

7.

Quadro síntese de análise: um olhar sobre o que disseram (e fizeram) as crianças e jovens envolvidos na pesquisa

“Alguém já escreveu que o homem não pensa sozinho, em um monólogo solitário, mas o faz socialmente, no interior de uma ‘comunidade de comunicação’ e de argumentação”.
(Oliveira, 1998, p.26)

A partir dos dados coletados no trabalho de campo, a partir das observações, das videograções, das oficinas dirigidas e das entrevistas, foi possível identificar que os caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa na escola não eram únicos e, muito menos, percorridos do mesmo modo pelos alunos. Ao contrário, tais caminhos são múltiplos, repletos de trilhas, curvas e atalhos e por essa razão, me conduziram também a múltiplos caminhos de análise.

A opção por realizar um estudo *com* e não *sobre* as crianças e jovens integrantes de oficinas de produção audiovisual, apontou a necessidade do encontro entre os caminhos da pesquisadora e os dos alunos. Os referenciais teórico-metodológicos adotados foram essenciais para a definição de um percurso possível. Eles iluminaram todo o trajeto e ajudaram a evitar o desvio dos objetivos propostos no início da jornada.

Assim, no lugar de hipóteses a serem confirmadas, apresentei ao campo perguntas de inspiração teórica, que não apenas foram reformuladas durante o trajeto, como também me colocaram diante de novas perguntas. As categorias de análise e as representações sociais emergiram, portanto, do próprio trabalho de campo (Malinowski, 1978).

Deste modo, com base em Clifford Geertz (1989), apresento neste capítulo, antes uma interpretação dos dados obtidos do que uma análise, propriamente dita, procurando estabelecer, no diálogo com diversos autores, um olhar mais próximo das crianças e jovens com quem realizei esta pesquisa, assim como das principais questões por eles trazidas.

Na tentativa de elaborar uma síntese integradora dos aspectos que me pareceram mais significativos, articulando as diferentes vozes presentes nesse processo, estabeleci três eixos norteadores: as experiências observadas, os sujeitos

diretamente envolvidos e a produção de audiovisuais na escola. Tais eixos serão abordados a seguir.

A experiência é o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa, 2002, p.21)

A noção de experiência como algo que nos passa, nos acontece e nos toca, conforme nos propõe Jorge Larrosa, foi o ponto de partida para a compreensão do contexto no qual foram observadas as percepções das crianças e jovens, envolvidos neste estudo, acerca da produção de audiovisuais na escola e seus modos de apropriação. Um traço marcante observado ao longo do processo foi o modo como os alunos demonstravam seu envolvimento com as respectivas propostas em cada escola, evidenciando uma relação particular com as atividades, com os espaços e os tempos ali vividos. Tal envolvimento se traduziu no próprio significado por eles atribuído à oficina, segundo o qual aquele não era um lugar *onde apenas aconteciam coisas*.

Larrosa nos convida a refletir sobre a natureza da experiência e do saber da experiência recorrendo a um dos célebres textos escritos por Walter Benjamin¹⁶, que em sua época já sinalizava a pobreza de experiências como uma das características do mundo moderno. Assim, o autor destaca que na chamada “sociedade da informação” a demasiada ênfase na constituição de sujeitos “informados”, cuja obsessão pela informação os distancia do conhecimento, aliada à falta de tempo e o excesso de atividade, entre outros aspectos, marcam o cotidiano de forma profunda e, muitas vezes, não deixa lugar para própria experiência.

A experiência, aqui entendida como o espaço do encontro, da relação com algo que se prova e se experimenta, pressupõe uma conexão significativa com os acontecimentos, em oposição à vivência pontual, instantânea e fragmentada, característica do mundo contemporâneo. Segundo o autor, o saber que deriva da experiência ou “saber de experiência”, está relacionado, portanto, à produção “do sentido ou do sem sentido” do que nos acontece. Trata-se de um saber ligado à existência do indivíduo ou de uma comunidade humana particular, que envolve

¹⁶O texto citado é: *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. In: *Obras escolhidas*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I, 1994.

parar para pensar, sentir, abrir olhos e ouvidos aos outros, suspender opiniões, juízos, automatismos da ação e dar-se tempo e espaço. O saber da experiência não está fora do sujeito, pois só tem sentido no modo como configura sua personalidade, sua sensibilidade sua forma humana (ética e estética) de estar no mundo.

Nos encontros realizados com os alunos, ao solicitar que relatassem para os colegas da outra escola envolvida no estudo o modo como funcionava sua oficina, foi possível perceber, nos depoimentos, que mais do que descrever as atividades propostas eles falaram de si mesmos, da importância de trabalharem juntos e de como gostavam de participar da oficina. Suas histórias pessoais se entrelaçavam com a história da proposta, o que sugere que as oficinas representavam para eles não apenas um rol de atividades específicas voltadas para a aquisição de uma técnica, mas possivelmente uma *experiência* na qual estavam diretamente implicados.

O segundo eixo de reflexão refere-se aos alunos com quem me relacionei ao longo da realização do estudo. Pensar neles é pensar nos sujeitos da experiência, definidos não apenas por sua atividade, mas pela receptividade e abertura, pelo dar-se a saber, a partir de quem era possível estabelecer um diálogo franco, revelador de conhecimentos, percepções e sentimentos colocados em jogo nas múltiplas relações que estabeleciam naqueles espaços

Nesse contexto, pensar nos alunos é também considerá-los crianças e jovens produtores de cultura, ativos e interativos, com características e práticas sociais próprias, constituídas num certo tempo e lugar e a partir de múltiplas mediações. O entendimento do que é ser criança ou adolescente não é, portanto, fixo nem estável.

Os alunos envolvidos nesse estudo apresentaram suas histórias, manifestaram suas preferências, revelaram aspectos das interações que estabeleciam com outras pessoas, crianças, jovens e adultas, dentro e fora da escola e estabeleceram, também, uma relação específica com a pesquisadora. Alguns deles já namoravam, iam ao cinema sozinhos ou com os amigos, já faziam alguns “bicos”, exercendo algum tipo de atividade remunerada, outros me chamavam de “tia”, iam e voltavam da escola na companhia dos pais ou responsáveis, brincavam de pique-esconde e amarelinha e ora assumiam a condição de criança, ora a rejeitavam, entre tantos outros aspectos.

Essas singularidades e especificidades contribuíram para o ajuste das lentes com as quais eles foram focalizados e reafirmaram a convicção de que a percepção do que é ser criança, jovem ou adolescente deve levar em conta sua complexidade e envolve questões que emergem de campos teórico-conceituais ainda em construção, mas que, certamente, não se pautam apenas pelos elementos biológicos determinantes de uma faixa etária específica.

Quanto às oficinas, elas representavam para seus integrantes um espaço diferenciado dentro da dinâmica das escolas, no qual seus valores e visões de mundo, suas lógicas de comportamento, suas emoções, desejos e projetos eram reconhecidos. Essas oficinas parecem constituir-se, portanto, como um “campo de possibilidades”, que amplia o acesso desses alunos a experiências culturais significativas.

As interações ocorridas durante as atividades propostas forneceram pistas para a identificação de um traço marcante das relações sociais estabelecidas entre os alunos: as formas de cooperação e colaboração eram valorizadas por eles e também pelos professores, tornando-se mais evidentes nos momentos em que se organizavam em torno de algum projeto comum. Nessas ocasiões, por exemplo, os mais experientes assumiam, na maior parte das vezes, a responsabilidade de auxiliar e orientar os recém chegados ou inexperientes. Com base em Simmel (1978) é possível afirmar que as oficinas também se constituem como importante espaço de sociabilidade para os que participam delas.

Os alunos trazem para esses espaços marcas das experiências e relações sociais prévias ou paralelas à escola, o que de algum modo se reflete não apenas nas suas formas de participação e na manifestação de suas preferências como em suas produções. Pode-se entender deste modo, que as escolhas feitas pelos alunos, a importância que atribuem a um determinado assunto em detrimento de outro, suas interpretações e criações, observadas ao longo dos encontros realizados, estão intimamente relacionadas às experiências constituídas no convívio com a família e os amigos, nas leituras de livros e revistas, nas brincadeiras, nos filmes e programas de tevê, entre outros, ou seja, nas relações estabelecidas no contexto cultural em que estão inseridos. Pode-se falar, então, neste contexto, de produção de cultura, entendendo cultura como espaço privilegiado de constituição do sujeito, do qual emergem as mediações e onde são produzidos os significados (Martim-Barbero, 2001).

Nas leituras de Gomez (1991), Martin-Barbero e Rey, (2001) e Martin-Barbero (2003) encontrei o suporte para identificar algumas pistas das múltiplas mediações que se estabeleciam entre as experiências vividas pelos alunos fora da oficina e aquilo que realizavam dentro dela. Foram consideradas, neste estudo, especialmente, a família, a sala de aula e, ainda, a visualização de filmes na tevê ou no cinema

Os modos como os alunos percebem a relação entre o que realizam na oficina e os demais espaços de socialização pelos quais transitam apontam para diversas constatações possíveis:

- Em relação à família, os alunos reconhecem que suas produções circulam pouco ou nem são conhecidas pelas pessoas com quem convivem em casa; para a maioria deles, conhecer e comentar os vídeos feitos pelos filhos poderia contribuir para que os pais, assim como os irmãos e demais familiares, valorizassem mais o que é realizado na oficina e também para que se sintam mais prestigiados; nesse caso, eles parecem indicar que essa seria uma mediação necessária para a percepção que têm da atividade que realizam;

- Os alunos também apontaram que os professores e colegas de sala de aula desconhecem ou conhecem muito pouco o que acontece na oficina e, menos ainda, sobre suas produções. Neste caso, ressaltam que muitos colegas e professores atribuem à atividade um caráter puramente lúdico, de acordo com o qual a oficina seria apenas espaço de prazer e brincadeira. Apesar de destacarem que se divertem muito trabalhando na oficina, eles não concordavam com tal avaliação porque, para eles, isso é uma forma de desvalorizar algo que sabem, por experiência, que contribui significativamente para sua formação; por essa razão tecem várias críticas ao comportamento dos colegas e de alguns professores frente à oficina e tudo o que ali acontecia. Vale dizer que essa visão do lúdico como algo estranho à produção e transmissão de conhecimentos parece ser ainda recorrente no meio educacional.

No que se refere à tevê e ao cinema, foi possível perceber que os alunos constituem uma audiência ativa e refinada, demonstrando conhecimentos específicos sobre a forma e o conteúdo do que assistem. Ao conversar com os colegas, contando algo que haviam assistido, comentando detalhes sobre determinados personagens e analisando capítulos dos seriados de tevê ou combinando sessões de cinema em casa com os amigos da oficina, por exemplo,

reviviam e recriavam seus referentes, configurando uma “comunidade interpretativa” (OROZCO-GOMEZ, 2001).

A tevê tem presença marcante na rotina dos alunos que, em sua maioria, costumam assistir aos programas preferidos na companhia de outras pessoas (pais, irmãos ou amigos).

Os repertórios audiovisuais identificados a partir dos registros elaborados pelos alunos sugerem um perfil do consumo cultural do grupo. Segundo Canclini (1999), o consumo se manifesta numa interação entre produtores e consumidores, para a qual concorrem fatores como classe social, local de estudo e moradia, opções de lazer e de acesso a informações, entre outros. Embora não haja distinções significativas quanto à classe social entre os alunos, é evidente que o fato de morar e estudar em bairros localizados na zona sul e no centro da cidade ou num bairro de subúrbio, na zona norte, traz impactos diretos e diferenciados nos hábitos e nas possibilidades de acesso a bens culturais e à opções de lazer e de entretenimento. Assim, embora uma parte do grupo declare freqüentar salas de cinema com certa regularidade, para a maioria o acesso a filmes se dá principalmente pela televisão e em DVD ou na escola.

Apesar de relatarem a existência de certos “filtros de autoridade parentais”, com a atuação direta de alguns responsáveis na seleção do que assistem, percebem-se fragilidades nos mecanismos de controle e acompanhamento adotados pela família, uma vez que o repertório de filmes vistos pelos alunos, por exemplo, varia de “Branca de Neve à Tropa de Elite”. Martin-Barbero e Rey (2001) destacam que, por não exigir uma “senha de acesso” para o espectador, a tevê apresenta às crianças e jovens um mundo antes reservado aos adultos, alterando padrões de circulação das informações e provocando uma “desordem cultural”. Isto pode ser identificado nos depoimentos dos alunos sobre sua relação com a tevê, nos quais admitem ter acesso a produções, a princípio, não destinadas a eles, como também defendem o direito de tomar suas próprias decisões a respeito do que devem ou não assistir.

Em alguns momentos foi possível observar, no entanto, que entre os próprios alunos havia certa resistência para admitir que assistiam a filmes considerados “para crianças”: tais revelações eram sempre feitas em voz baixa ou justificada de algum modo, como “eu vi o filme, mas o DVD era da minha irmã menor.” David Buckingham, a respeito de suas pesquisas com crianças, relata

quadro semelhante ao abordar a capacidade crítica por elas demonstrada frente à tevê popular:

“(...) admitir que possam gostar de alguma coisa (com a possível exceção dos filmes dedicados aos adultos) é realmente muito difícil. Em muitos casos as crianças admitem que assistem a certos programas apenas pelo gosto de ver ‘quanto são estúpidos’, mesmo que o fato de que os conheçam tão bem seja freqüentemente uma admissão do próprio interesse. (...) O fato de que um programa possa ser apreciado é visto nesse contexto como uma marca de franqueza ou inadequação: é alguma coisa que precisa ser ‘confessada’, preferencialmente com uma boa dose de ironia. (...)”. (Buckingham, 2006, p.124)

De acordo com os depoimentos sobre quais são os ingredientes de um bom filme, foi possível notar, de um modo geral, que ao selecionar o que assistir os alunos do grupo estudado preferem filmes que “têm algo a lhes dizer”, ou seja, que abordam temas próximos, vinculados ao seu cotidiano ou que fazem algum sentido para eles e, ainda, que são divertidos, com muita ação e bem produzidos.

As escolhas e os repertórios dos alunos se refletem em suas produções audiovisuais e no modo como estas são vistas por eles. Isso tem relação direta com o terceiro e último eixo de análise, que se refere à produção de audiovisuais na escola e aos modos como esses realizadores avaliam suas próprias produções.

As oficinas realizadas nos dois contextos estudados revelaram características distintas quanto à forma e ao conteúdo das propostas. Não foi objeto desta pesquisa, conforme já dito anteriormente, analisar tais iniciativas. No entanto, algumas observações quanto à produção de audiovisuais na escola se fazem necessárias e serão destacadas a seguir, pelo entendimento de que estão intimamente relacionadas aos processos de apropriação, pelos alunos, da experiência desenvolvida naqueles espaços.

Nos encontros realizados nas escolas, era freqüente a presença de celulares com câmera e aparelhos Mp3 nas mãos dos alunos, assim como seus relatos sobre algum software usado em casa. Buckingham (2007) sinaliza que a ampliação do acesso às novas tecnologias tem possibilitado cada vez mais aos jovens exercerem papel ativo como produtores culturais. De posse de celulares com múltiplas funções, câmeras fotográficas, acesso a *lan houses*¹⁷ entre outros exemplos, esses

¹⁷ LAN house (LAN: Local Area Network) é um estabelecimento comercial, no qual se pode pagar para utilizar um computador com acesso à internet e a uma rede local, para diversas finalidades, sendo a principal delas jogar em rede.

jovens também se apropriam dos mecanismos de criação e de manipulação de imagens e de textos midiáticos produzidos comercialmente. Entendendo “apropriação” como interpretação, intervenção criativa, conforme proposto por Roger Chartier (1990), pode-se supor que todo esse processo favorece o aparecimento de novas formas de ler e de produzir sentidos e significados, novos modos de ver, perceber e interagir com/na realidade. Tomando Walter Benjamin (1996) como referência, pode-se dizer que se trata de um novo *sensorium*, como apontava o autor, nos anos 30, referindo-se, então, à transformação dos modos de percepção da realidade na sociedade moderna em razão da reprodutibilidade técnica da imagem.

Nesse sentido, as atividades propostas nas oficinas se traduzem no exercício da autoria no qual o processo de produção, e não só o produto final, é importante. De acordo com Buckingham (2006), este é o ponto central da produção de mídia com crianças: possibilitara expressão artística e criativa em diferentes níveis, visando à comunicação e ao exercício do experimentar em si e não apenas a formação técnica.

Os alunos demonstravam grande entusiasmo ao trabalhar com a câmera e outros equipamentos disponíveis na oficina, além do interesse em aprender novos modos de editar as imagens ou descobrir novos efeitos especiais. Além disso, eram bastante exigentes com relação ao resultado final de suas próprias produções. A dimensão técnica do trabalho é, portanto, bastante valorizada por eles, representando, de fato, um dos atrativos da proposta. Ao mesmo tempo, nota-se que, nos exercícios realizados com a câmera, a serviço da criação e da exploração dos códigos audiovisuais, experimentam também outras possibilidades discursivas, apropriando-se da linguagem midiática para expressar suas idéias e sentimentos, para verem e serem vistos pelos colegas e por si mesmos. Assim, os alunos reconhecem naqueles espaços um lugar onde suas vozes eram ouvidas, o que nos remete novamente à rejeição manifestada por eles à idéia da oficina como *um lugar onde apenas acontecem coisas*.

Quanto aos critérios adotados para avaliar as próprias produções, foi possível notar que os reflexos da relação entre a técnica e o conteúdo vivenciadas nas oficinas também está presente. Apesar de terem um repertório significativo e conhecimentos específicos que possibilitam a identificação de aspectos técnicos das produções, em suas avaliações os alunos priorizam, na maior parte das vezes,

o conteúdo das mensagens: entender o filme e considerá-lo divertido foram os principais parâmetros adotados por eles para atribuir nota dez ou zero. Observou-se, no entanto, que em alguns casos a técnica era apontada como um aspecto importante da avaliação, sobretudo nos filmes feitos pelos mais velhos. Assim, as avaliações eram, na maioria das vezes, benevolentes em relação aos filmes realizados por crianças menores e mais rigorosa diante das produções dos mais velhos. Do mesmo modo, ao relacionar suas produções aos filmes que assistiam na tevê ou no cinema, apontavam, na maior parte das vezes, o domínio da técnica, aliado à formação específica e à experiência dos produtores, como principal diferencial entre os dois meios.

Outro aspecto a destacar refere-se às representações dos alunos, no momento em que se organizavam em torno da elaboração de um vídeo: demonstraram, em sua maioria, grande capacidade crítica ao realizar as análises dos vídeos exibidos, assim como daqueles que assistiam na tevê e no cinema, tecendo comentários pertinentes quanto à forma e ao conteúdo do que viam. No entanto, observa-se que tanto em suas discussões de planejamento para a elaboração de um vídeo como nos repertórios audiovisuais apresentados, suas escolhas e representações acabam por reproduzir, na maior parte das vezes, padrões massificadores da tevê e do cinema comercial. A esse respeito, Buckingham (1996) nos fornece uma pista importante, ao discutir a distinção entre estado mental e prática social. Segundo o autor:

“Pesquisas têm mostrado que estudantes podem analisar semioticamente os ‘esteriótipos’, sendo capazes de identificar a mercantilização ‘opressiva’ do corpo feminino nas mídias de massa, mas nem por isso deixam de se sentir fascinados pelas Spice Girls ou Lara Croft (Elisabeth Funge, 1998) e ainda, de continuar desejando exprimir suas sexualidades de forma insistente (...)”

(Buckingham, 2006, p.165)

Para o autor, a distinção entre estado mental e prática social constitui uma questão crucial, que se coloca como pano de fundo do tema “tornar crítico”, uma bandeira comum no contexto das propostas mídia-educativas. Ele destaca que uma escritura midiática é construída de acordo com as convenções lingüísticas, que são flexíveis e imprescindíveis, mas tais ferramentas não podem ser pensadas fora do contexto do que os alunos desejam comunicar. Assim, numa produção com os alunos, o mais importante seria criar condições para a passagem do conhecimento passivo, que deriva da leitura e de

outras formas de análise, para o conhecimento ativo, que requer uma produção com escritura. Deste modo haveria aí uma relação dialética entre o fazer e o analisar ou entre a prática e a teoria. (Buckingham,2005, p.128)

Sem uma resposta definitiva o pesquisador acredita que a oportunidade de trabalhar em conjunto e de promover espaços de auto-avaliação com os alunos seja um caminho interessante.

Diante das questões aqui apontadas, a partir dos três eixos estabelecidos, ressalta-se a necessidade de que as opiniões das crianças e jovens a respeito de si próprios e de suas experiências sejam consideradas a partir de seus contextos sociais, levando-se em conta as diferentes fontes de mediação que orientam seu olhar e suas visões de mundo, além da forte presença em suas vidas das tecnologias de comunicação e dos textos e instituições midiáticos.