

## 5

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

#### 5.1

##### A oficina de TV e vídeo 2004

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **5.2**

### **Centralidade do sujeito**

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

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

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

Por que você acha que não vai ninguém?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 5.3

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

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

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

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

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

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

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

Segundo o ISER<sup>1</sup>, atualmente as ONG compõem um setor cada vez mais importante na cena pública brasileira; mobilizam recursos e vínculos de solidariedade que dão sentido à cidadania. No Brasil, nos últimos 10 anos, houve uma ampliação bastante significativa no número de organizações da sociedade civil que realizam projetos sociais de educação<sup>2</sup>. Desenvolvendo ações educativas em comunidades de baixa renda, nas favelas, nas periferias e nos subúrbios urbanos, re-configuram o cenário dos movimentos sociais contemporâneos. Interferem diretamente na formação geral de adolescentes e jovens das comunidades populares (Canclini, 2003 e Martín-Barbero, 2001), talvez, porque, conforme indica o Projeto Juventude<sup>3</sup>, esse segmento da população viva graves contradições, especialmente, no que diz respeito aos baixos níveis de atividade econômica e aprofundamento das desigualdades, que resultam na existência de imensas zonas de exclusão. Uma das características da exclusão refere-se aos índices de desemprego que são cada vez mais significativos quando se trata de jovens, especialmente, os mais pobres:

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

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

---

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

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

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

Agrega-se, a esta situação, o que Souza e Silva (2003), no site do Observatório de Favelas<sup>4</sup>, aponta com um dos *eixos básicos dos processos de surgimento, expansão e consolidação das favelas*, acelerados a partir da década de 1990. A ampliação da oferta de serviços públicos e privados, oferecidos pelo poder estatal, por Organizações Não-Governamentais e, em menor medida, por empresas privadas.

Nesse contexto, as ONG passaram a atuar junto aos jovens moradores das comunidades urbanas de baixa renda. Essa atuação, caracterizada por diferentes tipos de ações educativas, acabou se configurando, principalmente, na época do Programa Comunidade Solidária<sup>5</sup>, como cursos profissionalizantes. Ou seja, a partir de meados da década de 1990, houve um crescimento de projetos sociais, desenvolvidos por ONG, no campo da educação não-formal, que pretendia, em última instância, promover cursos profissionalizantes. Foi nessa perspectiva, que surgiram também cursos de TV e vídeo pretendendo formar técnicos em audiovisual.

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

---

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

<sup>5</sup> Comunidade solidária – Programa criado em 1995, por Ruth Cardoso, no governo FHC. [www.comunidadesolidaria.org.br](http://www.comunidadesolidaria.org.br) acessão em 10/11/04.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 5.4

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A resposta desse grupo acabou gerando discussão sobre um tema polêmico que está bastante presente na comunidade e também na vida deles, na maioria, moradores de lá: a construção da estação das Barcas SA<sup>7</sup>. No entanto, cabe questionar se os alunos responderam apenas o que a professora esperava que respondessem ou se de fato perceberam uma relação possível entre o aprendizado da técnica de produção audiovisual e a mobilização em favor da comunidade. A fala do terceiro grupo expressa certa confusão nesse sentido:

---

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

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

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

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

22: 51 – Que tipo de trabalho?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cronograma das aulas da oficina de TV e vídeo 2004

#### **Abril**

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Mai**

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

**05/05** – Gravação e apresentação do comercial.

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

**11/05** – Exercício de roteiro.

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

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

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

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

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

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

**27/05** – Visita à ilha de edição.

## **Junho**

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

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

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

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

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

**07/07 a 21/07** – Edição dos vídeos

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

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

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

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

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

## 5.5

### Os alunos podem fazer os vídeos que quiserem?

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5.6

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5.7

### **Mão na Massa 2: algumas atividades da oficina**

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Recordo-me da experiência de Mercedes Clara<sup>8</sup>, ao realizar uma pesquisa sobre os catadores de lixo de um bairro pobre de Montevideu, no Uruguai. A autora relata como se desenvolveu o processo de realização de um vídeo realizado pelos próprios sujeitos pesquisados. Ao começar a produzir imagens, eles riam ao se ver na tela, se emocionavam, se identificavam, se reconheciam, buscando, a cada gravação, novas maneiras de aparecer nas imagens. Algo semelhante aconteceu com os adolescentes do Preventório. A possibilidade de interface entre os jovens e os meios de comunicação evidencia que eles são *receptores produtores de sentido, cujas relações com esse processo de mediação são pautadas por uma postura ativa atravessada por um conjunto de táticas juvenis de negociação* (Cogo, 2003:183). Na medida em que passam a ser também realizadores de mídia (quando passam a gravar imagens, produzir vídeos e construir narrativas), criam novas táticas para se relacionarem com ela, encontrando outras maneiras de se anunciarem.

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

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

---

8

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

## 5.8

### Trabalho em grupo. Construção coletiva de conhecimentos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5.9

### **Afinal quais seriam os temas dos vídeos dos alunos?**

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

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

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

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

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

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

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

Destaco trecho dessa aula:

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

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

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

28h20min - E todos os roteiros são iguais?

Thaís e Phelipe: Não.

Professora: Que tipos de vídeos existem?

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

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

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

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

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

Thaís: o Educativo.

Vinícius: Documentário?!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5.10 Criação sob uma lente grande angular

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Barcas X Comunidade**  
**Grupo 01 / 3ª versão**

**VÍDEO**

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

**ÁUDIO**

Música

**Créditos****Cabeça**

Imagens da construção das barcas ao fundo

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

**Povo fala**

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

**Tela dividida**

Metade barcas metade comunidade

Povo fala

Música

**Off**

Imagem das pessoas da comunidade na rua.

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

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

Imagens da entrevista com o Engenheiro.

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

**Cabeça**

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

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

Clipe de imagens – quebra-cabeça

Música

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



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



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

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

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

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

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

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

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

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



**Sou + Prevê**  
**Grupo 03 / 1ª versão**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Rede Jovem de Comunicação**  
**Grupo 02 / 2ª versão**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Rede Jovem de Comunicação**  
**Grupo 02 / 6ª versão**

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5.11

### **Mídia-educação: diferentes perspectivas em conflito**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## **5.12**

### **Mídia-educador**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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