

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)