

2 Introdução

Vivemos num espaço-tempo em que a fragmentação, a multiplicidade das informações e a grande velocidade em que estas circulam constituem-se como características marcantes. Impulsionadas pelos avanços tecnológicos, principalmente considerando as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), tais características contribuem decisivamente para novas configurações políticas, éticas e estéticas das relações sociais, dos modos de ser e de conviver, alterando as percepções sobre as dimensões de tempo e de espaço e a compreensão sobre conceitos de realidade e de virtualidade, por exemplo.

Das primeiras prensas gráficas à internet, assim como das TVs em preto e branco às telas planas de alta definição, testemunhamos a trajetória da inserção das tecnologias de informação e comunicação na vida social. Mas, ao se relacionarem com os meios de comunicação, buscando novas formas de se fazer entender, de verem e serem vistas, as pessoas foram também produzindo novas maneiras de ser e novos padrões de conduta, pautados por princípios e valores constituídos culturalmente. As mudanças ocorridas nos meios de comunicação nos últimos séculos não podem ser analisadas, portanto, como uma questão meramente tecnológica, mas, sobretudo, como questão cultural, na qual o contexto social em que tais mudanças se processam tem grande importância.

Neste sentido, ao considerar as mídias e seus impactos em cada contexto social histórico e cultural, dois extremos precisam ser evitados: o de afirmar que tudo piorou a partir delas ou admitir que impulsionam um progresso contínuo. Visões apocalípticas ou integradas (Eco, 1993) não contribuem para a compreensão da complexidade do problema. Mais do que rejeitar a presença das mídias ou fazer sua apologia, faz-se necessário discuti-las, considerando seus reflexos na constituição de nossa subjetividade, na dinâmica das instituições e nas relações sociais que ocorrem nos diversos campos da atuação humana.

No caso da escola, a reflexão sobre seu papel e sua função social na chamada *sociedade da informação*, tem suscitado questões no sentido de discutir e apontar caminhos para uma reconfiguração de conteúdos e práticas pedagógicas, além das próprias relações de ensino que ali se constituem. Neste cenário, duas questões parecem merecer destaque:

- a centralidade da palavra falada e escrita nas práticas escolares, que cede lugar, gradativamente, a uma diversidade de modos de produção e circulação de discursos, fortemente amparada e provocada pelas diferentes mídias, além das mudanças que este deslocamento provoca nos modos de apropriação dos sujeitos;

- o reconhecimento de que a escola não se constitui, hoje, tutora e guardiã absoluta de conhecimentos socialmente produzidos, como se pretendia e/ou se acreditava antes, mas convive com outros espaços educacionais formais e não formais igualmente instituídos e instituintes de informações, conhecimentos e valores.

O desenvolvimento de práticas mídia-educativas na escola, por sua vez, parece refletir os movimentos e as tensões existentes na sociedade acerca da crescente influência da mídia na formação das novas gerações. É importante considerar, nesse processo, que a compreensão das mídias como aparatos de apoio ao trabalho pedagógico e/ou como dimensão constitutiva de subjetividades atravessa as opções teórico-metodológicas dos professores, no exercício da ação docente, de acordo com sua formação pessoal e profissional, o que os faz trazer para dentro do espaço escolar, diferentes formas de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação.

No contexto no qual atuo, tenho observando especialmente o crescente desenvolvimento de atividades mídia-educativas voltadas para a produção de materiais audiovisuais na escola. São oficinas de animação e de produção de vídeo realizadas nas escolas, envolvendo professores e alunos, a partir de diversos projetos, programas e parcerias promovidos pela Secretaria Municipal de Educação¹. Um dos principais indicadores desse crescimento tem sido a participação de alunos e professores em Mostras e Festivais para a apresentação de suas produções.

No entanto, apesar da existência de um número cada vez mais significativo de práticas realizadas em diversas escolas, os registros de tais experiências não são produzidos em mesma medida, dificultando a elaboração de análises e teorizações sobre as mesmas. Este quadro reafirma a necessidade de produzir sistematizações teóricas sobre o trabalho desenvolvido por professores e

¹ Alguns exemplos de programas, projetos e parcerias promovidos pela SME/RJ podem ser encontrados nos sites www.rio.rj.gov.br e www.multirio.rj.gov.br

alunos da Rede Municipal, que favoreçam a análise dos resultados obtidos e suas contribuições ao processo educativo

A necessidade apontada diz respeito a uma lacuna observada entre as múltiplas práticas desenvolvidas e a teorização e registro das mesmas, muito comum no cotidiano dos professores. Segundo Pier Cesare Rivoltella (2006), no Brasil e na América do Sul observa-se que a rica produção evidenciada nas diversas experiências desenvolvidas não corresponde igualmente à sistematização teórico-conceitual. Segundo o autor, a integração das duas perspectivas poderia provocar resultados mais interessantes e produtivos. Este estudo tem como um de seus objetivos propiciar algumas reflexões nessa direção.

A opção por desenvolvê-lo priorizando a ótica de alunos participantes de projetos mídia-educativos voltados para a produção audiovisual é fruto do desejo de deslocar o foco de análise antes constituído com base na experiência como professora de crianças e como pessoa adulta que com elas convive no contexto familiar e no grupo de amigos. Somou-se a isto a curiosidade, alimentada ao longo da formação acadêmica, sobre aquelas crianças, que, literalmente, “saltavam” dos diversos textos lidos e me conduziam ao repensar de práticas e concepções, antes centradas no meu fazer.

Ao propor uma investigação envolvendo alunos com idades entre 10 e 15 anos, percebi a importância de um olhar atento sobre os sujeitos envolvidos no estudo. Quem eram aqueles alunos? Como abordá-los? Quais seriam os caminhos para trabalharmos juntos, estabelecendo um diálogo efetivo? Tais questionamentos orientaram a busca de referenciais teóricos voltados para a compreensão da infância e da juventude.

Neste sentido, observa-se que diversas contribuições teóricas, especialmente nos campos da Sociologia (Corsaro,1997; Sarmiento, 1997; Sarmiento e Pinto 1997) e da Antropologia da Infância (Nunes, 1999; Lopes, Macedo e Nunes, 2002; Cohn, 2005), têm apontado para a necessidade de uma compreensão da criança como produtora de cultura. Os modos como nós, adultos, temos historicamente atribuído significados à infância e às mudanças sociais e culturais, na contemporaneidade, nas quais as experiências das crianças com as mídias se tornam cada vez mais intensas e complexas, são alguns dos aspectos que se destacam nestes estudos. Considerar tais questões pode contribuir para a construção de uma prática docente que privilegie *as crianças e suas culturas*

(Cohn, 2005), abandonando o olhar “adultocêntrico”. Ouvir as vozes das crianças, levando em conta o que têm a dizer sobre suas experiências, torna-se, neste sentido, essencial para superar a idéia subjacente à própria etimologia da palavra *enfant* (criança), do francês, não-falante, pois apesar de estarem no centro das preocupações de pais e professores, as crianças não têm, muitas vezes, lugar para suas concepções, desejos e aspirações na proposição das diversas atividades que lhes são apresentadas.

Neste cenário é importante destacar que, apesar da valorização da infância, sobretudo, no momento atual, as crianças concebidas como tal, no que se refere ao dado biológico, não vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sócio-culturais e econômicas. Este é, certamente, um dos aspectos essenciais para redimensionar as representações que construímos sobre os significados da infância, no sentido de romper com concepções hegemônicas e homogeneizadoras. As crianças se distinguem umas das outras nos espaços-tempos de brincar e de estudar, nas preferências, nos hábitos familiares, nos desejos e aspirações e nos modos de sentir, de ser, de estar e de representar o/no mundo. Segundo Kramer (2003), “tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância”.

Quem são estas crianças ao mesmo tempo tão próximas e tão distantes? Que diferenças e semelhanças apresentam entre si? Que saberes têm sobre o mundo e sobre nós, adultos?

Estas e outras questões têm orientado a reflexão de educadores e estudiosos, que se preocupam com a construção de uma prática docente e com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que privilegiem as crianças como seres ativos, situados no tempo e no espaço, atores e autores na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Corsaro (1997) assinala que as “crianças estão merecendo estudos como crianças”, o que nos orienta para uma abordagem das crianças em sua alteridade, pelo valor que têm em si mesmas e não de modo indireto ou passivamente.

Segundo Kramer e Souza,

as crianças são seres sociais e não apenas seres psicológicos ou em desenvolvimento, em crescimento, em evolução (por mais que concordemos com o fato de que há evidentemente uma evolução biopsicológica universal).

Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto”.

(1988, p. 31),

Crianças e jovens se distinguem uns dos outros e entre si mesmos nos tempos, nos espaços, nos trabalhos, tipos de brincadeiras, gostos e preferências, nas roupas que usam, enfim, nos modos de ser e de estar no mundo. Podemos dizer que não existe um único modo de ser criança e viver a infância, assim como são múltiplos os modos de ser jovem e viver a juventude.

A identificação dos traços característico que diferenciam crianças e jovens não podem ser estabelecida, portanto, apenas pelo recorte etário, a partir de uma distinção meramente cronológica. Mais do que classificá-los é preciso entendê-los considerando a complexidade de suas práticas e das relações sociais que estabelecem.

Com relação aos jovens, observa-se que se trata, igualmente, de uma categoria social cujos contornos não são bem definidos. Os modos de compreender a juventude variam de acordo com critérios históricos e culturais. Assim, em cada grupo social as representações se concretizam a partir de condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e geográficas, entre outros aspectos. De acordo com Peralva (1997) a juventude é, portanto, uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação.

Um breve olhar sobre a tematização da juventude² aponta para diferentes concepções acerca dos modos de compreender o jovem e o conceito de juventude, dentre as quais destacam-se a visão da juventude como condição de transitoriedade, a juventude como problema e a visão romântica da juventude. A primeira delas refere-se à juventude como momento de passagem para a vida adulta, segundo a qual o jovem é um “vir a ser”. Nesta perspectiva observa-se

² Uma discussão mais aprofundada a respeito da noção de juventude pode ser encontrada em Sposito (1993, 2000); Peralva(1997), Abramo (1997), Dayrell (1999, 2001) e Carrano e Sposito (2003), entre outros. A Revista Brasileira de Educação apresenta uma edição especial (nº 5, maio a agosto de 1997) intitulada “Juventude e contemporaneidade”.

uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, já que o jovem “ainda não é” (adulto). A segunda refere-se à juventude como um problema, em geral, associado ao crescimento dos índices de violência e criminalidade, às drogas, AIDS e à gravidez precoce, entre outros temas. O jovem é visto de modo reducionista, apenas pela ótica do problema, “em situação de risco”. A última concepção apontada é decorrente da visão romântica da juventude, percebida como um tempo de liberdade, prazer e expressão de comportamentos exóticos, segundo a qual a juventude é percebida como período para o ensaio e erro, para experimentações, marcado pela busca do prazer e pela irresponsabilidade, ignorando os problemas e as dificuldades muitas vezes vivenciadas pelos jovens.

Dayrell (2003) entende a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, acentuando a influência do meio social concreto e a qualidade das trocas que nele se estabelecem. O autor propõe uma abordagem do problema que trate de juventudes, no plural, designando os diferentes modos de ser jovem nas sociedades contemporâneas.

De acordo com tal perspectiva, a noção de juventude pode ser compreendida não a partir de critérios rígidos ou de imagens estereotipadas, mas como parte de um processo complexo, cuja definição dos contornos se dá no conjunto das experiências vivenciadas em cada contexto social. A adolescência, entendida como fase inicial da juventude, representa um período marcado pelas transformações no corpo, nos afetos, nas referências sociais e relacionais. Tais transformações são vividas de forma intensa e vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida.

Em texto de 1997, Abramo assinalava que, a juventude, entendida como momento posterior à infância, que envolve a adolescência e a juventude propriamente dita, havia voltado a ser tema de investigação e reflexão, depois de anos de quase total ausência no meio acadêmico. No entanto, a autora observava que ainda eram poucos os estudos que consideravam os próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e de atuação, vendo-os mais como um problema a ser enfrentado pela sociedade do que como um modo particular de estar no mundo e interagir com ele.

São adotados como referência, no presente texto, o conceito criança a partir de Corsaro (1997) e de juventudes, como proposto por Dayrell (2003), para descrever e analisar, pelo ponto de vista das crianças e dos jovens envolvidos no

estudo, as práticas mídia-educativas de produção audiovisual realizadas com eles em ambiente escolar.

Considerando a necessidade de identificar como essas experiências afetam a relação de crianças e jovens com a linguagem audiovisual e com a mídia em geral, algumas questões se apresentam: quais os contextos e as trajetórias de produção de audiovisuais na escola? Quem as promove? Que objetivos e concepções norteiam essas atividades? Como as crianças e jovens se integram a elas? Tais experiências modificam a relação de seus integrantes com produtos audiovisuais? Alteram seu papel como consumidores de mídia? Como crianças e jovens, produtores de mídias na escola, percebem essa experiência e avaliam suas próprias produções? Existem nessas produções indícios do tipo de relação que esses alunos estabelecem com as práticas escolares? Que vínculos existem entre essas práticas mídia-educativas e as demais atividades escolares?

David Buckingham (2006) destaca que diversos estudos têm demonstrado que nos países industrializados as crianças passam mais tempo diante da TV do que na escola ou em qualquer outra atividade, exceto o tempo em que estão dormindo. Com relação aos filmes, revistas, videogames e música pop, as somas são igualmente expressivas. Isto significa, segundo o autor, que as mídias se constituem atualmente em agentes de socialização de grande importância. No entanto, ressalta, isso não significa que as mídias sejam onipotentes, capazes de moldar pontos de vista uniformes.

“As mídias estão enraizadas no tecido e nos hábitos da vida cotidiana e oferecem uma grande quantidade de ‘meios simbólicos’ que utilizamos para conduzir e interpretar as nossas relações e para definir a nossa identidade. Como argumenta Roger Silverstone (1999), as mídias estão ‘no núcleo da experiência, no coração da nossa capacidade de dar um sentido ao mundo em que vivemos’. E, como o autor sugere, é por essa razão que somos levados a estudá-las.” (p.24)

Neste sentido, considerar como ponto de partida as experiências que crianças e jovens já possuem com as mídias, ao analisar a produção de audiovisuais na escola, pode ser um importante caminho para compreender os sentidos e significados por eles atribuídos à prática e a forma como avaliam suas

próprias representações, no exercício de um papel social ativo como produtores de cultura.

Cabe destacar, no entanto, que o reconhecimento das produções realizadas por crianças e jovens tanto do ponto de vista de sua legitimidade como da possibilidade de serem tomadas como fonte de investigação não encontra consenso entre os pesquisadores. Para Len Masterman, (1985), por exemplo, o conteúdo dos produtos dos jovens reproduz, na maior parte das vezes, as práticas dominantes com submissão e conformismo, numa espécie de escravidão ideológica. Ele relata:

“Na minha experiência uma série de tristes imitações de show de última categoria, roteiros constrangedores e documentários que defendem a pobreza e a guerra, aprovada pelo professor para quem a técnica é tudo e o meio é a única mensagem.” (p.10)

Com base em Bhaktin, Buckingham adverte que não se trata, mesmo nestes casos, de uma imitação servil, mas, antes, de uma reelaboração ativa e consciente, pelas crianças e jovens, dos conhecimentos que eles têm das mídias, por meio da intertextualidade ou de uma comunicação dialógica.

Tal perspectiva parece estar em acordo com o conceito de reprodução interpretativa desenvolvido por William Corsaro (1997), segundo o qual as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social, apropriando-se de seus elementos e, ao mesmo tempo, reinterpretando-os. O autor justifica o uso da noção de reprodução interpretativa através do significado dos dois termos: interpretativa, escolhido para apreender os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade; e reprodução, cuja ênfase principal é a idéia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança, a partir de uma dinâmica na qual simultaneamente afetam as sociedades em que vivem e são por elas constituídas.

Nessa perspectiva, o conceito de apropriação aqui assumido toma como referência a proposição de Roger Chartier (1990), entendendo a necessidade de compreender como as crianças e jovens envolvidos no estudo significam sua experiência social.

Segundo o autor,

A problemática do mundo como representação, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e pensar o real. Daí (...) o interesse manifestado pelo processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação. (Chartier, 1990, p. 23-24)

A convicção de que crianças e jovens são produtores de culturas próprias, seres sociais plenos, influenciando a vida social e sendo por ela influenciados implica deixar de vê-los por aquilo que ainda não são e por aquilo que ainda não fazem, mas, sim, por aquilo que já são e que já fazem. Neste contexto, é importante considerar o coletivo e as atividades comuns — a forma como negociam, partilham e criam cultura com os adultos e entre eles próprios.

Reconhecer a existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância e da juventude, necessariamente distintas das dos adultos — embora, também, interdependentes destas — constitui um grande desafio para quem se propõe a investigar com crianças e jovens e não sobre eles. Tais desafios se colocam na tentativa de recuperação das suas “vozes” o que pressupõe encontrar metodologias e estratégias de investigação que permitam compreender a complexidade de suas visões de mundo, as (re) apropriações que fazem do mundo que os rodeia e, finalmente, a forma como contribuem para a mudança social. Segundo Rivoltella (2005), “antes de tudo, deve-se considerar como o cenário epistemológico atual sugere a necessidade de integrar os saberes e de misturar as propostas para encontrar a natureza complexa da realidade”.

Nesse cenário, considerando o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no campo da mídia-educação e sua articulação com as categorias sociais da infância e da juventude, uma natureza híbrida aparece como característica desses estudos, ganhando contornos cada vez mais nítidos, pela transversalidade das abordagens e pela constante busca de ancoragem nos contextos de vida. (Rivoltella, *idem*).

Outro aspecto a destacar, no que se refere aos estudos no campo da mídia-educação, é que, muitas vezes, os autores se constituem como sujeito e objeto de suas próprias inquietações. Nesse sentido, a contribuição de Fischer (2002), pode

ser tomada como referência útil àqueles que se propõem a trilhar tais caminhos investigativos:

Como o pesquisador tratará o fato de ele mesmo ser alguém que especta, que olha, que investe seu corpo nesse jogo de interioridade e de exterioridade que diz respeito ao ato de ver, de receber imagens e de operar sobre elas – como espectador comum do cotidiano e, simultaneamente, como estudioso das questões da comunicação no âmbito da pesquisa educacional? (Fischer, 2002 p.84)

Quanto ao propósito de realizar um estudo com crianças e jovens, considerando-os antes de tudo como pessoas em relação com aquele que as observa, uma questão se impõe: é possível manter o distanciamento necessário e o descentramento do olhar, que teoricamente nos permitiria ‘ver’ todas as situações sob todos os ângulos, se estamos tratando de fatos e de pessoas com quem, inevitavelmente estabelecemos uma relação, nos envolvendo com suas histórias, desejos e fantasias? Ou seja, como construir uma dinâmica de estranhamento e proximidade com as crianças e os jovens, em nossas investigações?

Para Brandão (2000), “(...) a complexidade dos fenômenos sociais implica a impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e a necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos objetos”.

A opção por realizar um estudo com ênfase na abordagem qualitativa, articulando as principais características de um estudo de caso etnográfico (Dauster, 1997), às técnicas de observação participante e de entrevistas semi-estruturadas constituiu o caminho a ser trilhado neste estudo.

Para Sarmiento (2003) a etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. Nos estudos etnográficos são analisados os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem.

Embora não tenha pretendido realizar uma etnografia, com toda a sua complexidade, conforme nos diria Geertz (1989), entendo que a orientação etnográfica pode ser valiosa para transformar as anotações derivadas das observações e registros em relatos descritos com densidade, buscando

significados, regularidades, símbolos, sistemas de relações e categorias que possam oferecer sentido analítico–interpretativo.

Com relação à observação participante, considero que a necessidade de lançar um olhar atento sobre a realidade que se pretende investigar exige do pesquisador uma postura diferente do adulto que fala o que fazer ou tenta controlar o comportamento das crianças e dos jovens. Ao contrário, propõe-se uma aproximação entre o pesquisador e os sujeitos, no local onde os fenômenos emergem, procurando perceber as experiências cotidianas, as rotinas, a organização dos tempos e espaços, a cultura material, os rituais e as condições em que os sujeitos atuam (Loureiro, 2003).

O interesse pelo modo como crianças e jovens, dão sentido aos fatos de suas vidas, como interpretam suas próprias experiências ou atribuem significados ao mundo social no qual vivem, pressupõe, ainda, considerar a dimensão ética, o que garante a estas pessoas, entre outros aspectos, o direito de consentir ou não participar da pesquisa (Alderson, 2003; Kramer, 2002).

Assumi neste estudo o compromisso de não apenas falar de crianças e jovens, mas de considerá-los na relação que com eles estabeleci e vice-versa. Resultado de um modo de observar centrado nas relações, as análises se referem a fatos socialmente construídos, com a consciência da tênue, mas fundamental distância que separa a interpretação da “realidade”.