho encontra-se em la colección UCUDAL, da Universidade, em Memorias de Grado: trabajo final de las Carreras de Grado.

5.8

Trabalho em grupo. Construção coletiva de conhecimentos

Recordo-me das reflexões produzidas durante a Oficina TVE de Mídia 2003 sobre a maneira como crianças, jovens e adultos podem, na prática mídia-educativa, construir conhecimentos coletivamente. Percebi que esse aspecto também foi uma das características centrais da oficina pelos jovens do Nós na Fita.

(Fita 1) 17h27min - O maior desafio eu acho que é conseguir de fato fazer a mobilização. Por isso, que o maior objetivo tem que ser o fortalecimento do grupo, porque, se o grupo estiver fortalecido, eu acho que ele supera bem o desafio. Mas por outro lado, não adianta ter um grupo grande se não tiver realmente empolgado na questão, se não tiver realmente querendo comprar o desafio. É complicada essa parada. Está pensando que é chegar lá e ficar fazendo dinâmicas? Não é não. É difícil.

Na medida em que a jovem integrante do Nós na Fita deixou o lugar de aluna para se tornar professora começou a sentir as responsabilidades e dificuldades inerentes às práticas mídia-educativas. Sua experiência anterior auxiliou na percepção de que o fortalecimento do grupo era imprescindível para a mobilização que queria gerar em seus alunos.

Desde o princípio, os alunos tiveram que trabalhar em grupos. No mês de maio, a definição de que alunos ficariam em que grupos, já estava consolidada. Agruparam-se por afinidades e passaram a trabalhar em três grupos, com cerca de quatro alunos, cada, até o final da oficina.

Dos doze alunos que se mantiveram até o final do curso, cada um a seu modo, se envolveu com o percurso da oficina. Era o trabalho em grupo, que a meu ver, possibilitava a construção coletiva de conhecimentos. Observava que as relações entre os participantes dos grupos representavam a força motriz do trabalho. Os vínculos afetivos foram se estreitando e fortalecendo o processo de aprendizagem, que passou a ser preenchido de sentidos e significados, a partir da própria relação estabelecida entre jovens nos subgrupos. A maneira como a oficina foi conduzida também possibilitou que a turma, aos poucos, se constituísse enquanto grupo. Solidários uns com os outros, ajudaram-se mutuamente. Aprenderam a respeitar as diferenças e, com o tempo, conseguiram administrar os conflitos, o que possibilitou, a cada encontro, um maior vínculo entre todos.

Arrisco sugerir que, no trabalho coletivo, tanto os alunos como a professora experimentaram novas maneiras de ser e de se relacionarem consigo, com o outro, com o grupo e com o próprio audiovisual.

Para *ser* “no grupo” é preciso reconhecer as individualidades e diferenças presentes, produzindo em si uma nova identidade que ultrapassa a manifestação estritamente pessoal e vai em direção ao coletivo. O coletivo, por sua vez, obriga e é dependente da delimitação de um território, pois só é possível a um coletivo ser numa dimensão de tempo, espaço, cultura e, porque não dizer, numa certa dimensão mídia. A mídia contemporânea pode ser pensada como ambientes que nos abraçam na intensidade de uma cultura midiática, saciando, contendo e desafiando sucessivamente (Alegria e Leite, 2004).

Ao que tudo indica, a experiência de contato com a mídia influencia na construção das identidades e nos relacionamentos interpessoais que se estabelecem dentro dos grupos sociais, o que, em última instância, pode favorecer à valorização do trabalho coletivo.

Nesse processo de criação, produção e realização dos vídeos os alunos criaram uma experiência na qual construíam conhecimentos coletivamente, nem sempre de maneira harmoniosa. Convivendo com os conflitos e as divergências, foram negociando idéias e opiniões, testando maneiras de fazer, errando, acertando, discutindo. Esse processo de “colocar a mão na massa” e trabalhar em prol de um objetivo comum, os alunos se apropriaram da técnica e da linguagem audiovisual.

A experiência concreta de fazer um vídeo parece redimensionar os conhecimentos. Ou seja, passam a construí-los na própria dinâmica que envolve a produção audiovisual. É no calor do momento que aprendem a trabalhar em grupo e a negociar para que seja possível realizar um produto comum. Talvez, o ambiente gerado pelas necessidades inerentes à produção coletiva de um audiovisual, ajude os alunos a experimentar os sabores e desabores do trabalho em grupo e da construção coletiva de conhecimentos.

Foi interessante acompanhá-los na divisão das tarefas de cada equipe. As maneiras como escolheram quem seria o(a) diretor(a), o(a) repórter, os(as) produtores(as), os(as) atores (atrizes), o(a) cinegrafista etc.. Negociar desejos e habilidades não foi tarefa fácil: a professora atuou como mediadora dos conflitos em alguns grupos. No entanto, na *hora do vamos ver* os adolescentes acabaram

experimentando um fazer a tarefa do outro, para que o material ficasse pronto. Percebi que cada um deles contém os conflitos e conquistas vivenciadas no grupo e fiquei com a impressão de que uma das marcas significativas que esta prática mídia-educativa deixou nos alunos foi o aprendizado de trabalhar em grupo. Talvez, esse seja um dos aspectos que possamos destacar dentre o que Buckingham (2001) denomina como especificidades do processo de ensino-aprendizagem, promovido na experiência de produção dos alunos.

Por isso, como pesquisadores do campo da mídia-educação, precisamos nos dedicar mais profundamente às reflexões sobre como as metodologias mídia-educativas podem contribuir para o fortalecimento do trabalho coletivo e da construção coletiva de conhecimentos em prol de um bem comum, que passa a ser a própria realização do material midiático.

5.9

Afinal quais seriam os temas dos vídeos dos alunos?

Depois dos grupos subdivididos chegou o momento de escolherem o tema de seus vídeos. Nesta etapa do trabalho, recordava-me das reuniões de planejamento da oficina, do conflito entre as perspectivas da professora da oficina e da coordenadora da instituição. Como seria então a posição dos alunos frente a esta situação? Afinal, quais seriam os temas escolhidos? Espontaneamente, escolheriam fazer vídeos sobre a comunidade do Preventório? Será que o trabalho desenvolvido pela professora nas aulas anteriores os teria, de fato, estimulado a refletir sobre a comunidade? Ou ela teria que sugerir ou impor esse tema, já que institucionalmente o objetivo era que os alunos se posicionassem frente às questões comunitárias.

A professora pediu que os alunos listassem os temas que eram de seu interesse. Deixou claro que cada grupo poderia escolher o seu próprio tema, mas que, de algum modo, eles teriam que ter a ver com a comunidade. Lixo, sexualidade, saneamento básico, água, a própria oficina, os projetos existentes na comunidade, a questão das barcas, características positivas da comunidade, entre outros, foram os temas que apareceram. O grupo passou duas aulas discutindo e buscando maneiras de escolher quais seriam os três temas. Com o apoio e a

intervenção da professora, os alunos acabaram descartando todos os projetos referentes a saneamento básico e a sexualidade, já que o Nós na Fita já tinha materiais audiovisuais sobre estes temas. Optaram então pelos seguintes: Grupo 1 - a criação da estação das barcas, Grupo 2 - os projetos já existentes na comunidade, incluindo o Nós na Fita e a oficina que estavam participando e Grupo 3 - o que o Preventório tinha de bom.

O tema do Grupo 2, com o tempo, acabou se configurando em um vídeo sobre a Rede Jovem de Comunicação; primeiro, porque era de interesse da Bem TV que os alunos se apropriassem da idéia da Rede, um dos objetivos da ONG, e, segundo, porque a Rede só se concretizaria com a participação e envolvimento dos próprios jovens e dos projetos já existentes na comunidade.

Dentro do universo de temas propostos, os alunos puderam sugerir e opinar. Entretanto, o ajuste final da escolha dos temas acabou sendo direcionado pela professora que, naquele momento, representava a perspectiva institucional. Assim, com alguns mais satisfeitos do que outros, começaram a se organizar para realizar os vídeos.

A primeira etapa foi desenvolver uma pesquisa em que levantassem informações sobre o tema para escrever o roteiro. Alguns alunos dedicavam-se à tarefa com mais entusiasmo do que outros; no entanto, quando foram escrever o roteiro, todos pareciam querer participar. Nesta etapa do processo houve um novo conflito, a meu ver, bastante interessante.

Nas aulas teóricas, os alunos tiveram duas aulas dedicadas à criação de roteiros. Na primeira, um estudante de cinema da UFF foi o professor e priorizou ensinar como se faz um roteiro de ficção. Na segunda, a professora, preocupada com o que os alunos tinham aprendido, resolveu ensinar a fazer um roteiro jornalístico ou documental, já que, por conta da sua experiência, sabia que a maioria dos vídeos exibidos na comunidade tinha este formato.

Destaco trecho dessa aula:

(Fita 8) 27h36min – A professora perguntou se eles se lembravam da aula dada na semana passada.

27h52min - Thaís [sobre roteiro]: tem que ter linha de história, argumento, seqüência.

28h10min - Phelipe: tem que ter idéia; primeiro a história, argumento, depois você vai montar o roteiro, fazer a seqüência.

28h20min - E todos os roteiros são iguais?

Thaís e Phelipe: Não.

Professora: Que tipos de vídeos existem?

28h40min – Phelipe: ficção, documentário... jornalismo...

28h58min – Thaís: No argumento tem que detalhar mais a história, colocar nome do personagem... No plano seqüência só bota diálogo...

29h10min Professora: Esses roteiros de que o Phelipe falou, que tem jornalismo, ficção... é o que a gente chama de gêneros audiovisuais...

31h58min – Professora: tem o documentário... A ficção, é mole, todo mundo conhece... tem o institucional, o educativo...

32h53min – Pergunta: qual desses gêneros tem mais a ver com a cara da gente? O que vocês acham que a gente vai trabalhar mais aqui?

Thaís: o Educativo.

Vinícius: Documentário?!

33h18min – Na verdade, ninguém está preso a nada. Ah, tem que ser assim, só serve se for assim. Não necessariamente tem que ser assim; mas como vocês já viram, os vídeos da Bem TV tendem a ser mais para documentário, uns têm até uma ficçãozinha no meio, uns são um pouquinho mais institucionais, mas fica nesse meio assim... Mas não tanto para a ficção, ele tem mais o formato documental do que de ficção. Como é voltado para a comunidade então tem que ter um estilo mais jornalístico, uma coisa assim que retrate, que fale, que realmente vire para cá... Podia ser até um filme, uma ficção voltada para cá, mas como é mais periódico, o tempo que a gente tem aqui é mais rápido do que seria necessário para fazer um filme.

34h37min – Então, já que o Márcio fez exercícios de roteiro de ficção...

34h48min - Hoje eu queria que a gente pensasse um pouco mais neste estilo que a gente usa mais. Mais no documentário, mais no jornalístico, mais para esse lado. Não é que seja tão diferente, mas muda algumas coisinhas.

35: 28 – Dani fala: Na verdade, jornais tipo RJTV 1ª edição, vocês acham que tem roteiro para fazer esse jornal?

35h41min – É tão rápido e é tanta coisa que não dá tempo de você fazer um roteiro do jornal inteiro... o jornal vai ser dividido..... e cada jornalista.... não tem um roteirão assim para tudo....

36h06min – Mas quando a gente faz vídeos, a gente tenta copiar este modelo, mas a vantagem é que a gente tem um tempo maior para produzir... dois meses para fazer um vídeo, um mês...

Nesta mesma aula, a professora detalhou a estrutura de um vídeo jornalístico. Explicou as semelhanças e diferenças entre *entrevistas*, *depoimentos* e *povo fala*, ressaltando também a importância do que chama de *cabeça*, a pessoa âncora que costura o vídeo. Por fim, alertou que a escolha do formato e do que vão usar no vídeo tem a ver com a história que querem contar com aquele audiovisual.

Dessa forma, no momento em que os alunos estavam criando os roteiros dos vídeos finais, puderam recorrer ao que haviam aprendido anteriormente. Para surpresa da professora, um dos grupos optou por um roteiro de ficção. Assim, após o conflito da escolha dos temas do vídeo veio o conflito da escolha de formato.

O período que privilegiou a produção dos alunos nessa prática mídia-educativa foi entremeado por conflitos e tensões que, além de serem recorrentes (identificados em outras experiências de mídia-educação), representam um dos desafios para a análise de como são percebidos os materiais produzidos pelos alunos:

Com muita frequência, parece que se exige que os estudantes regurgitem a análise crítica com que os professores os abasteceram; o que “conta” como compreensão conceitual é simplesmente uma cópia do discurso do professor, uma questão de manejar habilidosamente a terminologia acadêmica para propósitos de avaliação (Buckinhan, 2001:256).

Apesar de saber que os vídeos produzidos pelos alunos dessa oficina não passariam por uma avaliação, nos mesmos termos dessa a que se refere Buckingham (até porque ele trata de educação para as mídias dentro da escola e essa experiência está fora da escola), tanto a professora como a instituição, na qual ela está inserida, avaliariam a prática mídia-educativa desenvolvida também a partir do que os alunos fizessem. Portanto, talvez o que estivesse em jogo, era até que ponto a professora teria conseguido ensinar para os alunos que o formato jornalístico é mais aceito ou bem visto no campo teórico ancorado na análise crítica da mídia. Sendo assim, será que ao desejar que os alunos fizessem um vídeo jornalístico a professora não estava querendo que eles colocassem em prática o que teoricamente ela havia ensinado?

Ao que tudo indica, muitos projetos de mídia-educação, dentro e fora da escola, vivem essa contradição. Se, por um lado, desejam que os alunos desenvolvam uma análise crítica da mídia e, nesta perspectiva, esperam que eles não reproduzam em seus trabalhos o “modelo dominante”; por outro, costumam apresentar um “formato padrão”, indicando aos alunos o que para eles é melhor de ser feito.

Para Buckingham (idem), mesmo quando os alunos reproduzem o modelo da mídia dominante não o fazem de forma insensata como sugerem alguns autores.

Ao usar as formas e gêneros de mídias existentes, os alunos não empregam automaticamente os valores contidos em tais gêneros. Ao contrário, eles estão ativa e autocoscientemente retrabalhando seu conhecimento anterior da mídia, freqüentemente por meio da paródia ou pastiche – um processo que poderia ser melhor compreendido como uma forma de intertextualidade ou comunicação dialógica, ao invés de simples imitação servil (p. 257).

Mesmo que fizessem seus vídeos no formato sugerido pela instituição, os alunos estariam, de alguma maneira, interferindo, deixando suas marcas no material, o que indica que não seria nem de uma forma nem de outra apenas simples reprodução do estabelecido. Fazendo o vídeo no formato jornalístico ou ficcional estariam exercitando, no direto contato com o processo de produção, o que Buckingham, alicerçado em Bakhtin (1981), denomina de *diálogo social*.

A noção de que há um “eu” a espera por sua expressão deriva de uma concepção idealista (na verdade, romântica) da criatividade; mas a noção oposta, de que usar as formas de mídia existentes é simplesmente uma questão de reprodução ideológica, fatalmente subestima o poder criativo da atividade humana. Em contraposição, uma compreensão das complexidades da produção de mídia exige uma concepção de criatividade como forma de diálogo social (p.258)

5.10 Criação sob uma lente grande angular

Desde o projeto desta pesquisa, a questão da criação aguçava o sentido da minha investigação, a expressão criadora é um tema caro a mim. Destaco trecho do projeto (apresentado em março de 2004) no qual me perguntava algumas coisas:

Será que, no momento da produção, esses adolescentes simplesmente reproduzem os formatos industriais conhecidos? Será que, ao criarem e produzirem seus próprios vídeos, apropriando-se da linguagem audiovisual, potencializam um desvio à homogeneização, tão criticada na TV de massa, questionando estereótipos e crenças, produzindo algo novo? Será que experimentam fazer produtos audiovisuais fora dos modelos padrões predominantes?

De lá para cá, venho “topando” com algumas pistas, achei alguns indícios que aprimoraram minhas reflexões. No entanto, tenho hoje ainda mais perguntas.

Durante a oficina, acabei ampliando a minha reflexão sobre a criação, ultrapassando as fronteiras ou horizontes dos processos de criação artística e também dos materiais audiovisuais produzidos em práticas mídia-educativas. Com uma lente grande-angular, passei a pensar sobre o lugar da expressão humana e as diferentes concepções do que venha ser a criação.

Vigotsky associa a capacidade criadora à experiência de vida, afirmando que o processo criativo está ligado às possibilidades de combinar de maneira original as experiências vividas, podendo trazer à tona algo novo, inovador (Ribes, 2003: 60).

Em minhas observações de campo, percebia que a professora de algum modo entrava em contato com a criação quando, por exemplo, dedicava-se a planejar as aulas. Como num ritual, toda semana, ela encontrava maneiras de acessar suas idéias e conhecimentos para organizá-los de modo a montar a estrutura das aulas que iria dar. A partir de seus objetivos, lembrava de atividades que já havia feito como aluna, selecionava algumas, descartava outras, pedia sugestões aos colegas, escolhia os vídeos que iria exibir, pensava nas dinâmicas que poderiam “estimular os alunos”, mobilizava seus conhecimentos, refletia, debruçava-se sobre o que faria com afinco e dedicação, enfim, encontrava maneiras de costurar ou combinar, de forma original, as experiências vividas nos planejamentos das aulas. Recordo-me de seu entusiasmo em ter tido uma idéia nova, em ter criado algo inovador no interior da prática mídia-educativa que, como professora, inaugurava.

Será que o ato de planejar uma aula pode ser em si mesmo, um ato de criação? Será que ao planejar as aulas Daniela não estava acessando sua expressão criadora do mesmo modo que o faz quando está na ilha de edição montando um vídeo? Escolhendo, recortando, colando, combinando, pensando, sentindo (e às vezes até pressentido - muitas vezes a intuição ajuda-nos tanto a editar um vídeo como a planejar e a dar uma aula).

Por mais que em alguns momentos tenha “copiado” uma estrutura de aula já existente, na medida em que ela era a pessoa responsável por desenvolver aquela aula, sua marca, sua originalidade estava presente ali. Ou seja, a aula jamais seria uma cópia idêntica de outra: a professora, os alunos, as circunstâncias eram outras, o que inevitavelmente fazia a diferença.

Mesmo compreendendo que a originalidade está ancorada naquilo que somos em nossa realidade social — *nenhuma produção humana acontece de maneira isolada, mas deriva de uma base comum a todos os homens que é a realidade social* (Ribes, 2003: 55) — e por isso sofre influências diretas ou indiretas de outras produções: *nossos discursos e criações são todos mesclados pelas palavras que já ouvimos, pelos livros que já lemos, pelos filmes que*

assistimos, as músicas que ouvimos, enfim todos os elementos constituidores da cultura humana (idem, 59). Acredito que Daniela construía um olhar e uma prática mídia-educativa singulares, cuja originalidade era conferida pela dimensão histórica e social que, naquele momento, representava o fato de ela, pela primeira vez, estar experimentando o lugar de professora.

Já com relação aos alunos, no princípio tive dificuldades de identificar seus espaços de criação. O primeiro passo foi perceber uma clara distinção entre expressão e criação. Em busca da expressão criadora que se configura como uma das muitas formas possíveis de expressão, no decorrer da oficina fiquei com a impressão de que estavam a todo instante se expressando. Com o corpo, com a fala, com as posturas, atitudes e olhares. Pela maneira como se sentavam, agiam, debatiam, calavam, ouviam ou se colocavam; pelas imagens que escolhiam, da maneira que gravavam, se encontravam ou conversavam, das idéias que elaboravam, do vídeo a que assistiam ou da novela que comentavam. No entanto, não é a todo instante que criamos: fazendo uma distinção entre a expressão e a criação, acredito que os alunos acessaram suas expressões criadoras, principalmente, quando foram desafiados a criar materiais audiovisuais, isto é, no momento em que se depararam com a dificuldade “saborosa” de elaborar seus próprios vídeos.

Sempre em grupos, precisando assim experimentar um processo de criação coletiva, os alunos encontraram maneiras de se apropriar da linguagem audiovisual a ponto de se expressarem por ela, pois não conseguimos nos expressar sem que antes ou durante o processo, no mínimo, nos familiarizemos com a linguagem. Ninguém se expressa em japonês se não sabe falar japonês. A apropriação da linguagem audiovisual era imprescindível para que pudessem se expressar e acessar suas expressões criadoras. Se a expressão requer apropriação da linguagem, a criação então envolve ainda outras dimensões da linguagem.

O fato de os alunos, como a maioria dos brasileiros, serem espectadores ativos e assíduos da TV dava a eles, no mínimo, uma grande familiaridade com essa linguagem, construída ao longo de todas as suas vidas. Afinal, todos eles nasceram em uma época em que a TV já era parte integrante da casa e da família. Sendo assim, constituíram-se como sujeitos, também por conta de tudo que assistiram na TV e de tudo que esta relação pode gerar. A familiaridade com a linguagem estava garantida antes mesmo de fazerem a oficina. Além disso, tudo

que puderam experimentar durante o desenvolvimento da prática mídia-educativa (e por mais que o tempo tivesse sido curto a experiência, de uma maneira ou de outra, deixou marcas significativas) acrescentava-se à bagagem de espectadores que carregavam consigo.

A própria oficina também interferiu na maneira de ser espectador de cada um deles. No entanto, o que a oficina trazia de novo era a possibilidade de serem realizadores de audiovisual, o que até então nenhum deles havia sido anteriormente. No momento em que passaram a se dedicar à criação dos vídeos, assumiram seus lugares de criadores, trazendo consigo o que já sabiam e o que tinham aprendido. O momento da criação passou a ser um novo momento de aprendizagem, pois enquanto criamos acessamos os conhecimentos já existentes e simultaneamente criamos novos conhecimentos, ancoradas no próprio ato da criação.

Essa criação esteve marcada pela perspectiva da produção coletiva, na medida em que todos estavam inseridos num grupo que deveria junto produzir um vídeo.

Como a escolha do tema dos vídeos foi realizada no “grupão”, com mediação direta da professora, puderam se expressar, mas, provavelmente, não criar. A criação chegou, mesmo, na hora em que começaram a esboçar coletivamente os roteiros dos seus vídeos.

O processo de escrita dos roteiros configurou-se de maneira diferente para cada um dos grupos. O grupo 1, com o tema das barcas, demorou a “engrenar”. Apesar do tema por si só ser mobilizador e polêmico, os alunos pareciam não saber como abordá-lo. No próprio grupo, os adolescentes estavam divididos: alguns apoiavam, outros discordavam. Sendo assim, o primeiro movimento foi de debate entre eles sobre o que pensavam e como se posicionavam frente ao tema. Depois de alguns encontros, acabaram achando que o melhor seria fazer um vídeo que mostrasse os dois lados da história, ou seja, o que a implantação das barcas poderia trazer para a comunidade de benefícios e de malefícios. Fizeram uma pesquisa na própria sede das Barcas SA; conversaram com os colegas e com alguns moradores; foram a uma manifestação promovida pela associação de moradores contra as barcas; tiveram acesso aos documentos que provavam que a construção era ambientalmente ilegal e participaram de uma reunião com representantes da comunidade e de alguns órgãos governamentais e não-

governamentais envolvidos no processo de embargo da implantação das barcas. Por fim, montaram uma estrutura na qual, de um lado, escreveram o que denominaram de “vantagens das barcas”, do outro, as desvantagens.

A construção do roteiro foi fruto de todo esse processo de pesquisa. No entanto, desde o início, optaram por utilizar o formato de vídeo jornalístico que, segundo eles, tinha como principal objetivo fomentar o debate sobre as barcas entre os moradores do Preventório.

De alguma maneira, buscavam a almejada “neutralidade” dos jornalistas; desejavam apresentar no vídeo os diferentes aspectos e visões da história que estavam em disputa, sem que se posicionassem explicitamente sobre o caso. O vídeo teria uma “cabeça” (uma das adolescentes ficaria de âncora jornalística costurando o vídeo), sessões de “povo fala” (nas quais perguntariam para os moradores da comunidade o que achavam sobre o polêmico caso), “fala de um especialista”, além de “offs” que cobririam as imagens da própria construção da central das barcas que já estava bastante avançada.

Entretanto, quando foram construir os textos e escolher as imagens do vídeo, não conseguiram garantir a almejada “neutralidade”; tanto as falas da “cabeça”, os textos do “off”, as perguntas do “povo fala” como as imagens que queriam colocar no vídeo estavam nitidamente atravessadas pelo conflito que o próprio grupo vivia: ora tendiam à crítica ora apoiavam a iniciativa. O vídeo — que ganhou o título de *Barcas X Comunidade*, como expressão legítima daquele grupo, passou a representar o posicionamento dos alunos frente ao tema.

Será que, na medida em que o conceberam como um material audiovisual e, portanto, um produto cultural, estavam, de algum modo, acessando suas expressões criadoras? Conceber um vídeo, dedicando-se a pensar sua estrutura, seu enredo, criando suas mensagens, utilizando elementos da linguagem audiovisual tornava-se naquele momento ato de criação?

No decorrer do processo, fizeram cerca de três versões antes do roteiro final que, por sua vez, também não representa o vídeo pronto, já que no período de gravação e edição, como de costume, ocorreram mudanças. Apresento a penúltima versão, na qual encontramos elementos da primeira e da última, que julgo serem importantes para entendermos como se deu o processo de elaboração deste vídeo.

Barcas X Comunidade
Grupo 01 / 3ª versão

VÍDEO

Imagens de arquivo do campinho antes da construção do estacionamento Braças S/A, imagens do estacionamento agora e do novo campinho.

ÁUDIO

Música

Créditos**Cabeça**

Imagens da construção das barcas ao fundo

A nova estação das barcas custou em torno de um milhão de reais, começou a ser construída em março de 2004 e fica pronta até 25 de julho de 2004, data prevista para sua inauguração.

Povo fala

Você sabia da construção das barcas? Você acha que todos os moradores tinham conhecimento deste projeto antes da construção ou só souberam depois que a obra começou?

Tela dividida

Metade barcas metade comunidade

Povo fala

Música

Off

Imagem das pessoas da comunidade na rua.

O que tem de bom e de ruim na construção das barcas?

Apesar de vislumbrarem a possibilidade de emprego, os moradores ainda têm muitos receios, como a segurança e a tranquilidade da comunidade. O que será que vai acontecer? Com a palavra Barcas AS.

Imagens da entrevista com o Engenheiro.

Como foi planejada a questão da segurança nessa área? A violência vai a aumentar? Se aumentar os moradores podem acabar sendo mal vistos?

Cabeça

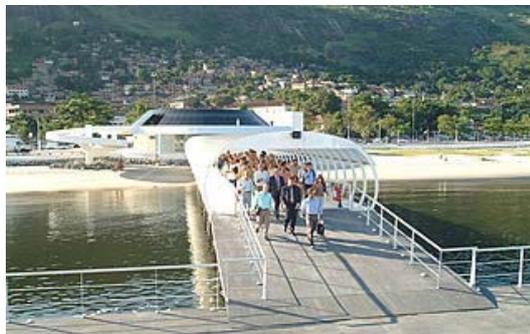
Imagens de um dia de domingo, a construção das barcas e abrindo aparece o jogo de futebol ao lado.

Apesar de tudo as barcas estão aí, e só depende de você. Se informe, participe, converse com seu vizinho. Com a união de todos, tudo fica mais fácil e a comunidade só tem a ganhar.

Clipe de imagens – quebra-cabeça

Música

A partir do roteiro, duas questões inter-relacionadas podem ser levantadas: a maneira como passaram a lidar com o tema e com a linguagem audiovisual e a escolha do formato. Neste roteiro, a linguagem audiovisual é apenas meio para a mobilização social. Ou seja, talvez a oficina tenha de fato conseguido alcançar seus objetivos. Não chegam a explorar a “gramática da linguagem”, encontrando soluções inovadoras, percebe-se uma preponderância do discurso verbal, que se configura como eixo norteador do vídeo. As imagens são utilizadas quase que como ilustrações do que está sendo falado. Entretanto, encontramos no início, no meio e no fim do roteiro cenas compostas apenas por imagem e música que, sem uso do discurso verbal, parecem encontrar maneiras um pouco mais subjetivas de reforçar o conflito entre as barcas e a comunidade. Um dos espaços de lazer dos moradores do Preventório é (ou era) a praia e o campo de futebol na areia em frente ao morro. Com a implantação das barcas, exatamente na frente do morro, a areia virou asfalto do estacionamento e o cenário da praia se modificou com a chegada da estação das barcas, arquitetada por Oscar Niemeyer, que lembra o Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC).



Estação das Barcas S/A – ao fundo Morro do Preventório
Fonte: www.barcas-sa.com.br (acessado em 19/01/05)



Museu de Arte Contemporânea Niterói – MAC
Fonte: www.macniteroi.com (acessado em 19/01/05)

Nestas cenas, nas quais estavam previstas imagens que trazem à tona o conflito da chegada das barcas (no caso da cena 1, o antes e o depois da estação das barcas) ou ainda composições de imagens que seriam montadas na perspectiva do conflito (tanto da tela dividida - cena 4 - como do quebra-cabeça – cena 9), talvez pudéssemos identificar uma das maneiras com que os alunos se apropriaram dos elementos da linguagem audiovisual. Estariam as imagens a serviço da mobilização social? Suas maneiras de conceber o vídeo estariam atravessadas pela necessidade de mobilizar o Preventório? Porque escolheram o formato jornalístico?

Se, por um lado, a escolha do formato jornalístico representava, de algum modo, uma cópia do modelo que lhes tinha sido apresentado como “ideal”, ao menos para vídeos que objetivassem mobilizar a comunidade; por outro, o processo de criação, a cópia, de fato era parte da aprendizagem. Para quem até então, nunca havia feito vídeos, parecia ser “natural” que a primeira tendência fosse “copiar” os padrões já existentes. As reflexões sobre o criar e o copiar, ancoradas nas contribuições de Benjamin (1987), Bakhtin (1985) e Vigotsky (1987) tornaram-se preciosas. Em primeiro lugar, pela clareza com que apresenta os significados da cópia. Primeiramente, lembrando-nos o quanto *a imitação era uma prática comum utilizada como metodologia de ensino entre os artistas e seus discípulos* (Ribes, 2003, p.57). Em seguida, pelo alerta de que precisamos *recuperar a dimensão política que envolve o processo de criação*.

Nesse processo Vigotsky, atribui papel fundamental à atitude de copiar, compreendida como imitação, entendendo que ela representa uma primeira maneira de apreensão da realidade que nos cerca. (...) A cópia, cabe frisar, é vista pelo autor como parte do processo de criação e não como o seu fim e representa a apreensão daquilo que já existe, do que já foi criado; não deve – jamais – ser encarada como uma expressão finalizada, mas como algo que se abre a novos sentidos e compreensões (idem, 60).

O fato do grupo 1 ter usado um modelo padrão para estruturar seu vídeo, indicava-me o quanto a “cópia” podia representar uma parte do processo de criação deles. Foi assim que puderam acessar suas expressões criadoras. Afinal, quando criamos não necessariamente inventamos algo novo. *O que é, enfim, o novo? Como surge? Como nos relacionamos com ele? Quais os limites entre a criação e a cópia? O que é criar? Pode a cópia ser uma forma de criação?* (idem, 55).

Ao que tudo indica, o novo estava presente no próprio fato de estarem pela primeira vez realizando um vídeo. Inauguravam suas possibilidades de expressão pela linguagem audiovisual. Experimentavam se apropriar da linguagem, criar uma estrutura narrativa que pudesse, na combinação da imagem em movimento com o som, comunicar aos outros seus pontos de vista. Tornavam-se então sujeitos criadores, produtores de cultura?

A experiência do grupo 3, a meu ver, foi semelhante a do primeiro grupo. Desde o início, optaram pelo formato jornalístico, no entanto, a maneira como conceberam o “conteúdo” do vídeo era ainda mais “bandeirosa”, no que diz respeito, ao desejo deles de se expressarem sobre o tema. Por mais que, no plano ideal, trabalhassem com a idéia de que deveriam apresentar as diferentes visões, t em busca da imparcialidade, que, mesmo questionada por eles próprios, era almejada, o próprio título que deram ao vídeo evidenciava o desejo dos alunos de se posicionarem: *Sou + Prevê*. O vídeo acabou sendo uma expressão do orgulho que sentem como moradores da comunidade.

Este foi o grupo que, apesar de ter encontrado dificuldades para escrever a primeira versão do roteiro, depois de pronta, foi mantida quase que na íntegra, apenas com pequenas mudanças para a segunda versão, entretanto, com significativas modificações nas etapas de gravação e edição do material. Apresento a primeira versão do roteiro:

Sou + Prevê
Grupo 03 / 1ª versão

VÍDEO	ÁUDIO
Panorâmica geral do Morro do Preventório	Off – O Morro do Preventório é uma grande comunidade de Niterói, onde mora cerca de 7.000 moradores. O que será que eles acham de morar aqui?
Povo fala	Você sente orgulho de morar no Preventório? O que você mais gosta das coisas que o Preventório oferece?
Cabeça	Você deve estar aqui imaginando qual será o motivo de tanto orgulho de morar no Preventório... Ah, essa pergunta é fácil de responder. Escuta só.
Povo fala	Você conhece algum projeto que aconteça na comunidade? Qual? Onde as pessoas dizem quais são os projetos que existem na comunidade.
Cabeça	Além dos projetos, a comunidade também conta com uma grande variedade de comércio. Farmácia, padaria, locadora, açougues, mercadinho.
Inserir imagem: farmácia, açougue...	
Povo fala	Você acha que os comércios existentes dentro da comunidade facilitam em que? Como ajudam?
Off	Off - Na comunidade, também se encontra assistência de saúde, educação e segurança que dão comodidade e conforto aos moradores.
Inserir imagem: escola etc.	
Plano geral dos moradores	Por isso que nós moradores sentimos orgulho de morar no Preventório.

Neste roteiro, além da estrutura jornalística, também há um predomínio do discurso verbal, presente em todas as cenas. Não há imagem sem fala, reforçando o que parece ser recorrente: a imagem apenas como ilustração do que está sendo dito, características, aliás, recorrente também de muitos programas de TV. Chama-me atenção a maneira como formularam as perguntas do “povo fala”, independente das respostas, elas mesmas representavam o que eles queriam ouvir, ou melhor, dizer. Qualquer semelhança com os jornais que costumamos ver em nossas casas não deve ser mera coincidência.

Tanto os alunos desse grupo como os dos outros, ao se tornarem repórteres, assumiram um papel bastante parecido com o dos repórteres que estamos

acostumados a ver na tela da TV. Pareciam “copiar” o jeito e a forma de falar e de se colocar frente ao entrevistado. Não era só o formato do vídeo que seguia o modelo padrão, mas também as maneiras de realizá-lo.

Será que, ao produzir suas próprias narrativas audiovisuais, através de uma TV comunitária, eles só fariam reproduzir as imagens vistas diariamente das TVs de grande porte? Subjetividades almagamadas por um insistente *déjà vu*? Onde estaria a criação numa iniciativa que propunha trabalhar a alfabetização audiovisual, enfatizando a necessidade de formar sujeitos críticos ao conteúdo ideológico que nos chega diariamente na experiência privada de assistir televisão?(Miranda, 2002 p. 17).

Miranda (2002,) em sua tese de doutorado “Criadores de Imagens, produtores de subjetividade: A experiência da TV Pinel e da TV Maxambomba” trabalha com questões muito parecidas com as que levantei com o trabalho de campo. Ela busca, no estudo das subjetividades, enfrentar um dos dilemas que julgo imprescindíveis nesse campo de estudo: como criar um campo de expressividade na linguagem audiovisual e não apenas reproduzir o que diariamente assistimos na TV? No entanto, a questão que se faz presente para mim neste momento é: Será que, ao reproduzir o que diariamente assistimos na TV, não estamos, de alguma maneira, criando campos de expressividade? Como podemos olhar para isso que a princípio chamamos de “cópia” com outros olhos? Será que não há criação na cópia? Repito sua pergunta. Como podemos identificar a expressão criadora dos sujeitos mesmo naquilo que tem um formato já conhecido? Afinal, se partimos do princípio de que os espectadores significam o que vêem, porque os “criadores” não significam, a seu modo, o que criam? Talvez esta seja a questão. Se olharmos para o processo de criação e realização de vídeos, comunitários ou não, na perspectiva de que são produções culturais humanas, não deveríamos duvidar da competência dos mesmos em significar tudo aquilo que criam.

Durante o período das gravações, uma situação em especial merece destaque. Para gravar imagens em plano geral da comunidade, foram de barco até uma ilha longe da costa e na frente do morro. De lá, fizeram imagens da comunidade onde vivem por um outro ângulo, muitas delas nunca vistas anteriormente. Desta maneira, o material audiovisual que produziam carregava a também a marca de suas descobertas. Apropriavam-se da linguagem audiovisual mais do que como possibilidade de expressão, na medida em que o próprio ato de

capturar imagens configurava-se, simbolicamente, como possibilidade de olhar de maneira diferente. O que a possibilidade de fazer um vídeo pode gerar na vida desses jovens? Novos olhares? Pareciam assim, ressignificar, em alguma medida, suas maneiras de ver, inclusive a comunidade onde moram.

O grupo 2 teve uma história diferente dos dois outros grupos. Foi o grupo que, desde o início, optou pelo formato da ficção. O tema do vídeo era a Rede Jovem de Comunicação que, por ser um assunto que envolvia diretamente a Bem TV, na perspectiva da professora, talvez tivesse que ter um compromisso institucional e por isso fazer o vídeo num formato diferente dos padrões (jornalístico, como de costume), poderia ser um risco. A professora, desde o princípio, se mostrou receosa com a escolha do formato. Por um lado, achava que o formato ideal para o vídeo era o jornalístico; por outro, já havia dito aos alunos que eles tinham liberdade para escolher os formatos. Talvez, nesse momento, a professora tenha experimentado o mesmo conflito já experimentado anteriormente no seu embate com a Bem TV, mas, desta vez, ocupava o lugar de professora e não de aluna. Parecia que, como tinha, de alguma forma, interferido na escolha dos temas, achou melhor não fazer o mesmo na escolha do formato. Mesmo preocupada, auxiliou os alunos a escreverem o roteiro de ficção. Presenciei em alguns momentos, ela dizendo a eles que a Bem TV não tinha recursos de qualidade para fazer uma boa ficção, na tentativa de fazê-los mudar de idéia. Mas os jovens do grupo insistiam em querer fazer uma ficção. Apresento a segunda versão do roteiro, após ter passado por algumas dicas da professora.

Rede Jovem de Comunicação
Grupo 02 / 2ª versão

VÍDEO	ÁUDIO
Cena 01 – Ext./ Dia - Morro do Preventório Panorâmica geral horizontal do Preventório	Música
Cena 02 – Ext./Dia – Meu Cantinho Um grupo fotografando no Preventório ao fundo uma garota observando o grupo. Ela está curiosa.	Musica
Cena 03 – Ext./ Dia – Meu Cantinho A garota que está observando é abordada por um casal que passa a e cumprimenta	Gerlânia: Coé Dávila? Tudo Bem? Dávila: Tudo. Tá sumida. Gerlânia: Isso aí. Pô, esse aqui é o Ramiro. Dávila: Oi Ramiro. Ramiro: Prazer.
Cena 04 – Ext./Dia – Meu Cantinho Dávila e Gerlânia conversando. Dávila olha e aponta para o grupo que está fotografando.	Gerlânia: Tá marcando bobeira aí? Dávila: Eu estava olhando o que aquele grupo estava fazendo.
Cena 05 – Ext./Dia – Meu Cantinho Imagem do grupo de fotógrafos trabalhando.	Música
Cena 06 – Ext./Dia – Meu Cantinho	Dávila: Eles são o grupo Olho Vivo. O Trabalho deles é legal para caramba. Eles estavam com uma exposição lá em Icarai. Mas não existe só esse grupo aqui no Preventório não.
Cena 07 – Imagens dos outros grupos trabalhando	Off: Esse grupo Olho Vivo em conjunto com o Nós na Fita, com o grupo de jornal e outros grupos e projetos na comunidade formam uma rede de comunicação, fazendo uma ligação entre eles.
Cena 08 – Ext./Dia – Meu cantinho Ramiro coçando a cabeça e imaginando um pescador jogando uma rede. Imagem de um pescador jogando uma rede. Ramiro começa a rir. Dávila olha para ele. Ele fala.	Música Ramiro: Como é a rede? Coe Dávila tá me tirando? Nem te conheço. Mané Rede?!

Cena 09 – Cartela: rede é o conjunto de meios de comunicação ou informação como jornal, vídeo, rádio etc.	Música
Cena 10 – Ext./Dia – Meu cantinho Dávila, Gerlânia e Ramiro descem o morro conversando e param no calçadão.	Música
Cena 10 – Ext./Dia – Sentados no calçadão Dávila, Ramiro e Gerlânia conversando.	Dávila: Ta vendo a rede vai criar uma ligação entre os projetos. Gerlânia: É, né?! Isso faz com que a comunidade fique mais unida.
Cena 11 – Int./ Dia – Associação de moradores Reunião do Conselho Comunitário	Off: A ligação entre os projetos vai formar um conselho de comunicação com um representante de cada projeto.
Cena 12 – Ext./Dia – Calçadão Dávila, Gerlânia e Ramiro conversando	Dávila: Pô, já estou até vendo esse conselho... vai ajudar a melhorar o morro. Gerlânia: A idéia dessa rede é maneirona. Ramiro: é mesmo. Desculpa aí o mal entendido.
Cena 13 – Int./Dia – Sala da FIA Entrevista com Márcia	Márcia: a idéia de fazer a rede surgiu na Bem TV a partir do momento que vimos que havia muitos projetos na comunidade que não se conheciam e precisam se unir para melhorar a qualidade de vida da comunidade.
Cena 14 – Povo Fala	O povo fala sobre se o conselho pode ajudar a comunidade.
Cena 15 – Cartela: O conselho e uma vez por mês para debater assuntos que vão ser trabalhados pelos grupos de jornal, vídeo e rádio.	
Cena 16 – Ext./Dia – Pé do Morro Dávila, Gerlânia e Ramiro conversando.	Dávila: A Rede vai ser irada. Ramiro: Vai mesmo. Gerlânia: Vamos subir o morrão. Dávila: Só se for agora! Tô morrendo de vontade de encontrar esse pessoal da Rede para participar também.
Cena 17 – Ext./ Dia - Morro do Preventório Os três subindo o Morro	Música
Cena 18 – O povo fala com os integrantes de alguns projetos da comunidade, na metade da tela enquanto os créditos passam na outra metade.	Música

Interessante perceber como constroem a narrativa. Parece-me que ao montarem a história, vão organizando para eles mesmos o que é a Rede que, afinal, ainda estava em processo de implantação. A maneira como estruturam a história, em última instância, passa a ser uma estratégia de mobilização. Quase que com um olhar romântico ou idealista, parecem querer de fato mobilizar os espectadores para valorizarem a iniciativa.

Chama-me atenção a maneira como se utilizam, por exemplo, das cartelas explicativas. Como se precisassem explicar didaticamente o que são as idéias da Rede e do Conselho. Utilizam um recurso bastante comum aos vídeos educativos.

A história de ficção, por sua vez, não os transforma em personagens diferentes do que eles são, passa a ser um recorte da vida diária desses jovens que descobrem os grupos existentes na comunidade, se encantam por esse fazer e sonham em melhorar a qualidade de vida da comunidade. São eles mesmos, Gerlânia, Dávila e Ramiro que, no vídeo, vivem uma situação possível de ser vivida na realidade. O cenário da história é o próprio lugar onde moram. Ou seja, estão tratando de um assunto de lá, acontecido lá, para ser exibido lá. A comunidade passa a ser eixo central da história. O fato de estarem contando uma história totalmente ancorada e perene à comunidade, reforça os objetivos da oficina, que eles parecem ter compreendido perfeitamente.

As falas dos personagens marcadas pelas gírias habituais de suas conversas também me chamam atenção. Tentando tornar o assunto o mais informal possível, acabam construindo diálogos “forçados”, o que a meu ver, poderia dar um tom cômico ao vídeo.

Se por um lado, pareciam querer fugir do padrão jornalístico tão convencional e recorrente nos vídeos comunitários conhecidos por eles, por outro, a história ficcional que criaram parecia ser apenas pano de fundo de um vídeo educativo. Phelipe, um dos integrantes do grupo, dizia: *O que preciso fazer não é contar para os outros moradores, através do vídeo, o que é a Rede Jovem de Comunicação? Então, vou fazer isso através de uma história de ficção.* No entanto, a estrutura do vídeo que criaram era tão didática, que a professora, chegou a perguntar para eles se aquilo não estava parecendo um vídeo do Telecurso 2000. Contudo, por mais que a professora questionasse a estrutura didática que encontram para fazer uma história de ficção, os alunos insistiam em fazê-la daquele modo, alegando que, por mais que estivesse parecido com uma

vídeoaula, do Telecurso 2000, o diferencial do vídeo deles estava no fato de estarem utilizando o formato ficcional. Com tempo, foram mexendo no roteiro, chegaram a fazer seis versões.

No entanto, no decorrer do processo de gravação, primeiro tiveram um problema com o áudio. O microfone de lapela, preso no interior da roupa dos personagens, falhou e eles perderam todo o áudio que haviam feito. Resistentes, regravaram as cenas. Mas em seguida, na medida em que os componentes do grupo começaram a faltar nos dias de gravação, o grupo foi verificando que sem os personagens não tinha como garantir a história de ficção. Já haviam gravado todas as imagens sem a presença dos personagens, as cenas em que eles apareciam era apenas o que faltava. Não conseguindo gravá-las, depois de terem se dedicado intensamente à construção e gravação das cenas de ficção, como ainda não estavam todas prontas, acabaram aceitando, meio a contra gosto, a opção de modificar o formato do vídeo. No limite do tempo, quando os grupos 1 e 3 já estavam decupando suas matérias, recriaram o roteiro, tentando aproveitar o que já tinham feito, encaixando-o a partir da estrutura jornalística, que já vinha sendo utilizada pelos outros grupos. Apresento a versão final do roteiro.

Rede Jovem de Comunicação
Grupo 02 / 6ª versão

VÍDEO	ÁUDIO
Créditos: Oficina de vídeo 2004	Música
Apresenta “Rede Jovem de Comunicação” (imagem geral do Prevê de fundo)	
Cabeça	Essa é a comunidade do Preventório. Olhando de longe, esse emaranhado de casas e ruas não dá para ter idéia da quantidade de projetos que existem aqui. São cerca de 18 projetos que atuam separadamente nas mais diversas áreas.
Repórter caminha no morro enquanto fala	Pêra aí eu disse separadamente?
Off	Volta a fita.
Imagens voltando em câmera rápida	Ruído
Cabeça	São 18 projetos que estão somando forças a favor da comunidade.
Off	Vários grupos desenvolvem diferentes trabalhos esportivos e sociais, entre eles há os grupos Nós na Fita, Olho Vivo, a oficina de Jornal e a rádio comunitária. Esses grupos em conjunto formam uma Rede de Comunicação.
Imagem de um pescador jogando uma rede.	Música
Cartela: Rede é o conjunto de meios de comunicação ou informação como jornal, vídeo, rádio etc.	Música
Cabeça	Fotografia, vídeo, jornal e rádio esperam usar o poder da comunicação para resolver os problemas do Preventório e, aproximar a comunidade através da integração dos projetos.
Off	Para garantir a integração,...os representantes de cada instituição...
Entrevista com Olívia	A idéia de fazer a rede surgiu na Bem TV a partir do momento que vimos que havia muitos projetos na comunidade que não se conheciam e precisam se unir para melhorar a qualidade de vida da comunidade.
Povo Fala	O povo fala com os integrantes da rede.
Cabeça	A Rede de Comunicação é uma idéia boa que pode trazer muitos benefícios a comunidade. Mas para que ela funcione melhor, a participação de cada um da comunidade é muito importante.

O roteiro sofreu mudanças significativas. Além de ter ficado mais enxuto, parece ter ganhado explicitamente uma roupagem institucional. Os jovens, como sujeitos da história, deixam de ser personagens e atores e passam a ser repórteres. Caem os diálogos e as gírias que os caracterizavam e passa a prevalecer um discurso formal e explicativo. Mais uma vez a presença das imagens é restrita. Nesse caso, elas são panos de fundo da fala da repórter. Talvez, a única idéia que tenha se mantido da primeira para a última versão do vídeo é o momento em que aparece um pescador jogando uma rede. Aqui reconheço a expressão criadora dos alunos. Acessaram seus imaginários e permitiram lidar com o universo simbólico durante um momento da história. Ao que tudo indica, quando a história ganha o formato jornalístico, fica mais distante das possibilidades de criação, pois os parâmetros, as referências de como fazê-lo são tão fortes e estão tão enraizadas na nossa maneira de conceber o audiovisual jornalístico, que fica difícil romper o padrão. No entanto, na ficção também encontramos modelos constituintes e constituidores das maneiras como são contadas as histórias pela linguagem audiovisual. Contudo, talvez a diferença, seja que a ficção traz uma maior possibilidade e permissão para o uso dos universos simbólicos e imaginários, que parecem não caber no formato jornalístico padrão.

Vigotsky pondera que a atividade criadora necessita de uma diversidade de elementos para que possa se desenvolver, entre os quais salienta a importância da relação entre imaginação e realidade, entendendo que estas não são opostas, mas complementares – é a realidade que fornece ingredientes para a imaginação, assim como é a imaginação que aponta os ingredientes de que a realidade carece (Ribes, 2003:60).

Nesse caso, algumas questões merecem serem destacadas. Em que medida os alunos, durante a oficina, foram estimulados a estabelecer pontes entre a realidade e a imaginação? Qual era o lugar da imaginação, nessa prática mídia-educativa? Será que o ensino da técnica e a ênfase na mobilização social era o que impedia que a prática mídia-educativa valorizasse a imaginação? Por que o exercício de lidar com o universo imaginário, como fonte para o processo de criação, parecia estar em segundo plano? Talvez para que os alunos tivessem tido mais espaço para acessarem suas expressões criadoras, tivessem que ser estimulados a trabalhar com seus imaginários.

A trajetória do grupo 2 apresenta algumas questões que talvez estejam presentes no cerne da experiência desses jovens durante a oficina: a tensão do poder de escolha, as conquistas e limitações do processo de criação. Até que ponto, ao se apropriarem da técnica, os jovens conseguem realizar seus projetos? Será que a oficina em tão pouco tempo teria conseguido possibilitar que eles se apropriassem da técnica? Esta apropriação possibilitaria que eles se expressassem por essa linguagem? A expressão, por sua vez, possibilitaria que eles criassem? Criariam algo novo? Será que, pelo fato de não utilizarem o modelo jornalístico padrão, os alunos do grupo 2, encontrariam maneiras mais fecundas de desenvolver suas expressões criadoras?

Nessa situação de conflito, a contradição estava entre quem propunha o curso e o que queriam fazer aqueles para os quais o curso se destinava. Os alunos, principalmente deste grupo, de algum modo, questionavam o modelo apresentado pela professora, da mesma maneira que ela como aluna questionava os modelos apresentados pela Bem TV. Talvez Daniela, ora como aluna da Bem TV, ora como professora da oficina, representasse a figura da mediadora do conflito, pois carregava internamente o próprio conflito. Se por um lado, defendia o ensino da técnica como meio para os alunos participarem da comunidade pelos vídeos que realizariam - em sua perspectiva, por conta da sua experiência como aluna, o ideal era que esses vídeos tivessem temas e formatos já conhecidos, afinal sabia que seguindo aquele padrão “funcionavam” como materiais audiovisuais a serviço da mobilização comunitária-; por outro, sabia que o ensino da técnica despertava o desejo dos alunos se expressarem pela linguagem audiovisual, desejando ousar, criar coisas novas, como ela mesma já havia revelado, quando se referia à época em que foi aluna de uma oficina de vídeo. Ou seja, o conflito também abarcava o processo de criação. Perguntava-me: o desejo de fazer uso da técnica para fim de mobilização social partia dos próprios jovens ou da instituição, com a qual estavam ligados? Será que, se não tivessem que realizar vídeos comunitários, tratariam desses temas? Será que, se pudessem, de fato, escolher os formatos de seus materiais audiovisuais, escolheriam fazer vídeos jornalísticos? Por que os jovens do grupo 2 insistiam em fazer uma ficção?

Inquietava-me a resistência deste grupo que, mesmo após todas as observações da professora e dificuldades vividas no processo de gravação, mantinham seu desejo em fazer uma ficção. Também por conta disso, em uma das

entrevistas que fiz a Daniela perguntei a ela por que quase todos os vídeos do Nós na Fita tinham essa estrutura, por que optavam pelo formato jornalístico e não pela ficção?

(Entrevista Daniela) 37h53min - Esse é o padrão da Bem TV de qualidade.

Eu pergunto: Padrão Bem TV de qualidade? Por quê?

Porque a Bem TV tem uma receita Oh, faz assim. Vídeo institucional faz assim. Vídeo bom tem cabeça, povo fala e um especialista falando e para ficar mais fácil das pessoas entenderem, você bota uma ceninha no meio. Vídeo bom é vídeo assim... entendeu? Porque, Oh, deu certo no primeiro vídeo da oficina, deu certo no Faxina Geral, deu certo no Muito prazer, por que não vai dar certo nesse?

Eu pergunto: Mas da onde vem esse padrão de qualidade?

Vem de 1990, faculdade de jornalismo, origem da Bem TV, os estudantes formaram a Bem TV, os estudantes de jornalismo que fazem esse tipo de trabalho. E é uma coisa assim mais fácil de você fazer e mais fácil de você ser entendido, entendeu? Se você cria uma coisa muito louca e essa idéia não for bem trabalhada corre o risco de você invalidar um projeto muito legal por causa daquilo, sabe? Pô, ficar confuso... E o padrão jornalístico é fácil de entender. Se você souber fazer e conseguir construir um raciocínio lógico todo mundo entende... Porque aí você bota... um povo-fala para dar crédito ao seu assunto pela quantidade, depois você bota o especialista por que ele tem qualidade para dizer daquilo, você bota alguém envolvido... e no fim você conclui esse assunto: o que você quer falar? O que você quer dizer sobre o assunto? Então tem que caminhar para essa conclusão. Assim é mais fácil, entendeu?

No entendimento da Daniela, a opção pelo formato jornalístico estava atrelada à crença de que é um formato mais fácil de ser entendido pelo espectador. Entretanto, talvez, o desejo de quem realiza audiovisual não seja somente ser compreendido. Mas também poder encontrar na linguagem uma maneira de expressão criadora. Essa idéia se confirmava para mim, ao ver os jovens do grupo 2 buscando maneiras de realizar uma ficção. Sentia que, o que de fato os mobilizava, era o desejo de criar algo novo, diferente do que se produzia ali até então.

Nesta mesma entrevista, Daniela me contou que, em 2003, quando foi monitora do projeto Olho Vivo, a Bem TV sugeriu que os integrantes do Nós na Fita fizessem um vídeo de alguma maneira relacionado com o projeto. Os jovens acabaram optando por fazer três vídeos. Cada um se responsabilizou por um. Luciano e Adriana fizeram vídeos que acabam seguindo o tal *padrão de qualidade Bem TV*. No entanto, Daniela se propôs fazer um vídeo diferente, que não tivesse povo fala, nem a entrevista de um especialista. Queria contar a história de jovens que fazem escolhas. Queria fazer um vídeo sobre o protagonismo juvenil e para

isso optou por um formato que privilegiasse o debate entre jovens entremeados com um documentário sobre a vida de alguns deles. Mas, acabou não conseguindo concluí-lo. Segundo ela, chegou a começar a editá-lo, mas quando os outros colegas da Bem TV assistiram e não gostaram, acharam confuso, desanimou e não conseguiu terminá-lo. Daniela contou-me também que sempre quis fazer ficção, mas uma das coisas que a impedia era o fato da Bem TV alegar que fazer ficção com poucos recursos não vale a pena, pois o vídeo acaba não ficando bom. Entretanto, ao relembrar as brincadeiras de sua infância, nas quais criava coisas interessantes sem ter recursos elaborados reafirmou seu desejo de fazer ficção.

(Entrevista Daniela) 36h07min - Eu quero testar outras coisas... Sempre quis fazer ficção.

Eu falo assim, agora depois do papo todo, eu vou lembrando da minha infância... Acho que não ter nada, não ter um microfone muito bom ou os recursos que você precisaria para fazer uma boa ficção pode fazer com que você não consiga fazer nada ou pode fazer com que você crie coisas que ninguém criou com aquilo. Eu brincava de caminhão com aqueles pratos de festa, aqueles prateados, viajava naquilo, brincava de um monte de coisas assim, de brinquedos que eu não tive... Quebra-cabeça, eu fiz muito quebra-cabeça, eu fazia quebra-cabeça porque não tinha, cortava de revista, colava na caixa de papelão... Eu acho isso muito maneiro. Não gosto das receitas.

Ainda interessada na relação da Daniela com a ficção, continuamos conversando sobre o assunto e aos poucos ela foi contando como em seu percurso no Nós na Fita lidou com o desejo de fazer ficção. Por um lado, apontava o seu desejo e ao mesmo tempo sua dificuldade de romper com o tal padrão estabelecido pela instituição; por outro, destacava o que percebia de peculiar no formato ficção.

39h03min - Trabalhar com a coisa do vídeo imediatamente remete ao quê? Ao cinema, ao vídeo, à televisão. Eu sempre quis fazer ficção. O que tem mais na televisão: novela, né? Sempre quis fazer um roteiro de ficção, uma gravação... Queria fazer uma coisa diferente, queria arriscar...

40h20min - Acho que essa relação da gente com o audiovisual ela é muito mais pela ficção do que pelo o jornalismo, você chora quando você vê um vídeo, uma novela... Raramente você chora vendo jornal, né?! (Riso) A não ser que seja uma notícia muito triste... O jornalístico, não é que eu não goste, eu gosto, só que chegou um ponto... depois de fazer um, dois, três... que agora quero fazer outra coisa.

41h28min - Quando eu fiz o curso de TV e Vídeo da Bem TV eu pensei: eu quero fazer jornalismo, eu quero ser jornalista. Depois de um ano de Nós na Fita eu falei: eu não quero ser mais jornalista não, isso é muito mentiroso. As notícias nem sempre são verdades ou aquele ponto de vista nem sempre é o que você teria se você estivesse lá no lugar da ação. Até a

questão da imparcialidade é mentira, que fica aí aquele cara falando sem emoção para te convencer de que aquilo é verdade. Mentira, sacou? O jornal escolhe as palavras certinhas para fazer você acreditar que aquilo é verdade.

42h15min - E qual é a diferença disso para a ficção?

Na ficção, a gente sabe que é mentira, então é um jogo mais honesto. Você sabe que é mentira, você se deixa envolver ou não, escolhe aquilo ou não. Eu acho que é mais honesto, mais justo. Você já entra no jogo sabendo que a regra é essa, é uma ficção, uma mentira e você assimila como quiser. Mais justo do que eu ir para frente da câmera ou botar alguém na frente da câmera para falar a minha verdade, eu tenho medo dessas coisas, eu não gosto de manipular as pessoas assim...

A dimensão política que envolve o processo de criação parecia estar presente. A complexidade que caracteriza nossas relações com o audiovisual transbordava. E talvez de fato, precisemos questionar nossas relações com as diversas produções culturais. Volto às perguntas.

Até que ponto apropriarmos-nos das linguagens como sujeitos criadores, produtores de cultura? Em que medida elas nos cerceiam, limitam nossas possibilidades criadoras? Quais os limites entre o criar e o copiar? Como buscar uma reflexão que permita um olhar dialético para essas questões? (Ribes, 2003: 59).

A impressão que tenho é que talvez uma das pistas para compreendermos melhor toda esta questão seja o desenvolvimento de uma reflexão que considere alguns elementos importantes do processo de criação. Destaco alguns, trabalhados por Faiga Ostrower (1987) que podem ser mais bem desenvolvidos pelas práticas mídia-educativas. No que tange ao potencial criativo, destaca-se a valorização do ser consciente-sensível-cultural. Como essas práticas, que estão fortemente marcadas pelo âmbito da cultura, podem, principalmente se dedicar mais ao desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos envolvidos? Não estariam assim ampliando seus potenciais criativos e talvez assim possibilitando que os mesmos pela percepção sensível e consciente de si, das coisas e do mundo pudessem exercitar a liberdade de expressão, vinculada à intencionalidade que marca o ato criador?

Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. A sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. (...) A sensibilidade é a porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós (Ostrower, idem: 12).

Pressupondo, como sugere a autora, que o potencial criador é um fenômeno de ordem mais geral do que os processos criativos, tendo a perceber que as práticas mídia-educativas, especialmente as mediadas pela linguagem audiovisual, carregam em si mesmas o potencial criador intrínseco ao ser humano. Podem, de fato, contribuir para que os sujeitos envolvidos desenvolvam e ampliem seus processos de criação, caracterizando-se como experiências que possibilitam o ato da criação que, segundo a autora, é basicamente *poder dar forma ao algo novo* (p.9).

Talvez seja necessário que acrescentemos às práticas mídia-educativas essa intencionalidade, de desenvolver as expressões criadoras dos alunos, tendo em vista os elementos que Ostrower (idem) destaca como imprescindíveis aos processos criativos: o trabalho com a sensibilidade, com a percepção intuitiva e consciente, com o imaginário e com os aspectos simbólicos e culturais que perpassam o ato da criação.

5.11

Mídia-educação: diferentes perspectivas em conflito

Talvez possamos reconhecer que, no campo da mídia-educação, como prática mídia-educativa ou como área de estudo, existem diferentes perspectivas em disputa, uma estreitamente ligada a outra. Estabelecerei relações entre elas, tomando como referência as reflexões sobre o trabalho de campo que realizei.

No contexto estudo, a visão institucional defendia o ensino da técnica a serviço da participação comunitária, a visão dos alunos defendia a apropriação da técnica como forma de expressão criadora. E havia uma terceira visão, a que estou chamando de mediadora, que defendia o ensino da técnica como maneira de possibilitar que os alunos se apropriassem dos recursos constituintes da linguagem audiovisual para que pudessem interferir na comunidade, pelos vídeos comunitários e, desta forma, exercitar seus processos de criação.

Esse conflito, encontrado no campo empírico, parece relacionar-se com um dos dilemas do campo da mídia-educação: afinal, em que direção a mídia-educação deve centrar suas ações? Rivoltella (2001) nos auxilia a sistematizar os três contextos específicos encontrados no campo das ações da mídia-educação:

um *contexto crítico*, no qual a mídia-educação aparece como uma *educação para as mídias*; um *contexto tecnológico*, no qual prioriza-se uma *educação com as mídias* e um *contexto produtivo*, em que a mídia-educação tem o sentido de uma *educação por (ou dentro) as (das) mídias* (Leite e Alegria, 2004).

Agir em *contexto crítico* significa concentrar-se na capacidade das mídias de transmitir mensagens ao público e de influenciá-lo nos seus modos de pensar e nos seus comportamentos. Entram nesse tipo de contexto todas as práticas educativas que enfocam os conteúdos da mídia. A finalidade da mídia-educação, nessa perspectiva, consiste em fornecer aos indivíduos os instrumentos necessários para que não sofram passivamente a influência das mídias e sim para se relacionarem com elas em termos ativos e críticos. Ou seja, saber como *receber, interpretar e avaliar* os conteúdos das diversas mídias.

Para Rivoltella (idem), o *contexto tecnológico*, na reflexão dos *mídia-educadores*, vem habitualmente contraposto ao *contexto crítico* e, examinando essa contraposição, procura identificar dois paradigmas da relação entre a mídia e a educação: as *tecnologias educativas* e a *educação para a mídia*. Vale registrar que essas tendências são apontadas também por Belloni (2001) e identificadas pela autora como os *meios na pedagogia* e a *pedagogia dos meios*.

Nesse contexto, Rivoltella (idem) descreve dois paradigmas. No paradigma de *tecnologias educativas — media centered —*, a mídia é entendida como meio, como instrumento para reinventar a didática de modo a superar o esquema obsoleto de dar aula. Trata-se da *educação com uso das mídias* – abordar a história pelo cinema, ou geografia mediante documentários, por exemplo. Na *educação com os multimeios*, estaria a versão mais recente desta tendência. Tanto em um como em outro caso, o que importa é substituir o suporte material do livro (papel), inserindo outros tipos de experiência que permitam *innovar* a didática, dando ênfase ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir do paradigma de *educação para a mídia — social centered —*, a mídia é entendida como um tema para intervenção didática, reservando uma atenção especial para o uso que é feito dos conteúdos da mídia por quem os recebe. A ênfase, nesse caso, está na compreensão crítica do consumo e na conscientização ou participação crítica. Neste sentido, são tradicionalmente privilegiados os estudos de recepção.

E por fim, ressalta a existência de um novo paradigma decorrente da caracterização de um *contexto produtivo* - a mídia é concebida como *linguagem*, passível de *utilização crítica e criativa*, segundo três pedagogias: a *funcional*, na qual se aprende a técnica; a *alfabética*, na qual se aprende a identificar as diferentes linguagens; a *expressiva*, na qual se faz uso criativo da mídia, tendo na *linguagem* o foco do processo educativo e o conhecimento como resultado de uma produção coletiva.

Percebendo, em uma perspectiva mais dialética, que na *práxis* esses pressupostos se entrecruzam e se contaminam, tendo a acreditar que a ação mídia-educativa da Oficina de TV e Vídeo 2004 transitava pelos três contextos descritos por esse autor. Aproximava-se do *contexto crítico*, quando se dedicava a discutir com os alunos os conteúdos da mídia, talvez realizando o que Cecília Von Feilitzen (2002) apresenta como sendo os pressupostos de trabalho presentes na educação para as mídias: *proteger as crianças* de certos conteúdos da mídia, injetando nelas certos princípios e opiniões que lhes ensinam a dissociar do *mau conteúdo da mídia* e selecionar o *de boa qualidade*; ensinar as crianças a *desconstruir mensagens*, percebendo as relações de poder e compreendendo os interesses de quem faz e com quais objetivos as mensagens são transmitidas; ser uma tentativa de *mudar a produção da mídia* e a participação da criança na mesma (Feilitzen, 2002).

A oficina também transitava pelo *contexto tecnológico*, a partir dos dois paradigmas acima citados, isto é, do mesmo modo que a mídia era utilizada nas aulas como recurso didático, ela também se tornava conteúdo. E por fim, a prática mídia-educativa da Oficina também parecia estar ancorada no *contexto produtivo*. Afinal, ao propor que os alunos experimentassem fazer vídeos, estava-se possibilitando que os mesmos percorressem por dentro o processo de fazer mídia. E a centralidade da linguagem, nesse caso, torna-se imprescindível. Talvez, a Oficina tenha encontrado no *contexto produtivo* maiores aderências, pelo fato de ter propiciado que os alunos experimentassem se apropriar da linguagem audiovisual para realizarem vídeos.

Essa prática mídia-educativa percorreu as três concepções de trabalho apresentadas por Rivoltella (data): a funcional, a alfabética e a expressiva. De alguma maneira, tanto quem propôs a oficina como quem as realizou, desejava ensinar/aprender a técnica (funcional), ensinar/aprender a identificar os diferentes

elementos da linguagem (alfabética) e também ensinar/aprender a fazer uso criativo da mídia (expressiva). Dessa forma, estava presente, na centralidade desse processo educativo, a linguagem audiovisual em suas variadas dimensões. Entretanto, o que caracterizava a luta de forças e a disputa por posições, o conflito entre as perspectivas institucional, dos alunos e da mediadora eram os fins deste processo de aprendizagem. Por um lado, a intenção era que os alunos se mobilizassem para participar como atores sociais da sua comunidade local; por outro, esses atores queriam se apropriar da técnica para se expressar mais livremente. Talvez um dos agravantes do conflito fosse a quase imposição institucional de que os alunos realizarem vídeos no formato que a instituição julgava ser o mais adequado. Por que não se podem experimentar novos formatos? Por que não se pode, de fato, possibilitar que os alunos se expressem como desejam? Será que para os jovens participarem de suas comunidades, na realização de vídeos, precisam necessariamente seguir um formato único?

5.12

Mídia-educador

O fato de ter sido, a oficina, uma prática mídia-educativa de jovens para jovens, faz a maior diferença, não só porque alunos e professores tinham mais ou menos a mesma idade (e talvez por isso a comunicação entre eles tenha fluído tão bem), mas também porque têm gostos parecidos, assistem aos mesmos programas de TV, além de morarem na mesma comunidade, o que cria um território comum que os conecta entre si. No entanto, se a professora da oficina era uma jovem como os alunos, que havia passado por um processo de ensino-aprendizagem semelhante ao deles, o fato de não ter tido uma formação específica no campo da mídia-educação parece ter sido significativo. Não quero dizer com isso que a experiência dela como realizadora de vídeos comunitários não seja suficiente para ocupar o lugar de professora, entretanto, talvez, se tivesse tido a oportunidade de passar por uma formação mais específica no campo da mídia-educação, fossem maiores as suas possibilidades de articular sua experiência com os desafios da prática educativa.

No Brasil, ainda não temos difundido a formação peculiar do profissional que Rivoltella (2004) chama de mídia-educador, do mesmo modo como o campo

de produção de conhecimentos científicos em mídia-educação do nosso país ainda está sendo construído. Apesar de já existirem vários pesquisadores trabalhando nessa área, ela ainda é bastante ampla e suas definições são fluídas.

Percebemos no Brasil a existência de uma formação profissional especificamente voltada para aqueles que atuam na interseção entre educação e comunicação, tanto em práticas educativas escolares como nas que estão inseridas no movimento social. Para Rivoltella (2004), que vem realizando cursos de formação de mídia-educadores há mais tempo, esse profissional:

Deve saber trabalhar com a comunicação e deve ter também conhecimentos da área educacional. Não se trata de um técnico da área, um especialista, mas de uma pessoa que conhece os meandros das duas áreas (comunicação e educação) e que sabe dialogar com todos os profissionais envolvidos em um processo de produção de mídia - agindo como um coordenador. Além das escolas, o mercado de trabalho carece deste profissional, seja nas empresas de comunicação, nas produtoras, nas agências de publicidade ou nos sets de filmagens. Atualmente, as empresas de mídia têm apenas uma visão mercadológica e comercial de seus produtos. Não apresentam nenhuma preocupação com as implicações e influências que seus produtos possam causar na sociedade, em especial nas crianças e adolescentes. Estamos pressionando, as instituições italianas, a aceitarem este novo profissional em seus quadros. O trabalho é lento, mas necessário.

Agregam-se a este mercado de trabalho apresentado pelo pesquisador italiano, as ONG, que empregam cada vez mais pessoas no país, inclusive para atuarem nos projetos que envolvem educação e comunicação que, por sua vez, também aumentam o cada ano. Parece que a tendência é crescer mais ainda, na medida em que as tecnologias da comunicação e da informação estão ocupando lugares centrais nas sociedades contemporâneas.

A experiência mídia-educativa acompanhada nesta pesquisa indicou que de fato os profissionais do campo dos projetos sociais, que atuam fora do espaço escolar, assim como os professores das escolas públicas e privadas estão necessitando uma formação qualificada na área de mídia-educação.

A Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP) vem defendendo a formação do educador, profissional ligado às áreas da comunicação e da educação, que tem o objetivo de trabalhar essas questões dentro da escola. Entretanto, segundo o próprio Rivoltella, o mídia-educador e o educador não seriam a mesma coisa.

O chamado Educomunicador, difundido aqui no Brasil pela Universidade de São Paulo, por meio do professor Ismar de Oliveira, é o resultado do desenvolvimento do educador. É a nova fronteira do professor. Educomunicador é aquele que trabalha com a mídia na educação, na escola. Hoje, todos os educadores precisam ser educomunicadores, afinal é praticamente impossível trabalhar na escola sem articulá-la com a mídia. O mídia-educador é mais amplo. Ele não é um profissional que trabalha, prioritariamente, na escola. Ele é um profissional que está apto a trabalhar nas empresas de comunicação, gerenciando e supervisionando as produções de acordo com os interesses da sociedade e os direitos das crianças e dos adolescentes. São duas figuras muito importantes que se complementam, mas diferentes. Neste campo, podemos ainda identificar um terceiro profissional: o chamado educador de multimeios, que tem o objetivo apenas de alfabetizar a criança ou o adolescente no mundo eletrônico.

Para Rivoltella (2004), dentro do campo da mídia-educação podemos encontrar três profissionais distintos que se complementam: o mídia-educador – aquele que facilita a interseção entre os dois campos de conhecimento, a educação e a comunicação (dentro ou fora da escola); o educomunicador – aquele professor que está dentro da escola e se utiliza de meios de comunicação para realizar seu trabalho e o educador em multimeios – responsável por ensinar as técnicas multimídias. Para o autor, não há hierarquia valorativa entre esses profissionais, cada um tem suas características peculiares e todos são importantes.

Apesar da mídia-educação ainda estar buscando sua identidade própria para configurar-se como campo, já encontramos, de alguma maneira, esses três tipos de profissionais atuando em práticas educativas dentro e fora da escola. Ao que parece, mesmo identificando a presença de vários pesquisadores brasileiros somando esforços para conquistar e consolidar o lugar da mídia-educação como campo científico, em nosso país, a mídia-educação ainda apresenta-se mais organizada no campo da intervenção social, no qual muitas e diversificadas experiências já estão sendo realizadas desde os anos 80, principalmente no campo do movimento social. A experiência da Bem TV é uma entre muitas desse tipo.

Talvez tenhamos que, inclusive para fortalecer ainda mais o campo da mídia-educação em nosso país, ampliar e difundir os cursos de formação de mídia-educadores, de maneira que possam atender os diferentes tipos e especificidades de profissionais que trabalham na área e assim enriquecer não só o campo científico como o da própria prática educativa. Afinal, a tendência é que um profissional qualificado tenha melhores condições de desenvolver sua prática.

6

Considerações finais

*Benditas as coisas que não sei
Os lugares onde não fui
Os gostos que não provei
Meus verdes ainda não maduros
Os espaços que ainda procuro
Benditas as coisas que não sejam
Benditas
(Mart'nália/ Zélia Duncan)*

6.1

Os desafios e aprendizados do fazer pesquisa

Permanece em movimento o exercício de ser pesquisadora, as aprendizagens tecidas nessa experiência e, principalmente, o universo pesquisado que não se esgotam, não cabem integralmente nessa dissertação. (E como é bom reconhecer isso!).

A realidade é sempre mais rica e mais complexa do que o conhecimento que chegamos a ter dela. Essa constatação não deve nos levar ao desânimo, ao abandono da busca de uma compreensão do real. (...) Conhecer tem algo de aventura. Todas as armas, todos os recursos podem ser necessários. Todos os caminhos, eventualmente, podem vir a ser trilhados. A inteligência e a sensibilidade, a razão e a intuição, a análise crítica e a espontaneidade, a confiança e a desconfiança (Leandro Konder, *Jornal do Brasil*, 19/02//2005).

O campo empírico desta pesquisa continua pulsando, latente na vida de todos os sujeitos envolvidos. Por mais que tenha tentado durante o trabalho organizar e até sistematizar a prática mídia-educativa que observei durante a pesquisa, tenho clareza que a experiência vivida, de fato, não pode ser enquadrada em um texto escrito. Ela é maior do que as palavras podem significar. Talvez, a investigação realizada possa nos ajudar, no máximo a fotografar, a fixar temporariamente imagens que, recortadas, podem nos auxiliar a pensar.

O desafio então, torna-se pensar nos movimentos que as imagens recortadas e fixadas suscitam, ou ainda refletir sobre os movimentos que geraram essas imagens. Acredito ser de grande valia, na minha experiência como pesquisadora, o exercício de refletir sobre as nossas maneiras de olhar e captar o real.

Atualmente, muitos pesquisadores, de vários campos disciplinares, têm realizado pesquisas científicas fazendo uso de câmeras de fotografar e/ou de filmar. Contudo, distintas são as maneiras de conceber e utilizar estes aparatos técnicos. Tendo a concordar com as reflexões de Jobim e Souza (2003):

Filmamos tudo: ultra-sonografias, partos, aniversários, casamentos, além de estarmos habituados a conviver com câmeras em nossas atividades cotidianas em bancos, supermercados, elevadores, lojas, restaurantes etc. (...) Não há como escapar deste olhar máquina que re-significa nossa presença no mundo, criando comportamentos e experiências subjetivas inteiramente novas (Jobim e Souza, 2003: 78).

As imagens vêm, cada vez mais, ocupando lugar fundamental na sociedade contemporânea, entranhadas em nosso cotidiano são constituidoras e constituintes de nossas maneiras de ser e estar na vida. Estamos vivendo o mundo em função das imagens? Nos servimos das imagens em função do mundo? Amplo e conflituoso é o debate em torno destas questões. Entretanto, talvez o importante seja considerar *as imagens técnicas como produções culturais e subjetivas, assumindo-as como revelações objetivas do próprio mundo* (idem: 78). Ou seja, compreender a imagem técnica como signo, portanto linguagem.

As ciências humanas e sociais não podem mais deixar as imagens de fora das suas práticas, pois estas, constantemente estabelecem diálogos entre os sujeitos sociais e suas realidades. Desta forma, a compreensão da imagem técnica como linguagem se torna necessária quando nos apropriamos dela para fazer pesquisa acadêmica, sobretudo, quando como pesquisadores penetramos na intimidade das leituras que fazemos gradativamente através de nossa interação simbólica com o mundo. Contudo, nas pesquisas científicas, essa percepção da imagem técnica ainda está em debate e, ao que parece, a questão da subjetividade de quem olha vem sendo um dos grandes focos da discussão.

Apostamos que a pesquisa em ciências humanas pode se beneficiar do uso das imagens técnicas como instrumentos mediadores e reveladores das intensas experiências culturais e subjetivas que estamos vivendo no momento atual. Se, por um lado, podemos afirmar que os usos da videogravação, da fotografia e da internet vêm ganhando um espaço cada vez maior na vida social, consolidando práticas culturais e criando novos hábitos, por outro, no campo da pesquisa, embora ganhando crescente credibilidade, as discussões metodológicas sobre o uso desses aparatos técnicos são ainda muito insipientes (Jobim e Souza, 2003: 81).

Lidar com essas e outras limitações existentes no processo do fazer pesquisa acabou se configurando como um grande aprendizado. As inquietações frente às respostas não encontradas e aos caminhos não percorridos, por um lado, trazem a sensação de insatisfação, por outro, favorecem o exercício de lidar com o possível. A mistura do incompleto com o possível, em alguma medida, me conforta. Afinal, sendo aprendiz ou mestre, os erros, as tentativas, as lacunas, e os caminhos escolhidos ou descartados são partes ou artes do ofício. E se o mais importante são os aprendizados que construímos no processo complexo e dialético que constitui a realização de uma dissertação, isso fortalece a necessidade de seguir em frente.

6.2

Contribuições desta pesquisa para as reflexões no campo da mídia-educação

A partir deste estudo de caso pude desenvolver algumas reflexões sobre as práticas mídia-educativas que vêm sendo desenvolvidas, principalmente, por organizações não governamentais, no campo da educação não-formal. Trabalhando junto aos jovens, moradores de comunidades urbanas de baixa renda e utilizando a linguagem audiovisual como alicerce fundamental do processo de ensino-aprendizagem, as ONGs têm trazido valiosas contribuições ao campo da mídia-educação, especialmente no âmbito da intervenção social.

A pesquisa aqui apresentada trouxe à tona alguns conflitos que vêm marcando as práticas mídia-educativas tanto no campo da educação não-formal como no das práticas educativas em geral:

- a dificuldade de colocar os sujeitos e seus interesses no centro do processo de ensino-aprendizagem;
- a tensão permanente entre capacitação técnica e mobilização social;
- a dificuldade de construção de autonomia no contexto de práticas educativas;
- a falsa oposição entre o uso social dos meios e seu uso como expressão criadora;

- as tensões no trabalho em grupo para a construção coletiva de conhecimentos.

Vale sublinhar que nem todos os conflitos estavam colocados à priori, eles foram reconhecidos durante o trabalho de campo, no contato direto com os jovens do grupo Nós na Fita. Nesse sentido, não tenho a pretensão de dar respostas ou apontar caminhos, apenas destacar que se trata de questões importantes a serem constantemente re-pensadas.

Verifica-se atualmente que muitos dos editais de financiamento das empresas e institutos que patrocinam projetos sociais privilegiam as ações que articulam educação e comunicação, principalmente as que se propõem a trabalhar com jovens de baixa renda utilizando-se das tecnologias da comunicação e da informação. Investir em ações educativas que promovam a inclusão digital, mais do que estar na moda parece ser um bom negócio. No entanto, a idéia de que saber utilizar as tecnologias no mundo contemporâneo tornou-se condição imprescindível à cidadania, não está somente nesses editais, mas também nas próprias desenvolvidas pelas ONGs que se proliferam, assim como nas políticas públicas para a juventude voltadas à capacitação ao mercado de trabalho e nos projetos políticos-pedagógicos das escolas públicas e privadas. O que significa dizer que há um cenário de valorização das práticas mídia-educativas.

Contudo, pude perceber durante esta pesquisa que essas práticas podem representar mais do que a possibilidade dos sujeitos se apropriarem das tecnologias (aliás, crianças, adolescentes e jovens têm muito mais habilidades para se apropriarem do que nós, afinal nasceram num tempo em que a mídia pode ser considerada uma nova dimensão da existência). Se valorizam a facilidade dos jovens em se relacionar com as mídias e os concebem como sujeitos de direitos, desejos e conhecimentos, essas práticas podem vir a desenvolver a cumplicidade expressiva, à qual se refere Martín-Barbero (2003), possibilitando que, neste caso, os jovens reconheçam a natureza comunicativa da cultura e, desta forma, assumam o lugar estratégico de narradores de suas próprias histórias.

Talvez um dos maiores desafios que esteja colocado às práticas mídia-educativas seja o reconhecimento de um de seus potenciais latentes: não se restringir ao ensino da técnica, mas promover uma experiência que possibilite aos sujeitos desenvolver suas expressões criadoras. Nesse contexto, vale a reflexão

sobre o lugar que a expressão criadora vem ocupando no interior das práticas mídia-educativas.

Essa questão já estava colocada no início desta pesquisa: até que ponto os jovens “aprendizes” produzem algo novo? Até que ponto exercitam sua expressão criadora na construção de seus textos audiovisuais? No entanto, com o trabalho de campo e as análises, o tema apresentou-se ainda mais complexo: até que ponto o lugar da expressão criadora está garantido nos pressupostos e objetivos das práticas mídia-educativas? Afinal, não basta desejar se expressar, nem mesmo almejar criar algo novo, é necessário que a prática educativa tenha também esse objetivo, incluindo em sua metodologia de trabalho atividades propícias ao desenvolvimento da expressão criadora, entendendo que isso pode vir a ser, inclusive, seu fim último.

Nesse sentido, a linguagem audiovisual, por exemplo, torna-se fonte mediadora do próprio trabalho educativo, que, em última instância, possibilita aos jovens a ampliação de suas sensibilidades e manifestações frente ao mundo. Ao gerar, em parceria com os jovens, uma experiência na qual criar, se expressar, se posicionar, refletir, debater, ousar e sonhar são possíveis, não estarão as práticas mídia-educativas se configurando como uma estratégia de posicionamento na complexa trama que articula comunicação, cultura e política? As práticas mídia-educativas que investem na participação dos jovens em ações alternativas não estarão formando comunicadores que, como mediadores, exercitam enfrentar as tensões entre o popular-massivo e o local-global? Ao incentivar uma TV de rua e ao mesmo tempo possibilitar que uma jovem almeje trabalhar na ONU não estarão essas práticas possibilitando aos jovens redimensionarem seus vínculos comunitários, inclusive exercitando suas cidadanias mundiais¹?

Chegando cada vez mais aos jovens, mantendo-os envolvidos com as ações que propõem essas práticas tem auxiliado na criação dos novos modos de estar juntos. Como a escola, de uma maneira geral, vem apresentando dificuldades na sua relação com os jovens, com frequência, professores e pesquisadores destacam o quanto está sendo cada vez mais complicado dialogar com as culturas juvenis, não terão essas práticas mídia-educativas muito a contribuir com a educação formal? Não estarão os próprios jovens, especialmente quando se tornam

¹ Conceito de cidadania mundial trabalhado por Kymilcka (1996).

protagonistas de experiências como essa apresentada nesse trabalho, dando pistas de como podemos estabelecer esses diálogos? De que maneiras podemos, a partir do que os próprios jovens estão produzindo e criando, encontrar novas saídas para educação?

Pesquisas começam e terminam com perguntas. Estas estão entre as muitas que me foram suscitadas ao longo deste trabalho. Estou certa de que outras tantas questões são possíveis e espero ter podido contribuir para suscitá-las em outros pesquisadores.

7

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação da ANPEd, nº especial (5 e 6), Rio de Janeiro, 1997. p. 25-36.

_____. Juventude, Política e Cultura. In: Teoria e Debate, revista da Fundação Perseu Abramo, nº 45, jul/ago/set, 2000.

_____. Jovens e Juventude: Participação e organizações juvenis. <http://www.uff.br/obsjovem>, acessado em 18/12/04.

ADORNO, Theodor. Indústria Cultural. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2002.

ALEGRIA, João & LEITE, Camila. Imaginário, linguagem audiovisual e identidade em vídeos realizados por jovens. <http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/imaglingugtexto.htm> Acessado em 05/01/2004.

_____. Histórias do 'Pescador de Partes', uma experiência mídia-educativa. <http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/pescadortexto.htm> Acessado em 05/01/2004.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Caderno de Pesquisa, São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the Novel. Austin, Texas: University of Texas Press, 1981.

_____. Arte y responsabilidad. In: Estética de la creación vrbal. México: SigloXX, 1985.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BENJAMIM, WALTER. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras Escolhidas, Vol. 1. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

_____. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUCKINGHAN, David. A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In: FEILITZEN, Cecilia Von e CARLSSON, Urla (orgs) A criança e a mídia: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANCLINI, Nestor García. Culturas Híbridas. Editora Universidade de São Paulo: Edusp, 2003.

CARRANO, Paulo. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. In: Revista Brasileira de Educação da ANPEd,, nº 20, Rio de Janeiro, 2002.

_____ (org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COGO, Denise. Mídia e culturas juvenis: das estratégias de midiaticização da juventude às táticas de recepção e intervenção dos jovens no campo midiático. In: Porto, Tania Maria Esperon (org) Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara- SP: JM Editora, 2003.

DUARTE, Rosália. Estudantes universitários e consumo de filmes: produção e apropriação de significados. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, Grupo de Trabalho Educação e Comunicação. Caxambu – MG, 2002.

_____. Usando entrevistas em pesquisas em educação: limites e possibilidades. Mimeo apresentado no I Seminário de Pós-graduandos em educação da PUC-Rio - A construção do objeto de pesquisa em debate, 17 de junho de 2003.

_____. Do ato de espetatura ao museu de imagens: produção de significados na experiência com o cinema. <http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/espectaturatexto.htm> acessado em 10/01/2005.

DURSTON, John - Participacion de la juventud en las actividades laborales y en el proceso de toma de decision en America Latina y el Caribe. Documento preparado a cargo da CEPAL para a Reunion Regional de Jovens de America Latina y el Caribe preparatoria del III Foro Mundial de Juventud, 1998.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FEILITZEN, Cecilia Von e CARLSSON, Urla (orgs) A criança e a mídia: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

FEILITZEN, Cecilia Von e BUCHT, Catharina. Perspectivas sobre a criança e a mídia. Brasília: UNESCO, SEDH/ Ministério da Justiça, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa – Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 3ed, 1999.

FILÉ, Walter. Práticas comunicacionais mediadas pela linguagem audiovisual. In: Anais Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação, da 26ª ANPEd. Poços de caldas, MG, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O mito na sala de jantar. Porto Alegre: Editora Movimento, 1984.

_____. Televisão e Educação: fluir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Problematização sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. In: Revista Brasileira de Educação da ANPEd., nº 20, Rio de Janeiro, 2002. p. 83 – 94.

FRAGA, Carlos Roberto Vargas. TV CASTRO ALVES: a imagem, o sonho e o ritual em uma experiência educativa de trabalhadores da periferia urbana. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Programa de pós- graduação em educação da PUC-Rio, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação como pratica da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. Jovens, diferenças e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manuel et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GELL, Alfred. Technology and magic. Anthropology Today, 4 (2): p. 6-9, 1988.

GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de janeiro: Record, 1998.

HAMBURGUER, Esther e BUCCI, Eugênio. A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: Freitas, Maria Teresa, Jobim e Souza, Kramer, Sonia (orgs) Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange; RABELLO e CASTRO, Lúcia. Pesquisando com crianças: subjetividades infantil, Dialogismo e Gênero Discursivo in Psicologia Clínica, Pós Graduação e Pesquisa, Departamento de Psicologia, PUC-Rio, Vol 9, 1997/8, Rio de Janeiro, p.83-116.

KYMILCKA, W. Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós, 1996.

KOOGAN/ HOUAISS. Enciclopédia e dicionário ilustrado. Edições Delta, Rio de Janeiro, 1995.

LANDIN, Leilah - A invenção das ONGs, do Serviço Invisível à Profissão Sem Nome, Doctoral Dissertation, PPGAS, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro : Editora da UFRJ, 2001 (2. Ed).

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: Sousa, Mauro Wilton. Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: Moraes, Denis de (org.) Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MASSONI, Sandra H. Estrategias de comunicación: una mirada comunicacional para la investigación sociocultural. In: Gómez, Guillermo Orozco (org). Recepción y mediaciones: casos de investigación en América Latina. Buenos Aires: Grupo editorial Norma, 2002.

MCLUHAN, Marshall. Understanding Media, Londo, Routledge and Kegan Paul, 1964.

MIRANDA, Luciana Lobo. Criadores de Imagens, produtores de subjetividade: A experiência da TV Pinel e da TV Maxambomba. Tese de

Doutorado. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia PUC-Rio, 2002.

NETO, Antonio Fausto. A deflagração do sentido. Estratégias de produção e de captura da recepção. In: Sousa, Mauro Wilton. Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 2002.

OSTROWER, Faiga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

OROZCO, Guillermo (org). Recepción y mediaciones: casos de investigación en América Latina. Buenos Aires: Grupo editorial Norma, 2002.

PAIVA, Raquel. O Espírito comum: comunidade, mídia e globalismo. Rio de Janeiro: MAUD, 2003.

PINHEIRO, Diógenes. (2003). A cidade como possibilidade e lugar de encontro.

<http://inga.rits.org.br/notitia/servlet/newstorm.notitia.presentation.NavigationServlet?publicationCode=1&pageCode=116>, acessado em 18/12/04.

RAMÍREZ, Janett. Movimentos sociais: locus para uma educação para a cidadania. In: Candau, Vera Maria e Sacavino, Susana (org). Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RIBES, Rita Maria. O que se cria. O que se copia. In: Jobim e Souza, Solange. Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

RIBES, Rita Maria, SALGADO, Raquel Gonçalves e a JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisando Infância e Televisão: algumas considerações teórico-metodológicas. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, Grupo de Trabalho Educação e Comunicação. Caxambu – MG, 2002.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma: Carocci editore, 2001.

_____. Entrevista: Professor italiano defende a formação do mídia-educador, <http://www.multirio.rj.gov.br/riomidia> acessado em 12/12/2004.

SILVERSTONE, Roger. Porque estudar a mídia? São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SPOSITO, Marília. Estudos sobre juventude em educação. In: Revista Brasileira de Educação da ANPEd,, nº especial (5 e 6), Rio de Janeiro, 1997. p.37-52.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: Revista Brasileira de Educação. ANPEd, no 13, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SOUZA e SILVA, Jaílson. Adeus, cidade partida. <http://www.observatoriodefavelas.org.br> Acessado em 29/12/2003.

UNESCO. Éducation aux médias. Paris, Unesco, 1984.

_____. <http://www.unesco.org.br>, acessado em 12/12/2004.

VYGOTSKY, Lev. Imaginación y el arte em la infância. México: Ediciones Hispânicas, 1987.

WHITE, Robert A. Tendências dos estudos de recepção. Comunicação & Educação, São Paulo, (13): 41 a 66, set/dez. 1998.

SITES consultados:

Agenda 21

<http://www.crescentefertil.org.br/agenda21>, acessado em 12/11/04.

Associação Braileira de ONGs – ABONG

<http://www.abong.org.br>, acessado em 01/12/03.

Ação Educativa

<http://www.acaoeducativa.org.br>, acessado em 15/12/04.

Bem TV

<http://www.bemtv.org.br>, acessado em 10/12/04.

Comunidade solidária

<http://www.comunidadesolidaria.org.br>, acessado em 10/11/04.

Congresso Internacional de Comunicação e Educação

<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/congress>, acessado em 18/11/04.

4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças

<http://www.riosummit2004.com.br>, acessado em 01/12/03.

Escola de Arte Tear

<http://www.escoladeartetear.hpg.com.br>, acessado em 01/12/03.

Favela tem memória

<http://www.favelatemmemoria.com.br>, acessado em 17/12/03.

Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia – GRUPEM

<http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/midiajuventude>, acessado em 06/01/05.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

<http://www.inep.gov.br>, acessado em 01/12/02.

Instituto de Estudos da Religião - ISER

<http://www.iser.org.br>, acessado em 01/12/03.

Museu de Arte Contemporânea de Niterói - MAC

<http://www.macniteroi.com>, acessado em 19/01/05.

Nós do Cinema

<http://www.nosdocinema.org.br>, acessado em 10/12/04.

Observatório Jovem

<http://www.uff.br/obsjovem>, acessado em 18/12/04.

Observatório de Favelas

<http://inga.rits.org.br/notitia/servlet/newstorm.notitia.presentation.NavigationServlet?publicati onCode=1&pageCode=116>, acessado em 18/12/04.

Oficina Cine Escola

http://www.estacaovirtual.com.br/grupoestacao/oficina_cineescola, acessado em 01/12/03.

Oficina TVE de Mídia

<http://www.tvebrasil.com.br/oficinatvedemidia>, acessado em 20/12/2004.

Prefeitura de Niterói

<http://www.niteroi.rj.gov.br>, acessado em 19/01/05.

Projeto Juventude

<http://www.projetojuventude.org.br>, acessado em 10/12/2004.

Rio Mídia

<http://www.multirio.rj.gov.br/riomidia>, acessado em 12/12/2004.

UNESCO

<http://www.unesco.org.br>, acessado em 12/12/2004.

Viva Favela

<http://www.vivafavela.com.br>, acessado em 17/12/2003.

ANEXOS

1. ANEXOS

1.1. Articulações entre comunicação e educação: algumas tendências

Segundo Alegria e Duarte (2004), no Brasil, encontramos desde o início do século XX, registros de pensadores da educação que se referem às articulações entre os campos da educação e da comunicação, principalmente no que diz respeito à elaboração e implementação de projetos educacionais, que destacam a importância de levar para dentro das escolas os veículos de comunicação como rádio, jornal impresso e cinema. No entanto, apesar do tema não ser novo, tendo sua origem no início do século passado, ainda permanece como questão bastante atual, que, inclusive vem ganhando novas dimensões.

Segundo Belloni (2001) foi a partir da década de 1970 que o campo da educação passou a se dedicar mais diretamente às reflexões sobre a necessidade de pensar o papel da comunicação nas práticas educativas. Nessa época, a disciplina tecnologia educacional foi inserida nos cursos de formação de professores, legitimando a relevância do uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na educação formal e informal. Contudo, de lá para cá, esta articulação tem se tornado cada vez mais relevante para o campo educacional.

A partir dos anos 1980, essa relação conquistou outras perspectivas, na medida em que se somaram aos estudos referentes ao uso das TIC em processos educacionais às pesquisas sobre a relação dos educandos com os veículos de comunicação, principalmente no que diz respeito à influência da TV sobre crianças e adolescentes. Fischer (1984), apontou a necessidade do campo educacional dedicar-se a reflexões sobre o papel desempenhado pela televisão, que ocupava cada vez mais um lugar de destaque na vida dos brasileiros. O trabalho da autora evidencia que, apesar das críticas mais contundentes à chamada Indústria Cultural¹ terem sido realizadas desde as décadas de 60 e 70, na Europa e no Brasil, foi a partir dos anos 80, que alguns pesquisadores brasileiros, tendo como referência estas críticas, passaram a dedicar-se ao estudo das relações existentes entre a educação e os veículos de comunicação de massa, tendo a televisão como principal objeto de pesquisa.

Segundo Fischer (idem), as críticas incisivas e retalhadoras que se fizeram à TV estavam vinculadas ao fato da televisão ter vivido nesta década seu momento mais alto de crescimento qualitativo, em termos de técnica, e quantitativo, no que se refere ao atingimento de público (representado pela Rede Globo de Televisão). Sendo assim, de uma maneira geral, algumas idéias predominaram nesse período: a TV reproduz e reforça a ideologia da classe dominante; a TV manipula a opinião pública segundo interesses das classes dominantes; a TV substitui, pela narcotização, a ausência de participação política; a TV impõe violentamente a mudança de costumes, descaracterizando o quadro cultural das diferentes regiões dos países e ainda a idéia de que a TV produz e provoca a violência. No entanto, a pesquisadora ressalta a existência de estudos que levantam outras hipóteses contrárias a esta última: uma possível função catártica atribuída à TV, isto é, a possibilidade de que imagens televisivas viessem a acalmar a agressividade e a pré-existência de impulsos violentos no espectador, ou ainda a existência, identificada pela pesquisa realizada por

¹ Indústria Cultural expressão criada por Theodor Adorno, na década de 40, para definir o avanço do processo de industrialização e massificação da produção cultural, voltado para o atendimento das necessidades do mercado. ADORNO, Theodor. Indústria Cultural e Sociedade. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2002.

Fischer (idem), de uma distinção entre violência real e violência fictícia que, segundo ela, já era muito bem percebida pelo público infanto-juvenil.

Um dos motivos que instigava o campo da educação a refletir sobre o papel da TV nesse período talvez fosse, justamente, a idéia dominante de que as crianças e os adolescentes eram, efetivamente, os mais estimulados a assistir à televisão, os que mais aderiam a seus chamados e as maiores *vítimas* da influência negativa que ela podia exercer. Desde essa época a UNESCO realizou estudos sobre o tema, priorizando aqueles que avaliassem os efeitos da televisão sobre os espectadores mais jovens, em todo o mundo.

No campo da comunicação, mudanças profundas começaram a se processar, também a partir de meados da década de 1980. De acordo com White (1998), é nesta época que os Estudos de Recepção ou da Interpretação das Audiências começaram a ganhar relevância, na Europa, nos Estados Unidos e também com grandes e efetivas contribuições na América Latina. Segundo Neto (2002) o início do processo de abandono do modelo de comunicação como uma conseqüência mecânica (efeitos de ações de A sobre B) se inicia nos estudos dos *efeitos ideológicos* das mensagens, que vinham se contrapor aos estudos dos *efeitos alienantes*. Contudo, nos dois tipos de estudos, foi atribuída aos meios a responsabilidade pela reprodução das ideologias e pela paralisação do espectador, que era visto como aquele que ficava a mercê dos efeitos contaminantes da comunicação (a chamada “tese da seringa intradérmica”).

Ao que parece, esta concepção da comunicação influenciou também as pesquisas em educação que viriam a corroborar com a idéia de que crianças e adolescentes precisam ser “protegidos” das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Segundo Neto (idem), a partir dessa concepção, que se tornou hegemônica durante um longo período, surgiram no campo da educação *os projetos de leitura crítica da comunicação* que, na sua primeira fase, tinham como objetivo proteger os receptores da ação predatória e essencialmente alienante dos meios, preparando *criticamente* o campo da recepção.

Para White (idem) os estudos de recepção organizaram-se em três grandes linhas de pesquisa: Interacionismo Simbólico, Estudos de Consenso Cultural e Teoria das Mediações. De acordo com Neto (2002) esta teoria acabou inaugurando um novo momento de reflexões e debates sobre políticas de comunicação, levando em conta as especificidades da recepção. Para White (idem) a partir daí a concepção de comunicação incorpora um princípio fundamental: o receptor não é uma caixa vazia onde são depositadas as mensagens dos meios, mas um sujeito capaz de dialogar com essas mensagens e de reagir a elas a partir de suas próprias referências; nesse sentido adquirem relevância: o contexto em que se processa a recepção; o sujeito receptor; seu cotidiano; a comunidade interpretativa da qual participa e as mediações culturais.

A ênfase dada à questão do receptor passa, por exemplo, pelo estatuto de sua cidadania e, ao mesmo tempo, pela especificidade da sua condição de agente ativo no circuito sociocultural como instância produtora de mensagem (Neto, 2002: 190).

A partir da década de 90, o campo da educação no Brasil, começou, de fato, a se organizar melhor na perspectiva de configurar as inter-relações entre educação e comunicação. Em 1990, surge o Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, na 14ª reunião anual da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), marcando a necessidade de aglutinar pesquisadores que estavam até então dispersos, criando espaço de reflexão para avançar na sistematização teórica e divulgar as pesquisas concluídas e em desenvolvimento. As investigações giravam fundamentalmente em torno da

televisão, do vídeo, da presença das imagens no mundo contemporâneo, da crítica a cultura de massas, veiculadas pelos meios de comunicação, tendo como referencial teórico, para a maioria dos pesquisadores, os pensadores da Escola de Frankfurt e, em menor grau, as contribuições de Michel Foucault. Neste momento, o nascente campo da pesquisa em educação e comunicação também começa a incorporar reflexões sobre o computador e a informática, aprofundando o debate sobre a presença das Tecnologias (TICs) na educação, tanto na formação de professores como na escola básica. Do mesmo modo é dada continuidade às pesquisas sobre educação à distância, que já vinham sendo desenvolvidas desde a década de 70.

São criados também grupos de pesquisa em diferentes universidades brasileiras, que tem a centralidade de suas investigações na interface entre a educação e a comunicação. Por exemplo, o Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação e Tecnologias (GEC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 1994, coordenado pelo professor Nelson Pretto. A iniciativa acompanhou a articulação nacional em torno dessa “nova” área, inclusive com a participação e liderança na criação do GT Educação e Comunicação da ANPEd. Desde o início, o GEC dedicou-se à presença das tecnologias na educação com o objetivo de investigar e aprofundar o significado pedagógico destes novos recursos tecnológicos, propondo alternativas de incorporação dos mesmos aos processos educacionais, considerando-os como elementos fundamentais e vitais da nova sociedade que se está construindo.

Nessa mesma perspectiva atua o Núcleo Comunicação e Educação (NCE), do Departamento de comunicações e Artes (CCA), da Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), formado em 1996 e coordenado pelo professor Ismar Soares. Assim como o Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) criado em 1997 pela professora Tânia Maria Esperon Porto, que reúne pesquisadores preocupados com as questões que dizem respeito ao triângulo professores, alunos e meios de comunicação.

As reflexões sobre os meios de comunicação e suas relações com o campo da educação também começaram a surgir nos grupos de pesquisa que vinham discutindo tanto a questão do currículo como a do cotidiano escolar. Dois significativos exemplos são o Grupo de Pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que coordenado pela professora Nilda Alves, desde 1997, dedica-se à produção de conhecimento, principalmente no que tange às relações entre as redes de conhecimento, à cultura e à tecnologia. E a Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), implantada pela professora Marisa Vorraber Costa. Esta pesquisadora também integra, desde 2002, o Grupo de Pesquisa Cultura e Educação, do Laboratório de Estudos Culturais em Educação, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) que, coordenado pelo professor Alfredo José da Veiga Neto, vem objetivando investigar as Pedagogias Culturais inseridas na ação da mídia televisiva, impressa e telemática. Nesta mesma perspectiva encontra-se o Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES), coordenado pela professora Rosa Maria Bueno Fischer, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que tem se dedicado a pesquisar as relações entre mídia, educação e produção de sujeitos na cultura.

Tanto os trabalhos de Fischer (1999) como os de Costa (2001) contribuíram (e contribuem até hoje) para que o conceito de mídia conquistasse maior abrangência no campo dos Estudos Culturais em Educação. Através das teorias do discurso (com ênfase na análise enunciativa de Michel Foucault) as pesquisadoras realizam estudos sobre as relações entre sujeito, discurso e

poder, acreditando que os meios de comunicação e outros artefatos da indústria cultural possam fazer predominar hegemonicamente um conjunto de “verdades” que compõe o currículo cultural das sociedades neoliberais.

Ao analisarem programas de televisão, reportagens de jornais e revistas, peças publicitárias, filmes etc., trouxeram para o campo uma idéia que ganhou destaque: a presença dos *dispositivos pedagógicos* da mídia, que compõe o que denominam de *currículo ou estatuto pedagógico da mídia*.

Em uma outra perspectiva, que parece vir ganhado força nos últimos cinco anos, encontram-se as pesquisas em educação que privilegiam a maneira como os espectadores dão sentido às mensagens veiculadas pela mídia. Estes, por sua vez, em sua maioria, tomam como referencial teórico os Estudos de Recepção e, mais especificamente, o diálogo com os autores da Teoria das Mediações (Canclini, Jésus Martin-Barbero e Guillermo Orozco). Nesse campo, inscreve-se o Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM), do Departamento de Educação da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), coordenado pela professora Rosália Duarte, que desenvolve estudos sobre as interações entre educação e tecnologias da informação e da comunicação e as relações que os espectadores estabelecem com a produção audiovisual, principalmente cinema e televisão.

O GRUPEM, do qual faço parte, teve início em 2000, com um estudo sobre o papel do cinema na formação de jovens universitários. Em 2001, foi convidado a integrar o Diretório de Pesquisa Campos de Problematização Moral do Jovem e a Mídia, dirigido pela Professora Maria Aparecida Campos Mamede-Neves que, naquele momento, conduzia uma pesquisa sobre jovens, jornal e construção de valores morais. Essa parceria continua vigorando e tem sido fonte permanente de aprendizado e crescimento para todos nós. Em 2002, o grupo iniciou um novo estudo, já vinculado à área de pesquisa do Diretório, procurando investigar o papel desempenhado pelos filmes na construção de valores morais entre jovens universitários. Em 2004, com o apoio do CNPq, iniciamos uma nova pesquisa, desta vez sobre as relações entre crianças, televisão e valores morais.

Apesar de apresentarem perspectivas distintas, uma questão parece ser comum entre os Estudos Culturais e os Estudos de Recepção: o amplo debate sobre a centralidade da comunicação nas conformações sociais marcadas pela globalização e nas relações interpessoais, com destaque especial à presença e ao papel das mídias no cotidiano das sociedades contemporâneas. Ancorados no fato, inegável, das grandes transformações no campo das tecnologias da comunicação e da informação, no último meio século, esses estudos têm investigado de que modos essas tecnologias e a sua popularização vêm promovendo, em todo o planeta, novas formas de organizar a produção, o mercado e a própria vida cotidiana. O que afeta diretamente a maneira como os sujeitos estabelecem relações interpessoais e com o mundo em que vivem, na medida em que essas relações passam a ser mediadas pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação e informação. Essas permanentes mediações — “mídiatizações” — entre sujeitos, sociedade, mundo “real” e “virtual”, tornaram-se motivo de grande preocupação (Alegria e Leite, 2004).

É visível a proliferação dos estudos sobre a interseção entre educação e comunicação. Verifica-se não só um significativo aumento da quantidade de estudos nesse campo como uma expressiva ampliação dos temas de interesse. Desde então, como um campo de estudos ainda em construção, está marcado por diferentes linhas de pesquisa. Nesse contexto podemos localizar, também, uma nova área de pesquisa e de prática educativa que vem se autodenominando como mídia-educação.

1.2. Levantamento dos projetos sociais de mídia-educação

Levantamento dos projetos sociais de mídia-educação promovidos, em sua maioria, por ONGs, que desenvolvem práticas mídia-educativas envolvendo jovens (moradores de comunidades de baixa renda, no Rio de Janeiro) no processo de realização de materiais audiovisuais.

AFRO-REGGAE - OFICINA DE VÍDEO GCAR - Morro do Cantagalo

www.afroreggae.org.br

Marilisse Navarro

Sede: Travessa General Justo, 275 - sala 212/ Praça XV - Rio de Janeiro/RJ

Cep:

20021-130

Tels.: (21) 2517.3265/ 2517.3270/ 2220.4862

BEM TV - NÓS NA FITA - Niterói

www.bemtv.org.br

Márcia - 99888798/ 25606818

R. General Osório, 49 - São Domingos - Niterói - CEP 24.241-002

Tel.:(21)3604-1665

E-mail: bemtv@bemtv.org.br/ nosnafita@bemtv.org.br

CASA DAS ARTES DA MANGUEIRA - NÚCLEO DE REGISTRO AUDIOVISUAL DA CASA DAS ARTES DA MANGUEIRA – Mangueira

www.santoinacio-rio.com.br/videosparceiros/casadasartes

Sueli de Lima e Juliano Prado

CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular - OFICINA DE VÍDEO BOTANDO A MÃO NA MÍDIA – Nova Iguaçu

www.cecip.com.br

Madza Ednir e Mônica Mumme

Sede: Largo de São Francisco de Paula, 34/4º andar - 20051-070 - Rio de Janeiro/RJ

Tel: (21) 2232 6723 e 2509 3812 - Fax (21) 252 8604

E-mail: cecip.org@uol.com.br

CEASM - Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - NÚCLEO DE FORMAÇÃO EM VÍDEO - Complexo da Maré

www.ceasm.org.br

Vinícius - 96350089

Paulo Aquino - Coordenador do Núcleo de formação em vídeo

E-mail: contato@ceasm.org.br

CENTRAL ÚNICA DE FAVELAS - CUFA – NÚCLEO DE VÍDEO

www.cufa.com.br

E-mail:cufaaudiovisual@terra.com.br

CINEMANEIRO – OFICINA DE VÍDEO – NÚCLEO DE PRODUÇÃO

Cidade de Deus, IAPI, Parque União, Parque Oswaldo Cruz, Comunidade Agrícola de Higienópolis, Vila São João, Vila São Pedro, Vila dos Pinheiros, Conjunto Bento Ribeiro.

www.cinemaneiro.com.br

Paulo Camacho

E-mail: pcamacho@foradoeixo.com.br

Fora do Eixo/ Boteco cinematográfico
 Rua Moraes e Vale, 5 / Sobrado – Lapa/ RJ Cep: 20021-260
 Tel: (21) 22527893/ 22429664/ 92485018

ECOAR - Educando com arte - NÚCLEO DE VÍDEO - Rocinha

www.ecoareducandocomarte.org.br

Cecília Figueiredo - 92197987

Rua Barão de Guaratiba, 29 - Glória - Rio de Janeiro - RJ

Tel.: (21) 2205 6856

E-mail ecoar@ecoareducandocomarte.org.br

FUNDAÇÃO BENTO RUBIÃO -GRUPO ECO - TV FAVELA – Dona Marta

www.bentorubiao.org.br

Josy – 25398264 / 87258581

Juan - 22869966

E-mail: jssige@bol.com.br

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz) - MUSEU DA VIDA - CIÊNCIA EM CENA - VÍDEO CLUB DO FUTURO

www.mvida.redefiocruz.fiocruz.br/videoclubdofuturo

Duaia Assunção - Luis Fernando - José Alexandre

Fundação Oswaldo Cruz / Museu da Vida

Av. Brasil, 4365, Manguinhos, Rio de Janeiro

Tel.: 38652212

E-mail: recepcaomv@coc.fiocruz.br

IMAGEM NA AÇÃO

Noale Toja

INSTITUTO IMAGEM E CIDADANIA - Tijuca

www.imagemcidadnia.org.br

Marjori

Rua Gonzaga Bastos, 312, Vila Isabel - Rio de Janeiro

Tel.: (21) 2278-4059

SPECTACULU - KABUM! – Escola de Arte e Tecnologia

www.spectaculu.org.br

Celi Ferreira

Av. Rodrigues Alves, número 847. Próximo à Rodoviária Novo Rio.

Tel: (21) 2233-2875

NÓS NO CINEMA - Estação Botafogo

www.nosdocinema.org.br

Mércia - 88846877

NÓS NO MORRO – Vidigal

www.nosdomorro.com.br

Guti Fraga, Luciana Bezerra e Gustavo

NOSSA HISTÓRIA - Comunidade do Horto

Joana Milliep - 98720977

OFICINA DE VÍDEO DO 94 - Niterói

Marcio Blanco

PUXANDO CONVERSA

Walter Filé – 93148774/27039813

E-mail: puxandoconversa@yahoo.com.br

TRANSFORMARTE - DESENVOLVENDO AÇÕES PREVENTIVAS SOCIAIS E CULTURAIS - ABRE OLHO MUNDO (Projeto de vídeo - TV comunitária) sede do Centro trabalha com adolescentes da Rocinha

André Miranda - 99620047/2246515

www.trasformarte.org.br

Rua Alcindo Guanabara, 25 - sl.804 - Centro - 20031-130

Rio de Janeiro - RJ - Tel.: 21 2240-5006/2240-9146

TV TAGARELA – Rocinha –www.santoinacio-rio.com.br/videosparceiros/tvtagarela

Augusto Pereira

TV MORRINHO (TVM) - Morro Pereira - Laranjeiraswww.claudesign.com.br/morrinho/mor_projetosocial.html