

GABRIELA LIMA RIBEIRO

INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A AÇÃO DO CINETVEZ NA ESCOLA  
DEPUTADO MANOEL RODRIGUES

2012

INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A AÇÃO DO CINETVEZ NA ESCOLA  
DEPUTADO MANOEL RODRIGUES

GABRIELA LIMA RIBEIRO

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. INÊS SILVIA VITORINO SAMPAIO

Monografia apresentada  
ao Curso de Comunicação Social,  
para obtenção do grau de Bacharel  
em Comunicação Social  
com habilitação em Publicidade.

FORTALEZA – CEARÁ

2012

GABRIELA LIMA RIBEIRO

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Silvia Vitorino Sampaio

(Prof<sup>a</sup>. Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Lobo Miranda

(membro da Banca Examinadora)

---

Dr<sup>a</sup>. Márcia Oliveira Cavalcante Campos

(membro da Banca Examinadora)

Monografia aprovada em 2 de julho de 2012.

Dedico este trabalho aos meus pais,  
por todo amor, incentivo e apoio ao longo dos anos.

E aos meus irmãos,  
por tornarem os meus dias mais cheios de alegria.

## Agradecimentos

Os meus primeiros agradecimentos serão sempre aos meus pais, Henrique e Silvana, e aos meus irmãos, Natanael, Davi e Sarah, por tornarem os meus dias completos, alegres e cheios de sentido!

Quero agradecer à Professora Inês Vitorino por toda atenção ao longo dos anos que já convivemos juntas, sendo para mim uma constante inspiração de luta por uma comunicação de qualidade e uma educação cidadã.

Agradeço também à Professora Luciana Lobo por todo carinho oferecido e amizade demonstrada nos anos de convivência, por nos ensinar que sim! somos capazes de realizar mais do que pensamos e por acreditar no potencial da gente do TVEz, e por acreditar em mim.

Aqui fica meu agradecimento também a todos os Professores do Curso de Comunicação Social que contribuíram para a minha formação e crescimento profissional e, acima de tudo, pessoal. Agradeço especialmente a Professora Glícia Pontes e sua alegria contagiante e ao Professor Riverson Rios e sua incrível capacidade de ser muito legal!

Não posso deixar de agradecer aos amigos que me acompanharam nessa luta (sim, concluir uma graduação é quase isso mesmo!) e também são parte importante do que sou hoje. O meu “muito grata por ser meu amigo!” mais que especial vai para: Cleisyanne Quintino, Samaísa dos Anjos, Amanda Sampaio, Narjara Rocha, Lorena Alves, Gabriel Andrade, Mário Matos, Mariana Queiroz, Ângelo dos Santos, Manuela Almeida, Jeanne Gomes, Yuri Pezeta, Maíra Bosi e Analice Diniz.

*“Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só,  
mas sonho que se sonha junto é realidade.”*

*Raul Seixas.*

## **Resumo**

Esta pesquisa se propõe a desenvolver uma pesquisa qualitativa voltada a compreender as apropriações das crianças que se envolveram com o Projeto de Extensão TVEz de educação para o uso crítico da mídia dos conhecimentos nele apresentados. Primeiramente recorreremos à trajetória histórica da concepção de infância nas sociedades desde a Antiguidade até a contemporaneidade, na tentativa de desnaturalizar a concepção de infância com o qual convivemos hoje. Percorreremos também as transformações ocorridas no sistema de educação, nesse mesmo período, na tentativa de interpretar qual a importância que a escola exerceu nas sociedades e quais foram suas bases metodológicas centrais em cada período, buscando , finalmente, considerar a origem das mídias, sua difusão e seus avanços e como elas modificaram as relações entre a criança e a escola. Nessa linha, analisamos as novas metodologias educacionais que aliam as tecnologias de informação e educação ao cotidiano escolar, objetivando a formação de um usuário criativo que, além de possuir uma visão crítica das mídias que consome, seja também um produtor de mídia, expressando suas opiniões, idéias e realidades sociais, dando visibilidade à elas e exercendo, assim, seu direito à comunicação. Após essa contextualização conceitual, nos debruçamos sobre o Projeto CineTVEz: suas ações, os problemas enfrentados, as adaptações realizadas e nossas impressões como participante e avaliação como pesquisadora. Analisamos, então, documentos, relatórios e, principalmente, as entrevistas realizadas com quatro crianças participantes do projeto considerando cinco categorias principais de análise: Entendimento do Projeto, Sentimento de Vínculo e Identificação, Entendimento Teórico dos Eixos, Entendimento Técnico das Mídias e Apropriação das Mídias na Escola e no Cotidiano.

**Palavras-chave:** infância; educação; mídia; extensão; mídia-educação

# Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I – Infância, Educação e Mídia: entre consumo e a construção de cidadania ..</b>	<b>17</b>
1. Um olhar sobre a infância .....	17
2. A escola como “o espaço” social da criança.....	27
3. A Era Midiática e suas relações .....	37
<i>Infância e Mídia, “Best Friends Forever” .....</i>	<i>44</i>
<b>Capítulo II - Educação para o uso crítico da mídia.....</b>	<b>48</b>
1. A Escola também pode aprender? .....	48
<i>Mídia-educação ou Educação para as Mídias .....</i>	<i>51</i>
2. O que é mesmo extensão? .....	54
3. TVez: Caminhos trilhados, uma jornada.....	57
4. Comunicação Educativa, uma parceria com a ONG Encine.....	60
<b>Capítulo III – CineTVez: promovendo reflexões críticas e apropriações das mídias na</b>	
<b>escola.....</b>	<b>65</b>
1. Metodologia de pesquisa.....	65
2. O Projeto CineTVez.....	70
3. Reverberações e apropriações dos conteúdos de mídia-educação .....	82
<i>Entendimento do Projeto .....</i>	<i>84</i>
<i>Sentimento de Vínculo e Identificação.....</i>	<i>86</i>
<i>Entendimento Teórico dos Eixos .....</i>	<i>88</i>
<i>Entendimento Técnico das Mídias.....</i>	<i>90</i>
<i>Apropriação das Mídias na Escola e no Cotidiano.....</i>	<i>91</i>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>95</b>

## Introdução

A criança sempre me<sup>1</sup> interessou como tema de estudo. Lembro-me bem de quando eu tinha apenas 12 anos e me debruçava horas a fio em revistas de psicologia infantil, espalhadas pelas gavetas de um grande móvel da sala da minha casa. Eu tinha especial interesse pela educação na infância, metodologias de ensino/aprendizagem e gostava de ler sobre os estudos de Jean Piaget. Aconteceu que ao entrar para o curso de Comunicação Social e escutar atentamente, durante a semana de recepção, sobre os projetos de pesquisa que os professores desenvolviam, eu simplesmente me encantei com a possibilidade de estudar a relação entre infância e mídia. Simplesmente me pareceu uma combinação perfeita.

Entrei, então, para o GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia coordenado, na época, pela Profa. Inês Vitorino. Também me vem muito viva a lembrança de que eu era completamente contrária à televisão para crianças ou qualquer outro tipo de mídia e acreditava que naquele grupo encontraria pessoas que compartilhavam do mesmo pensamento que eu. Ali, entretanto, aprendi que é possível construir mídia de qualidade para as nossas crianças, é possível educar usando as mídias e é *preciso* educar com as mídias e para as mídias.

As crianças têm cada vez mais acesso ao mundo midiático, e isso vem acontecendo cada vez mais cedo em suas vidas. É *preciso* que a escola acompanhe esse movimento, se aproprie desse conteúdo, desse novo processo educacional. Porque é fato que as mídias educam, diariamente e de uma maneira lúdica, atrativa promovendo entretenimento. Muitas escolas combatem o uso das mídias ou a discussão de seu conteúdo pelos alunos no âmbito escolar; às vezes por preconceito, por desconhecimento ou em razão dos conteúdos grotescos e sensacionalistas que nela também se fazem presentes. É *preciso* tornar a escola mais atrativa, mais dinâmica, mais parecida com o cotidiano dessas crianças que são “bombardeadas” por conteúdos midiáticos diariamente. É *preciso* falar sobre isso com elas, conversar, discutir seus propósitos e influência social.

Com as pesquisas, as leituras e as discussões do GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia – minha compreensão sobre a relação entre infância e mídias foi-se ampliando e amadurecendo. Eu senti, entretanto, que me faltava algo, faltava-

---

<sup>1</sup> Utilizaremos pronomes pessoais na primeira pessoa do singular quando tratarmos de impressões e experiências pessoais, em todos os outros casos utilizaremos pronomes pessoais na primeira pessoa do plural.

me a prática, faltava-me ver tudo isso ser realizado nas escolas; acompanhar de perto essa relação e vivenciar uma experiência de campo. Então, busquei me integrar nas atividades do Programa de Extensão TVEz, também coordenado pela Profa. Inês Vitorino juntamente com a Profa. Luciana Lobo, docente do curso de Psicologia da UFC.

Participar como extensionista das atividades do TVEz, ao logo dos quatro anos que integrei essa equipe, foi uma experiência muito valorosa e significativa na minha formação como comunicadora social. Durante as vivências e ações que tive a oportunidade de participar, pude perceber o quão importante é a prática da extensão universitária para a formação acadêmica de um estudante e, também, para seu crescimento pessoal: aprendendo a assumir mais responsabilidades, desenvolvendo habilidades sociais, de comunicação e expressão, de reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas, dentre outras.

A percepção dessa importância motivou-me a escolher uma dessas atividades extensionistas do TVEz como objeto de pesquisa; já que trabalhos acadêmicos a respeito de experiências de extensão ainda são pouco realizados na área da Comunicação Social no Brasil. Apesar de muito ricas, essas experiências são, também, raramente tema de Monografia, Mestrado ou Doutorado. A Biblioteca Digital da USP (Universidade de São Paulo)<sup>2</sup> apresenta apenas 9 (nove) resultados para a palavra “extensão” como palavra-chave de trabalhos acadêmicos em seu acervo digital de mais de 34.000 publicações, sendo apenas 1 (um) dos trabalhos relacionados à área de Comunicação Social.

Outro motivo que considerei na escolha desse tema foi ter percebido que alguns Programas de Extensão, inclusive o próprio TVEz, concentram seus esforços e tempo em prospecção de parcerias, elaboração de projetos, planejamento e execução das atividades de extensão. As avaliações dessas atividades são, muitas vezes, feitas em reuniões e através de relatórios: se o planejamento foi executado inteiramente ou parcialmente, se os objetivos foram alcançados, as dificuldades enfrentadas e as adaptações realizadas. A avaliação dos resultados é feita, principalmente, por quem participou do projeto através de suas percepções e análises. Acreditamos que estudar uma atividade extensionista depois de um longo período de tempo após o seu término pode avaliar a *eficiência* de seus métodos em cumprir seus objetivos à longo prazo. Esses estudos, entretanto, são raros. Pelo menos no TVEz isso é inédito.

---

<sup>2</sup> A USP (Universidade de São Paulo) é a maior universidade pública do país, com 50.508 estudantes matriculados. Ela assume a sexta colocação, quando contadas as universidades particulares. A informação faz parte do Censo da Educação Superior 2008 do MEC (Ministério da Educação).

Diante de tais motivações, escolhi as ações do projeto CineTVez, na escola que tive uma maior participação, como objeto dessa pesquisa e procurei avaliar de que maneira as crianças que participaram dele se apropriaram do conhecimento apreendido naquela época, se continuam exercitando-os, em que contextos, etc.

Assim, a pergunta-chave que pretendemos responder nesta pesquisa é: Como as **crianças** que participaram do Projeto CineTVez, realizado pelo Programa de **Extensão** TVez, na **Escola** Dep. Manoel Rodrigues, se apropriaram dos conhecimentos apreendidos nas atividades de **mídia-educação**?

Identificamos nessa pergunta, então, alguns dos conceitos-chave importantes para o desenvolvimento e compreensão dessa investigação. Primeiramente, observamos que o projeto foi realizado com crianças. Mas que criança é essa? Na certa é uma criança que vive na contemporaneidade. Que marcas traz a contemporaneidade para a vivência da infância? Assim, acreditamos de fundamental importância nos aproximarmos dos estudos sobre o processo de transformação da concepção de *infância* ao longo do tempo, para que possamos entender melhor as origens desse conceito e as transformações que ele sofreu até chegar na concepção de infância atual. E, por isso, iremos fazer uma breve abordagem dessas transformações nessa monografia.

Observamos, também, que as atividades que iremos analisar foram realizadas dentro de uma escola. Mas que escola é essa? Sabemos que essa instituição de *educação* também sofreu transformações ao longo dos séculos, assim como sua importância nas sociedades e seus métodos pedagógicos. Consideramos, então, importante que essas transformações sejam tratadas aqui na tentativa de entender sua trajetória até os dias atuais.

Outra questão que julgamos relevante para nosso estudo é contextualizar a realidade contemporânea onde estão imersos ambos os conceitos, infância e educação: uma sociedade midiática. Refletindo, assim, sobre as relações, implicações, problemas e potencialidades da *Era Midiática*. Compreendemos que, entendido esse panorama histórico, podemos relacioná-lo com as realidades encontradas nas crianças e na escola que participaram do projeto que estamos estudando. Faremos tais considerações no Capítulo I – Infância, Educação e Mídia: entre o consumo e construção de cidadania.

Há, entretanto, mais dois conceitos imbricados na pergunta central desta pesquisa sobre a ação extensionista do projeto TvEz. O conceito de *extensão* que norteia as ações do

Programa e é fundamental para entender as práticas educacionais do projeto que iremos estudar. A elaboração, o planejamento e o desenvolvimento das ações de tal projeto são, por sua vez, pautados no conceito de *mídia-educação*, na perspectiva de uma educação que assuma a responsabilidade de interagir com as mídias na construção de uma visão crítica sobre as mesmas e na produção de mídia dentro da escola, capaz de possibilitar a livre expressão de seus alunos em exercício de seu direito à comunicação. Sobre estes conceitos, e como eles estão inseridos dentro do TVez, trataremos no Capítulo II – Educação para o uso crítico da mídia.

Mais adiante, no Capítulo III – CineTVez: promovendo reflexões críticas e apropriação das mídias na escola, trataremos mais detalhadamente sobre as atividades do Projeto CineTVez e, especificamente, sobre nossa experiência na Escola Deputado Manuel Rodrigues. Explicitaremos as metodologias utilizadas nessa pesquisa e compartilhamos nossas considerações sobre a *reverberação*<sup>3</sup> dos conhecimentos tratados nas atividades do projeto ainda presentes em seus participantes, um ano após o término de suas atividades.

---

<sup>3</sup> Utilizamos a palavra “reverberação” no sentido simbólico da reflexão das ondas sonoras que ecoam em um ambiente trazendo novamente um som emitido no passado para o tempo presente. Entendemos, entretanto, que os conhecimentos aos quais nos referimos passam por processos de ressignificação e de apropriação nas crianças e não são percebidos na atualidade da mesma maneira como foram apreendidos na época em que aconteceu o projeto.

# Capítulo I – Infância, Educação e Mídia: entre consumo e a construção de cidadania

## 1. Um olhar sobre a infância

A infância nem sempre foi entendida como é hoje, como uma fase diferenciada da vida, decisiva no processo de constituição da personalidade de cada indivíduo. Durante vários séculos houve uma vasta diversidade de pensamentos sobre a concepção de infância, bem como a atenção aos cuidados despendidos a ela. Houve, também, distintas noções de educação e pedagogia voltadas para o público infantil, divergências sobre a idade propícia para o início da educação e suas metodologias.

Procuraremos fazer aqui um breve apanhado dos conceitos de infância nas sociedades antigas e compará-los com o que vivenciamos na contemporaneidade. Para tal abordagem teórica iremos recorrer aos historiadores espanhóis Buenaventura Salgado, Fe Bajo e José Luis Betrán; o historiador inglês Colin Heywood e às reflexões do historiador francês Philippe Ariès. Apesar de considerarmos de extrema importância analisar também estes mesmos aspectos no Oriente, devido ao difícil acesso a bibliografia relacionada, trataremos aqui apenas da concepção de infância no Ocidente, partindo da Idade Antiga<sup>4</sup>; que é de onde alguns destes historiadores iniciam sua abordagem.

Os estudos já elaborados acerca da história da infância são extensos e ricos em detalhes, apesar de serem poucos os que tratam do tema durante o período Antigo da História. Dentre os que utilizamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, percebemos três pontos fortes no tocante a análise da concepção de infância na Idade Antiga em diferentes regiões: *controle natalício nas famílias, mortalidade/abandono infantil e diferenciação dos cuidados aos filhos por gênero*. As regiões documentadas nos estudos acima citados englobam: Egito, Mesopotâmia, Pérsia, Grécia e Roma.

Em relação ao controle natalício e ao número de filhos na família, havia certa divergência sobre o assunto entre algumas regiões. Delgado (1998) afirma que o grego Heródoto escreveu que a política dos reis persas era a favor de famílias numerosas, para as

---

<sup>4</sup> A Idade Antiga é popularmente entendida como o período que vai da invenção da escrita (4.000 a.C.) até a queda do Império Romano do Ocidente em 476 d. C.

quais eles enviavam presentes anuais. Eles incentivavam a natalidade acreditando que um maior número de filhos em uma família aumentava o número de habitantes e, por consequência, a força de seu império. Assim como a Pérsia, o Estado Espartano chegou a oferecer a isenção de impostos para os que tivessem muitos filhos e a aplicação de multas aos que fossem solteiros, em estímulo à procriação, pois seu exército era formado de crianças que se iniciavam na arte da guerra aos sete anos. Já na sociedade ateniense a abundância de filhos era considerada uma desgraça, já que tinha como consequência a partilha do patrimônio e a consequente redução do prestígio social.

Sobre os índices de mortalidade infantil, estes eram extremamente altos, devido à falta de higiene e de conhecimentos médicos neste período, e era bastante comum que os pais só se preocupassem com a educação dos filhos quando estes chegassem à idade de cinco anos, idade em que possuíam maiores chances de sobreviver. (BAJO, BETRÁN; 1998). “Esto se hace así – escribe Heródoto – con el fin de que, si muere durante su crianza, no cause dolor alguno a su padre.” (DELGADO, 1998, p. 25).

Com exceção do Egito, onde não há registros de abandonos ou venda de recém-nascidos, as sociedades antigas caracterizaram-se principalmente pela negligência nos cuidados às crianças em seus primeiros anos de vida e pelo desapego – expondo-as às sacrifícios, testes físicos, venda ou abandono. Em Esparta, o abandono de crianças era cruel; para obter um desempenho máximo de seu exército era necessário que houvesse uma rigorosa seleção dos que viriam a compô-lo, através de inspeções e testes físicos. Se as crianças não atingissem o padrão de saúde e resistência esperado eram descartadas sem nenhum pesar.

Nada más nasce, los niños eran lavados con vino para conocer su resistencia. Posteriormente eran examinados por una comisión de expertos, que dictaminaba si merecía o no la pena dejar vivir al recién nacido. Los débiles y defectuosos eran arrojados a las llamadas Apóteyas, cima en las laderas del monte Taigeto. (...) los niños vivían desnudos hasta los doce años, edad en que se les suministraba una ropilla para todas las estaciones del año. Iban descalzos, dormían en cama de cañas, que ellos debían hacerse, comían poco y les estaba permitido robar, con la condición de que no fueran sorprendidos (DELGADO, 1998, p. 28).

Assim como em Esparta, o tratamento que se dava aos pequenos na Grécia também era atroz; a prática de sacrifícios humanos com crianças e jovens em honra aos deuses era bastante comum, assim também como negligência e abandono de recém-nascidos. Na maioria das vezes, eram abandonados por razões de deformidades físicas, por serem fruto de uma concepção vergonhosa ou ilícita ou por simples controle de natalidade na família. (BAJO e BETRÁN, 1998).

De modo similar, Roma viveu intensamente o princípio da autoridade do *pater familias* onde seu poder, no Direito Romano, não possuía limites. Segundo Delgado (1998), o pai tinha o direito de vender seus filhos como escravos em terras estrangeiras, e também podia responsabilizar seus filhos por seus próprios atos ilícitos quando não quisesse assumir as conseqüências de tais atos. O pai também tinha direito de abandonar os filhos recém-nascidos com deformidade, enfermos ou por qualquer outra razão que lhe conviesse, como desconfiança de infidelidade da esposa.

Em relação à diferenciação dos cuidados com os filhos por gênero, era comum a predileção por filhos varões e havia uma nítida diferença entre a educação de meninas e meninos, com exceção do Egito. As crianças exerciam um papel importante em rituais religiosos egípcios e o filho(a) primogênito(a) era responsável pelo ritual funerário de seus pais, sem distinção de gênero. Devido a essa organização social, as mulheres egípcias possuíam maior liberdade e reconhecimento social do que as mulheres de outras regiões. (BAJO, BETRÁN; 1998).

Esse pensamento social, entretanto, não era a realidade dominante; em outras regiões a situação era bem diferente: na terra entre os rios Tigre e Eufrates, por exemplo, o sexo da criança era um divisor de águas de seus privilégios e tratamento social.

En Mesopotamia las niñas eran consideradas adultas a los doce años, edad en la que podían casarse, mientras los niños podían hacerlo dos años después. Según las leyes, las niñas seguían bajo tutela de los parientes masculinos, mientras que los niños probablemente podían establecerse por su cuenta. (DELGADO, 1998, p. 18-19).

Na Grécia acontecia basicamente o mesmo: o direito ao acesso à educação formal e à cidadania era somente dos filhos homens de cidadãos e as meninas eram educadas por suas mães “en el interior de la casa, sin dejarles salir a la calle y sin que nadie pudiera verlas. La edad del matrimonio oscilaba entre los catorce, quince y dieciséis años.” (DELGADO, 1998, Pág. 38).

Um fato curioso, e bastante contrastante com a realidade da Antiguidade, é que observamos na Escola Deputado Manoel Rodrigues que mais de 60% dos participantes do Projeto CineTVez eram meninas e, dos 8 (oito) participantes mais assíduos do projeto, apenas 1 (um) era menino. O que confirmam os dados do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012 quando este afirma que “Hoje, há mais meninas e mulheres alfabetizadas do que nunca e em um terço dos países em desenvolvimento há mais meninas na escola do que

meninos.” (Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2011, p. vii)

Contudo, Postman (1999) acredita que devido ao forte interesse pela educação dos jovens, os gregos apresentaram um consistente prenúncio da idéia de infância apesar de não a terem representado em sua arte. Já os romanos, esses sim, desenvolveram uma compreensão de infância que superou a noção grega, criando a noção de “vergonha” de mostrar o mundo dos adultos às crianças, com o intuito de preservá-la, guardá-la, principalmente em relação à sexualidade e obscenidades.

A arte romana, por exemplo, revela uma “extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada novamente na arte ocidental no período da Renascença”. Além disso, os romanos começaram a estabelecer uma conexão, aceita pelos modernos, entre a criança em crescimento e a noção de vergonha. Foi este um passo crucial na evolução do conceito de infância. (POSTMAN,1999, p. 22-23)

Podemos observar, então, que existia uma compreensão inicial do conceito de infância mas ela não era ainda muito valorizada pelas sociedades antigas. E apesar de ter existido alguma preocupação com a educação dos filhos de reis e imperadores, o restante da população infantil era simplesmente ignorada ou abandonada. E essa “invisibilidade social”, essa desatenção com os cuidados e a educação das crianças, perdurou também durante a Idade Média<sup>5</sup> pelo menos até meados do século XIII.

Contraditoriamente, encontramos uma bibliografia mais extensa sobre este período histórico apesar de ser consenso entre os historiadores a escassez de documentos históricos sobre as crianças na sociedade medieval. O pioneiro a se debruçar sobre a idéia de pesquisar a concepção de infância neste período e acompanhar suas mudanças ao longo dos séculos foi o historiador francês Philippe Ariès. Ele analisou algumas pinturas, tapeçarias e esculturas a partir da Idade Média e ao longo dos séculos posteriores e afirmou que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la.” (ARIÈS, 1978, p. 40).

Segundo os exemplos que traz em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1962), Ariès evidencia que quando as crianças eram representadas, eram apenas miniaturas de adultos e só era possível distingui-las deles através do tamanho; até suas feições e musculatura corporal se assemelhavam com as de um corpo adulto. Por isso mesmo afirma

---

<sup>5</sup> A Idade Média é popularmente entendida como o período que intercala a Idade Antiga e a Idade Moderna.

que “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 1978, p. 40).

Alguns autores, como Colin Heywood, discordaram das afirmações de Ariès sobre a suposta ausência de uma consciência da infância na civilização medieval. Mesmo acordando sobre a escassa quantidade de material sobre o qual se basear para atestar a existência de uma noção clara de infância existia no período referido, argumentaram existirem pistas outras do reconhecimento da natureza específica da criança neste período como, por exemplo, o latim medieval que classificava a infância em três fases principais: *infantia*, do nascimento até os 7 anos; *pueritia*, dos 7 aos 14 anos; e *adolescentia*, dos 14 aos 21 anos (HEYWOOD, 2004).

Acreditamos, em consonância com o pensamento de Delgado, que uma concepção de infância já começou a ser pensada e entendida desde a Antiguidade, até mesmo no que concerne à educação infantil; e há registros históricos das civilizações antigas como a egípcia, a grega e a romana, como já comentamos anteriormente, que exemplificam isso. Com as invasões bárbaras e a conseqüente queda do Império Romano, toda essa concepção de infância foi esquecida e passamos assim para a chamada Idade Média.

O período medieval nas sociedades ocidentais foi marcado por uma forte presença do Cristianismo, sua crescente disseminação e influência. As primeiras gerações de cristãos preocuparam-se com a educação que as crianças deviam receber; mas esta se reduziu, entretanto, somente ao ambiente familiar e da igreja. Com o passar das décadas, o pensamento cristão foi se tornando mais consolidado, a Igreja ganhou importância e poder junto ao Estado Medieval e criou monastérios dedicados à educação de novos clérigos (DELGADO, 1998).

Há divergência entre os autores em relação às práticas pedagógicas com as crianças nos monastérios; alguns, como Pierre Riché (1962), afirmam que foi retomada a idéia da extinção dos castigos corporais e de um metodologia que valorizava os carinhos e a ternura como uma maneira natural de ajudá-las a crescer. Outros, como Delgado (1998) vão na direção oposta, afirmando que carinho, afeto e confiança estavam extremamente distantes da pedagogia monástica medieval, que se apoiava principalmente na extrema disciplina e na vigilância. Todos eles, entretanto, baseiam-se em poucos elementos históricos, pois até o final século XII existiam raros registros da infância.

Àries (2006) chegou a afirmar que a descoberta da infância começou somente no século XIII, e que sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. E, apesar do termo “descoberta da infância” ser bastante controverso, o fato de que a partir desta data encontram-se bem mais registros históricos retratando a infância na arte em geral é incontestável.

Delgado (1998) destaca a importância do século XIII como sendo o século da plenitude da cristandade medieval européia com uma nova forma de se pensar o mundo e a infância. Neste período é encontrada uma maior quantidade de escritos sobre crianças e seus costumes e de livros que discorrem sobre a educação infantil e suas propriedades específicas. Neste período, também, é notável um desenvolvimento urbano e um maior investimento social e psicológico nas crianças, especialmente nas áreas da saúde e educação, que se fizeram ainda mais abundantes na Modernidade.

A Idade Moderna<sup>6</sup> foi marcada por grandes transformações em vários aspectos sociais; foi dentro deste período que aconteceram as grandes navegações, o renascimento literário, artístico e científico e as reformas religiosas. A criança perpassou todos estes acontecimentos e suas relações com a sociedade também se modificaram, saindo do segundo plano para começar a configurar o início de um protagonismo social infantil.

A criança passou a ser representada na pintura como umas das personagens mais frequentes; além dos contextos religiosos, aparecia agora, também, em cenas domésticas com sua família, colegas de jogos, na multidão, no colo da mãe, brincando, etc. e, em sua maioria, em destaque.

Isso nos sugere duas idéias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a idéia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (ÀRIES, 2006, p. 21).

Independente das razões de tal fato haver ocorrido, o que consideramos importante é que a criança passou a ser vista, observada, representada; a criança agora estava “socialmente viva”. Mas apesar dessa maior visibilidade na sociedade moderna, e mesmo com os recentes investimentos na saúde da criança, o índice de mortalidade infantil ainda era muito alto. Alguns registros paroquiais da época indicam que uma em cada quatro crianças morreu antes de completar o primeiro ano de vida. Apesar desses registros serem muito inferiores às taxas reais, este já é um número bastante impressionante. (BAJO e BETRÁN, 1998). E mesmo diante desse elevado número de óbitos, nasceu um sentimento pela criança que superou a comum indiferença diante de sua morte: o sentimento da “criança engraçadinha”, que diverte e alegra a família. Apesar de ser quase inconcebível para a sociedade atual a idéia de indiferença diante da morte de um filho pequeno, queremos lembrar que era um hábito

---

<sup>6</sup> A Idade Moderna é popularmente entendida como o período que se estende da tomada de Constantinopla (em 1453) até a Revolução Francesa (em 1798).

recorrente entre as famílias abastadas ou com alguma condição financeira entregar os filhos recém-nascidos sob a responsabilidade de amas de leite até que atingissem a idade de 5 anos, idade em que diminuía o perigo de morte.

Não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. Por outro lado, devemos nos surpreender sim com a precocidade do sentimento da infância, enquanto as condições demográficas continuavam a lhe ser ainda tão pouco favoráveis (ARIÈS, 1978, p. 22-23).

Esse sentimento, chamado por Àries de “paparicação”, foi exemplificado em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1962) através da carta de uma mãe, direcionada ao seu marido, narrando os gracejos cotidianos de sua filha mais nova. Inicialmente, somente as mães e amas admiravam e riam da gentileza, graça e ingenuidade dos pequenos; mas isso logo se estendeu por todos os familiares e em todas as classes sociais.

A grande difusão do sentimento de “paparicação” gerou uma reação entre os eclesiásticos e educadores da época; eles acreditavam que as crianças não deviam ser tratadas como objetos de diversão dos adultos, consideravam a criança um ser frágil e que não era apropriado que elas convivessem misturadas aos adultos e sim preservadas e educadas com disciplina.

É interessante observar que, neste período, tudo que concernia à criança, sua educação, saúde, seu papel na família, etc., era digno de atenção e tinha grande importância social. A criança, que antes vivia uma condição de “invisibilidade social”, passou a ocupar um lugar central na sociedade moderna.

Um dos fatores que levou à essa “centralidade da infância” foi, segundo Postman, a rápida e eficiente disseminação da difusão da leitura em massa proporcionada pela invenção da prensa tipográfica, aproximadamente no ano de 1450. Com esse advento cultural, a criança passou a ser separada do mundo do adulto, agora um mundo letrado, e a sociedade retomou a idéia dos romanos de “vergonha” e preservação da sua inocência e graça.

A tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção da idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância. (POSTMAN, 1999, p.34)

Tornou-se necessário, também, desenvolver um processo de incorporação da criança ao mundo dos adultos, um processo de alfabetização e letramento. A infância ganhou, então,

um espaço legítimo do Estado, reconhecido pela sociedade moderna como fundamental à sua formação e um direito inerente à criança: a escola. Não somente os filhos das classes altas, mas agora toda criança tinha o direito de ir à escola e isso se torna evidente com a institucionalização da escola pública e da sua expansão com as escolas de massas.

(...) A criança passou a ocupar um lugar central na Modernidade. Inaugurou-se o reinado da infância que se institucionalizou cada vez mais em decorrência do regime escolar, da nova concepção de família e dos novos tratados médicos, psicológicos, pedagógicos, nos quais ela passou a figurar como protagonista. A infância tornou-se um direito inato do homem, um ideal que transcendeu as vicissitudes socioculturais e firmou-se como categoria biológica. (ALCANTARA e CAMPOS in SAMPAIO, PINHEIRO e ALCANTARA, 2006, p. 142)

A Idade Moderna foi, sem dúvida, um palco onde a infância brilhou e as preocupações, estudos e cuidados com esta fase da vida ocupou um lugar de destaque na sociedade. As famílias deixaram de se organizar somente em função da conservação dos bens materiais e passaram a atuar em uma função mais afetiva, mais socializadora, dando mais importância à educação, à vigilância e aos cuidados com as crianças.

Essa realidade infantil, entretanto, perdurou somente até a Revolução Industrial, iniciada em 1703, na Inglaterra. O surgimento da sociedade industrializada, e sua rápida expansão, trouxe severas mudanças sociais, inclusive para as crianças. As trocas comerciais se intensificaram exigindo uma maior produção, ou seja, um número maior de trabalhadores que, para aumentar o lucro das empresas, pudessem trabalhar mais por menos. Muitas famílias se viram obrigadas a tirar seus filhos das escolas para contribuir com a renda familiar. Esses pequenos, muitas vezes, cumpriam uma jornada de trabalho de até 18h/dia para ganharem metade do salário de um trabalhador adulto. Muitas vezes, devido a uma carência de horas de sono, crianças cochilavam durante o manuseio de máquinas e eram vítimas de acidentes no ambiente de trabalho, tendo como resultado mutilações e mortes. (ARRUDA, 1984).

Nesta época também, aumentaram os apelos publicitários e estes exigiram novas técnicas para atrair e persuadir uma nova camada social que se formava, os consumidores. No contexto da sociedade capitalista, a criança começa a ser vista também como um instrumento publicitário e passa a ser usada em diversos comerciais e propagandas de produtos industrializados.

As crianças participam na economia pelo lado da **produção**, especialmente com o incremento do trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos (...) mas também entraram pelo lado do **marketing**, com a utilização de crianças na

promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do **consumo**, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para criança. (SARMENTO, 2002, p. 7)

O fato é que esse contexto social persistiu até que os ideais de “*liberdade, igualdade e fraternidade*” da Revolução Francesa, no final do século XVIII, trouxessem novas reflexões para todo o mundo. O capitalismo e seu crescimento desenfreado, que passava por cima de tudo e de todos, foi repensado e questionado; e valores universais foram levantados como uma bandeira de luta por um novo mundo. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – primeiramente proclamada na França em 1789, e posteriormente reformulada em 1793 – foi a base para a elaboração da Constituição Francesa de 1848 e para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948.

Foram esses ideais que se difundiram por todo o mundo, divulgando uma preocupação com os direitos humanos frente ao avanço selvagem do capitalismo. No Brasil, eles inspiraram a luta de movimentos sociais na criação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais da Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes – o Fórum DCA – em 1988. O Fórum DCA teve como objetivo pressionar a sociedade e os governantes para uma urgente mudança na legislação. Tais objetivos foram concretizados com a promulgação da Constituição de 1988 e a criação de um grupo de redação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual foi sancionado com a Lei 8.069 em 13 de julho de 1990.

A partir daí, então, se configurou a legitimação da noção da criança como sujeito de direitos e se inicia um período de luta constante para sua garantia. Já são extensas as leis e ações que colocam em prática essas diretrizes e é crescente a divulgação do ECA para os alunos nas escolas e para a população em geral em meios convencionais de divulgação.

Inclusive, um dos eixos temáticos das ações do Projeto CineTvez teve como tema *Direitos* e contou com a parceria do CEDECA<sup>7</sup> na realização de uma discussão com as crianças sobre o ECA e os Direitos das Crianças e dos Adolescentes. A efetivação desses direitos, entretanto, ainda é falha em muitos casos, tanto nas camadas sociais com menor poder aquisitivo quanto nas com maior.

---

<sup>7</sup> O CEDECA é uma ONG que atua em temas como: defesa do direito à educação de qualidade, enfrentamento à violência sexual, combate à violência policial, fortalecimento de fóruns de direitos da criança, divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, monitoramento da mídia, fiscalização e participação na elaboração dos orçamentos públicos e direitos do adolescente em conflito com a lei.

É de fundamental importância percorrer o processo de construção da noção de infância trilhada através dos tempos para se compreender a visão da infância que temos hoje e que consideramos socialmente natural. Em outras palavras, essa cultura da infância valorizada, pautada na idéia de direitos e necessidade de cuidados é recente, bem recente. Compreender isso nos ajuda a lançar um olhar mais crítico sobre a sociedade contemporânea, nos faz ver mais claramente, também, que rumo social essa noção de infância está tomando e quais mudanças está enfrentando.

Os sinais são claros e pode vê-los quem está atento. Acreditamos que uma das mudanças sociais mais significativas da contemporaneidade é, sem dúvida, a constituição estrutural das famílias atuais.

Os últimos trinta anos assistiram a uma mudança na estrutura familiar que tem de ser levada a sério por pais, educadores e provedores da cultura de toda espécie. Desde o princípio dos anos 60, a taxa de divórcios, bem como a percentagem de filhos vivendo com um dos pais, triplicou. Metade das crianças de hoje tem pais que são casados um com o outro. (...) Desde o fim dos anos 60, o tempo total que os pais reservam aos filhos caiu de uma média de trinta horas por semana para dezessete (Lipsky e Abrams, 1994; Galston, 2 de dezembro, 1991 apud STEINBERG, 2004, p. 55-56).

Esse novo estilo de vida familiar, fragmentado, acarreta uma série de transformações para a criança, em especial no modo como estabelece suas relações com o mundo, sua percepção da realidade, a questão da autonomia, da quantidade de tempo que passam sozinhas, voltando-se cada vez mais para o consumo de mídias. As mídias estão cada vez mais presentes em suas vidas, fazendo parte de sua formação como ser humano e cidadão. A família divide hoje, não só com a escola, mas também com as mídias esse processo formativo. A escola também sofreu alterações significativas em decorrências dessas mudanças sociais e gostaríamos de apresentar algumas das transformações que ocorreram na educação, desde o seu mais primitivo conceito, até as escolas da contemporaneidade como veremos no próximo tópico.

## 2. A escola como “o espaço” social da criança.

Apesar de não sermos especificamente da área da Pedagogia, acreditamos que uma breve abordagem histórica da educação é importante para entender o lugar e o *espaço* da criança nas sociedades ao longo dos anos e como isso se modificou (ou não) até os dias atuais. Para isso, iremos utilizar os autores já citados e, ainda, o pedagogo italiano Franco Cambi, além do cientista social Pedrinho Guareschi.

A história da educação se confunde muitas vezes com a história da infância, já que o amadurecimento do conceito de infância e a percepção de suas necessidades específicas de aprendizado desenvolveram uma maior organização no sistema educativo das civilizações ao longo do tempo. A educação é, contudo, um conceito ainda mais antiga que a concepção concreta da infância. Guareschi (2006) chega a afirmar que a educação é intrínseca à sociedade, que antecede a sua existência.

Nenhuma sociedade pode prescindir de algum tipo de educação. Não há possibilidade de uma sociedade sobreviver e se reproduzir, material e socialmente, sem a existência de instituições, processos, práticas ou mecanismos que estejam ligados, direta ou indiretamente, à educação. (GUARESCHI e BIZ, 2006, p.14)

Para que uma sociedade permaneça em equilíbrio e se desenvolva é necessário que se crie um processo de adaptação dos novos membros às normas, tradições, costumes, práticas e padrões já estabelecidos e que sejam desenvolvidos métodos de ensino das técnicas e conhecimentos já adquiridos e que são vitais para a preservação do grupo naquele ambiente. Esse é o conceito básico de educação, uma educação para promover a própria sobrevivência da sociedade.

A educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura. No filhote dos animais superiores já existe uma disposição para acolher esta transmissão, fixada biologicamente e marcada pelo jogo-imitação. (CAMBI, 1999, p.58)

O homem também se utiliza da imitação para ensinar o uso das armas, a colheita, manuseio de ferramentas, linguagem, etc. Cambi (1999) afirmou que algumas das pinturas rupestres do período Neolítico, onde se vê fortemente a presença de animais e lutas, tinham um caráter também educativo e que já nesse período aconteceu uma “revolução” cultural, a

“revolução” neolítica, com o surgimento das primeiras civilizações agrícolas onde era nítida a divisão do trabalho entre homens e mulheres.

As sociedades se desenvolveram e seus processos educativos também. A transmissão dos conhecimentos ainda acontecia por imitação mas tendeu a se tornar cada vez mais independente, principalmente com o advento da linguagem escrita. Passou-se a ensinar não só conhecimentos operativos e técnicos de sobrevivência, mas também saberes abstratos e criou-se um espaço que ocupa um lugar cada vez mais significativo nas sociedades: a escola.

Como pudemos observar no tópico anterior, a Antiguidade reservou certo espaço social para a criança, principalmente aquelas das classes sociais mais altas e, de acordo com BAJO e BETRÁN (1998), a primeira escola da qual se tem conhecimento foi na cidade de Mari, na Mesopotâmia, em torno de 2.000 a.C. A escola consistia de duas salas: cada uma com várias fileiras de bancos e que tinham capacidade para aproximadamente 60 alunos cada. Os registros arqueológicos encontrados revelam que a educação também estava presente no Egito e que, assim como na Mesopotâmia, era privilégio das crianças provindas de famílias oligárquicas, e tinha como finalidade formar novos escribas<sup>8</sup>. Sendo assim, o ensino concentrava-se, principalmente, em matemáticas, leitura e escrita e os castigos corporais eram bastante freqüentes e comuns.

Da Grécia há bem mais registros que relatam sobre esse tema e evidenciam que ali houve uma grande preocupação com a educação das crianças. Franco Cambi nomeia como “milagre grego” a organização estrutural e metodológica de educação que se desenvolveu lá. Filósofos gregos, como Heródoto, Platão, Aristóteles, Sócrates e Jenofonte eram viajantes e conhecedores dos povos vizinhos e escreviam sobre sua legislação, costumes, crenças, sistemas políticos e tinham especial interesse sobre a educação nesses povos; a fim de oferecer a seus leitores exemplos, informações e orientações educacionais em outras culturas.

Diferentemente do Egito e da Mesopotâmia, a educação grega básica era aberta para todas as crianças filhas de cidadãos gregos – a cidadania grega, entretanto, não levava em consideração escravos ou estrangeiros. O número de analfabetos, no período clássico, era muito reduzido e a erudição era extremamente valorizada. Alguns escravos, quando jovens e interessados, que acompanhavam seus amos à escola, às vezes tinham permissão de assistirem às aulas e alguns até tornaram-se professores após libertos. Os pilares da educação básica grega eram as letras, a música e os esportes. (BAJO e BETRÁN, 1998)

---

<sup>8</sup> Escribas eram funcionários de alta reputação no império egípcio que tinham como função primordial dominar a leitura e a escritas dos hieróglifos e registrar as atividades e conquistas do imperador e descobertas científicas da época.

Há, entretanto, duas linhas pedagógicas divergentes entre as duas famosas e rivais cidades gregas Atenas e Esparta. Em Esparta a educação era tão importante, assim como a segurança nacional, que esta não poderia ser incumbida à família, mas sim ao Estado. Nem os filhos pertenciam aos pais, nem os cidadãos pertenciam a si mesmos, mas sim ao Estado. Para muitos, toda a grandeza de Esparta se apoiava em seu sistema educativo. O sistema educativo de Esparta era rígido, disciplinador e completamente direcionado ao serviço militar, onde as crianças eram separadas de sua família e treinadas, a partir dos sete anos de idade, para o campo de batalha.

Delgado (1998) afirma que Aristóteles foi quem mais criticou a educação espartana, tão admirada por outros gregos de sua época. O próprio Platão viu, durante a maior parte de sua vida, no modelo de educação espartano a solução dos problemas da democracia ateniense. Ele desenvolveu uma tese em que o Estado ateniense deveria separar os filhos recém nascidos de suas mães para que estes fossem cuidados por enfermeiras especializadas; obrigando, assim, às mães a amamentarem todas as crianças sem saber qual delas era verdadeiramente seu filho. Assim, pensava Platão, todos os pais cuidariam de todas as crianças pensando que qualquer uma delas poderia ser seu filho biológico. Aristóteles rebateu essa tese com o argumento de que o esforço que exige educar uma criança se diluiria quando dedicado a muitas delas e acabaria desaparecendo; ao invés dos pais cuidarem bem de todas as crianças, as tratariam com indiferença. Aristóteles defendia que os laços familiares são os mais convenientes para a educação adequada de uma criança.

Platão, algum tempo depois, também chegou à mesma conclusão de Aristóteles e escreveu um livro intitulado *As Leis*, onde incluiu diretrizes de como deveria ser a educação nos primeiros anos das crianças: equilibrada, evitando igualmente excessos de mimos e de severidade.

La educación blanda crea en los niños caracteres díscolos, prontos a la cólera, y a los que las cosas más menudas excitan violentamente, mientras que, por otra parte, una servidumbre pesada y brutal crea en ellos almas bajas, serviles y misántropas, y los hace, por el mismo, insociables. (PLATÃO apud DELGADO, 1998, p. 29)

Acreditamos que umas das maiores contribuições de Platão foi, sem dúvida, ter vislumbrado a imensa força que os jogos têm dentro da educação das crianças. Delgado afirma que Platão “defiende el principio de enseñar jugando, suavizando el esfuerzo que requiere el aprendizaje y logrando que el juego sea capaz de [llevar el alma del niño a amar lo más posible aquello].” (DELGADO, 1998, p. 30). O Projeto CineTVez compartilhou desse

pensamento de Platão quando introduziu dinâmicas, brincadeiras e atividades lúdicas para iniciar as oficinas de mídia-educação e aumentar o entrosamento do grupo.

Em Roma, a educação era, inicialmente, de responsabilidade da família, centralizada na figura do pai (*pater familias*) mas com uma participação importante também da mãe; e tinha caráter basicamente prático na formação dos valores e princípios da vida civil romana. Após conquistar a Grécia, Roma passou a adotar o grego como língua culta e incorporou a cultura grega à sua, adaptando-a. Enquanto na cultura grega o trabalho manual era inferiorizado e submetido apenas aos escravos, em Roma os artesãos eram homens livres. Além das escolas elementares, de gramática e de retórica, surgiu o desenvolvimento do ensino do exercício agrícola, técnicas artesanais e artesanato de luxo, primeiramente em oficinas, depois em instituições de ensino profissionalizantes, já ligadas ao conceito de artes. (CAMBI, Franco, 1999).

Assim como na Grécia, eram numerosas as escolas romanas de educação básica e os professores eram em sua maioria escravos libertos que haviam tido oportunidade de estudar na casa de seus amos ou acompanhando-os à escola. A remuneração e o prestígio desta profissão eram pequenos e os métodos pedagógicos não eram muito refinados, a agressão física era a habitual correção. (BAJO e BETRÁN, 1998).

No entanto, alguns romanos perceberam o quão importante para a vida adulta é a fase pueril e registraram isso em seus escritos. Gostaríamos de chamar atenção especial para um deles:

Brilla como excepción única un escritor capaz de sintetizar toda la sabiduría psicopedagógica de la antigüedad grecolatina, ofreciéndola al lector como un todo único, orgánico y coherente, referida a toda la vida del hombre. Este pedagogo, profesor de retórica y abogado de gran prestigio (...) fue Marco Fabio Quintiliano. (DELGADO, 1998, p. 47-48)

Quintiliano afirmava que toda etapa da vida infantil necessita de educação, ao contrário da maioria dos romanos que acreditava que a criança era incapaz de aprender qualquer coisa durante os sete primeiros anos de vida. Ele acreditava também que o processo de educação era algo contínuo e que durava por toda a vida, desde o nascimento até a morte. Outra afirmação inovadora que o pedagogo romano trouxe é a orientação do dever do professor e dos pais em observarem as crianças, e perceberem nelas uma incrível diversidade em suas características e habilidades individuais.

Uno será idóneo para la historia, otro propenso a la poesía, otro al estudio del derecho útil [...], pero al que se le destina al foro hay que hacerle trabajar, no en una sola parcela, sino en todas, incluso en las que parecen más difíciles. (2.8.8) (...)

Nunca habrá que empeñarse en contrariar la naturaleza de cada uno, sino que habrá que acrecentar lo que hay en él [niño] de bueno y suplir lo que falte. (1.1.3). (QUINTILIANO apud DELGADO, 1998, p. 50)

Quintiliano também foi um defensor da erradicação do costume de açoitamento e de métodos cruéis de punição usados na escola como recursos pedagógicos. Para ele, a educação deve ser ensinada com carinho e se o afeto entre o professor e o aluno é mútuo, a aprendizagem será mais prazerosa e recompensadora para ambos. Observamos esse aspecto fortemente presente na Escola Deputado Manoel Rodrigues nas manifestações de carinho das crianças com as bolsistas do projeto e da maneira afetiva com que elas falaram delas e dos professores da escola durante as entrevistas que realizamos. Mas, na época de Roma, este era um caso isolado e a grande maioria das escolas romanas usavam de rígida disciplina e não excluía as punições físicas.

Depois da queda do Império Romano a educação, aparentemente, entra em decadência. “O porquê do desaparecimento da capacidade de ler e escrever é um mistério tão profundo como qualquer uma das incógnitas relacionadas com o milênio que se estende da queda do Império Romano à invenção da imprensa.” (POSTMAN, 1999, p. 24). Muito se debate se o triunfo do Cristianismo contribuiu para essa situação. Independente disso, o fato é que a nova religião trouxe grandes transformações nos valores da sociedade medieval:

Com a difusão do cristianismo e, depois, com sua legitimação político-religiosa sob Constantino, virá certamente criar-se uma significativa ruptura também no terreno educativo: os cristãos depreciam a retórica e a cultura dos pagãos em geral, atacam as escolas que transmitiam uma literatura contrária ao espírito cristão e orientada para valores diferentes dos evangélicos. (CAMBI, 1999, p. 118.)

Assim, logo iniciou-se um novo momento para a pedagogia em todo o Ocidente: muito restrita e baseada fortemente em princípios religiosos. Há, entretanto, uma nítida diferença do processo educacional e cultural nos diferentes períodos medievais, a Alta e a Baixa Idade Média.

As primeiras gerações cristãs preocuparam-se com a educação que se deveriam ser dadas às crianças, ainda que reduzida ao seio da família e da igreja, ensinando-lhes os valores religiosos de compaixão, tolerância, humildade e paz. Posteriormente, devido às perseguições religiosas do Império Romano, às divergências sobre a palavra de Cristo entre seus discípulos e aos conflitos sobre como deveria ser a organização da Igreja Cristã, a reflexão pedagógica ficou em segundo plano e era uma preocupação menor diante dessas outras.

Após ser convertida na religião oficial do Império Romano, a Igreja assumiu também o papel de reguladora da formação educacional da população. Isso perdurou também para a sociedade medieval, com sua constituição social dividida em nobreza, clero e povo. Assim, o aprendizado na Alta Idade Média<sup>9</sup> se restringiu sobretudo aos monastérios, que tinha o papel de educar os monásticos principalmente com o ensino do latim e do estudo da Bíblia. (CAMBI, 1999).

La Alta Edad Media supuso un gran retroceso respecto a las épocas anteriores. Muy pocos niños asistían a las escuelas. La instrucción de la mayoría se reducía a la que recibían a través de los sermones y los cantos litúrgicos. Sabían recitar el Credo y el Pater Noster; algunos habían logrado aprender a leer el salterio, el manual de lectura extendido. Durante esta época la mayoría de hombres y mujeres eran analfabetos. No obstante, algunos niños asistían a las escuelas a partir de los seis o siete años. Salvo excepciones, las escuelas medievales no eran laicas, sino parroquiales, episcopales o monacales. El hecho de que, hasta los siglos XII y XIII, el nivel de escolarización fuera tan bajo se explica porque en dichas escuelas la educación se dirigía principalmente a la formación de clérigos. (BAJO e BETRÁN, 1998, p. 117-118)

A formação de clérigos estava destinada principalmente aos filhos caçulas ou membros da nobreza dos feudos. A partir do momento em que entravam nestas escolas, deixavam de ser donos de seus corpos ou vontades. Segundo Cambi (1999), a rotina nestas escolas era muito dura: a vigilância era muito rigorosa e eram frequentes os açoites assim também como os castigos. O nível de instrução era escasso e a severidade dos clérigos-maestros era extrema. Aprendiam basicamente a ler, cantar e memorizar as orações e salmos. Havia também os monastérios para as meninas da aristocracia, mas estas também não alcançavam um nível de educação muito alto: aprendiam a bordar, a cozer, rezar, ler e memorizar orações e salmos.

A educação da população era quase inexistente e se restringia ao aprendizado de uma profissão, geralmente passada de pai para filho através das gerações, sem incentivo ou sinais de inovação das técnicas de trabalho; usavam simplesmente o método de imitação, de reprodução do que já era realizado. Podemos também considerar como uma educação, como sugere Cambi (1999), o acervo imagético dos afrescos e vitrais das igrejas que povoavam o imaginários dos fieis, fazendo-os crer nas terríveis punições do inferno e nas delícias do paraíso; condicionando-os em realizar um “vida beata” de obediência às igrejas.

---

<sup>9</sup> A Alta Idade Média é popularmente compreendida como o período que vai das invasões bárbaras no Ocidente até aproximadamente o ano 1.000.

Com o passar dos anos, já na Baixa Idade Média<sup>10</sup>, desenvolveu-se um dinâmico fluxo de intercâmbios de cultura; verificou-se um crescente comércio nas cidades e despontou uma nova e ascendente classe burguesa de artesões, trabalhadores autônomos, comerciantes. Estes ansiavam por verem seus filhos educados, mas não estavam totalmente de acordo com a educação promovida pelas escolas eclesiásticas.

Durante la Baja Edad Media, el desarrollo de las ciudades fue acompañado de la formación de una importante clase media de vendedores y artesanos, la educación experimentó una transformación y se adaptó a las nuevas exigencias. La burguesía deseaba la instrucción de sus hijos y las nuevas condiciones económicas requerían un nivel cultural más elevado. El número de escuelas aumentó considerablemente en las ciudades y también en las aldeas, y aunque mayor parte de ellas seguían siendo eclesiásticas, comenzaron a aparecer atisbos de enseñanza laica: escritores itinerantes que se alquilaban como profesores privados, o notarios que enseñaban a leer y escribir a grupos reducidos de niños. A mayoría de los chicos ahora eran externos. Acudían todos los días al colegio con su pequeña bolsita donde llevaban sus utensilios de trabajo. (BAJO e BETRÁN, 1998, p. 119)

Apesar do início de um processo de desvinculação da educação do controle religioso, estas escolas e universidades laicas ainda eram privilégio das classes altas, nobreza ou burguesia. O povo continuava analfabeto e sua educação não passava da que aprendia no seio familiar, no convívio social ou como aprendizes de um ofício em oficinas de artesãos.

Como postula Cambi (1999), a chegada da Idade Moderna se caracterizou como uma revolução em vários aspectos: Político, com o nascimento do Estado moderno, um Estado-nação, centralizado; Econômico, com o fim do modelo feudal fechado, agrícola e a abertura para intercâmbios comerciais baseado no dinheiro; Social, com a ascensão de uma nova classe burguesa e uma nova concepção de mundo (laica e racionalista) e, também, Pedagógico.

A educação passou a se basear em novos valores sociais humanistas e estabeleceram-se novos modelos pedagógicos que seguem uma linha oposta ao modelo visto antes, na idade cristã, que tinha como objetivo formar o homem somente no sentido ético-religioso para uma conformação social. “Mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens.” (CAMBI, 1999, p. 198).

A Modernidade configurou-se também pelo novo “sentimento de infância”, como já falamos anteriormente, que moveu toda a sociedade para reorganizar a função afetiva e socializadora da família e da escola, esta passou a ganhar significativa importância social. A invenção da prensa gráfica, a difusão em massa de livros e novos conhecimentos para a população e a nova necessidade de alfabetização da criança para que esta, então, chegasse a

---

<sup>10</sup> A Baixa Idade Média é popularmente entendida como o período que vai do ano 1.000 até a tomada de Constantinopla (em 1453).

participar do mundo adulto também contribuiu tanto na configuração do novo “sentimento de infância” como na maior importância atribuída à escola neste período.

Observamos que o mundo moderno, entretanto, viveu uma profunda ambigüidade: enquanto ansiava por valores iluministas de liberdade do indivíduo autônomo, tinha como figura centralizadora o Estado. E se antes cabia à Igreja o papel formativo da população, este agora era assumido pelo Estado, e se configurou na criação das instituições disciplinadoras. Assim, “Toda a sociedade articula-se em torno de um projeto educativo, apresenta-se como uma sociedade educativa, embora eduque para o poder, para a conformação aos seus modelos e aos seus objetivos.” (CAMBI, 1999, p. 203).

Sobre isso dialogamos com as idéias de Foucault apresentados por Miranda, Sampaio e Lima (2009) quando afirmam que a escola é um território fértil para o exercício do poder disciplinador quando apresenta métodos de: vigilância entre as hierarquias (professores, supervisores, coordenadores, etc) onde umas vigiam as outras, de punição e prevenção de comportamentos que fujam das normas estabelecidas e de avaliações regulares para medir a aprendizagem e verificar as formas de conduta de cada um. Escolas, prisões, manicômios, hospitais, exército, etc., essas instituições tinham como função, principalmente, a “normalização” dos indivíduos. Tais instituições “operam, antes de tudo, um minucioso controle do corpo: assim o faz também a escola, que disciplina os gestos e as posições do corpo, conformando-o (ou tentando conformá-lo) a um corpo ‘bem regulado’, que introjetou as boas maneiras e se submete à autodisciplina.” (CAMBI, 1999, p. 2060. Com estruturas arraigadas na Idade Média e Moderna, surge a escola tradicional. Um modelo que, com algumas modificações, ainda é visto nos dias atuais:

Também a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média. A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); às suas práticas, à discussão, ao exercício, ao comentário, à argüição etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns dos conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica. (CAMBI, 1999, p.146)

Foi esse modelo de escola tradicional que encontramos na Escola Deputado Manuel Rodrigues. Apesar da escola possuir uma proposta de inclusão social bastante interessante, que comentaremos mais adiante, e outros aspectos positivos e inovadores, ela ainda mantém uma estrutura disciplinadora em suas práticas pedagógicas como, por exemplo, o elevado

número de alunos nas salas, a disposição das cadeiras em fileiras onde os alunos permanecem de costas uns pros outros e todos olhando para o professor, a estrutura física das salas que contém aberturas nas paredes para facilitar a visão “de fora para dentro”, a constante presença da coordenadora pedagógica entre os corredores da escola para *verificar* se está tudo *normal*, etc.

Podemos, entretanto, observar diversas mudanças pedagógicas após o fim da modernidade, principalmente no aperfeiçoamento do currículo escolar e de várias correntes de estudo que iniciaram pesquisas e propuseram novos métodos de ensino em algum lugar específico durante algum período de tempo. Apesar disso, a grande maioria das escolas públicas continua a seguir esse padrão tradicional e disciplinador das escolas modernas.

Algumas das características inovadoras das escolas modernas foi a inclusão da mulher e do povo no contexto educativo

Às mulheres é reconhecido o direito à instrução e à uma educação específica, que não desnature a mulher e seu universo moral (...) Quanto ao povo, reconhece-se sua posição fora da história e reclama-se para ele uma educação/instrução que o liberte das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o recoloque como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual. (CAMBI, 1999, p.329)

Outra foi a separação das crianças por idade para evitar a “rebeldia endêmica por causa das ações dos maiores sobre os menores” e, assim, garantir a disciplina. Tais métodos disciplinares, de controle interno e contínuo, com castigos e penalidades, foram incorporados à estas instituições, e especificamente à escola, com uma função corretiva, reguladora que promovesse o máximo de rendimento possível e uma maior eficiência no processo de ensino/aprendizagem. O Projeto CineTVez, contudo, não compartilhou desse pensamento e priorizou a diversificação da faixa etária das crianças, observando, também, um bom rendimento das atividades desenvolvidas nesse grupo heterogêneo.

Queremos destacar, também, algumas das transformações pedagógicas que aconteceram no atual período, na Idade Contemporânea<sup>11</sup>, que avaliamos como sendo mais significativas. Como afirma Cambi (1999), há três características da escola contemporânea que a colocam em um papel fundamental na sociedade, é o fato dela ser: obrigatória, gratuita (ou quase) e estatal. Essas três características ajudaram a formar uma unidade de pensamento e instrução básica do cidadão contemporâneo, e também uma unidade de sentimento de nação.

---

<sup>11</sup> A Idade Contemporânea é popularmente entendida como o período atual a partir da Revolução Francesa, em 1789.

A obrigatoriedade fez parte da legislação dos Estados a partir do século XVIII e tinha como objetivo proporcionar uma formação daquelas qualidades do cidadão moderno: sentir-se parte de um Estado, reconhecer suas leis, realizar sua defesa ou a sua prosperidade. A gratuidade, total ou em parte, tinha igual objetivo: o de alcançar o maior número de cidadãos para que estes pudessem ter acesso à essa formação. Juntas, a obrigatoriedade e a gratuidade tinham o poder de alcançar quase a população em sua totalidade. E quem definia especificamente o que era ser parte de um estado? O que era ser um cidadão? Quem pautava os conteúdos e métodos das escolas senão o próprio Estado? Daí o fato da escola ser estatal, laicizada, racionalista, humanista e livre de dogmas; mas também uma forte ferramenta ideológica, utilizada inclusive por Estados totalitários a fim de garantir o apoio do povo ao seu governo, como, por exemplo, as ideologias fascistas.

Devido a grande importância que a escola assumiu, desde a modernidade, como uma instituição-chave no processo formativo do cidadão, tornou-se crescente e constante a existência de uma preocupação do Estado com sua qualidade e eficácia. Foram inúmeras as reformas e Cambi (1999) questiona a série de reestruturações que a escola sofreu ao longo dos últimos dois séculos nomeando-a de “neurose da mudança”; que se caracteriza por uma insatisfação contínua e uma inquietação para tentar adaptá-la à sociedade industrializada, à sociedade de massa.

Uma dessas inquietações foi a necessidade de adequação da educação ao crescente e cada vez mais especializado mercado de trabalho promovido, principalmente, pela ascensão da sociedade industrializada. Assim, a educação veio se redesenhando sobre os perfis profissionais, colocou no centro à ótica do profissionalismo e a escola assumiu como sua essa tarefa social primária. O currículo escolar abandonou, então, um pouco dos conteúdos teórico-reflexivos, que valorizavam a abstração e a formação erudita, e começou a dar espaço para a inserção de práticas formativas produtivas em oficinas ligadas às escolas que pudessem dar uma experiência de prática profissional para os estudantes.

Ouve, entretanto, várias críticas à essas mudanças e, com o passar dos anos, esse papel formativo “profissionalizante” das escolas foi perdendo força dentro das correntes pedagógicas reformadoras e retomando-se o princípio da instrução como foco central da educação.

Hoje o tríplice problema levantado pelo vínculo instrução-trabalho tornou-se menos central, pela reação cognitivista que invadiu a pedagogia e a escola, ainda que – sobretudo no seu aspecto de conexão entre instrução e mercado de trabalho – continue a preocupar a pesquisa educativa. (CAMBI, 1999, p. 397)

Dentre todos os aspectos transformadores da educação na contemporaneidade, o que consideramos mais importante e significativo foi, sem dúvida, o surgimento dos *Mass Media*, ou meios de comunicação de massa. Principalmente o cinema e a televisão e, posteriormente, os computadores, a internet e o ambiente virtual.

Não há dúvida, pois, que os meios de comunicação de massa educam e ocupam um espaço cada vez maior na formação do imaginário dos indivíduos, seus gostos, comportamentos, desejos, aspirações, etc. E as mídias passam a ser a primeira educação recebida pela criança, ocupando um lugar tradicionalmente exercido pela família.

A primeira formação do imaginário não passa mais pelo mundo familiar ou das culturas locais, a não ser uma escassa parte, mas, antes, é dominada pela televisão, absorvida pelas crianças européias por cerca de 5 horas por dia e pelas americanas por cerca de 7 horas. (CAMBI, 1999, p. 631)

Gostaríamos de ressaltar que, até aqui, levamos em consideração as transformações pedagógicas ligadas à Europa Ocidental, focando principalmente a educação elementar e secundária. Apesar de consideramos de notável importância a história e as transformações das universidades e a expansão do modelo europeu de educação na América e na África, com suas adaptações e inovações optamos, entretanto, por restringir-nos ao contexto geográfico presente na bibliografia elegida para abordagem desse tema na presente pesquisa.

Essa nova condição social, de forte presença das mídias na vida cotidiana das crianças, implica em uma série de modificações nas relações destas com a educação, com a família, com a informação, com o consumo e, inclusive, com outras crianças. Trataremos mais profundamente sobre essas relações no tópico a seguir.

### **3. A Era Midiática e suas relações**

Acreditamos que para entender o real contexto midiático atual é de fundamental importância trazermos aqui uma breve contextualização do surgimento das mídias e seu desenvolvimento até a Era Mídiática, na qual vivemos hoje. Para isso, utilizaremos como bibliografia o livro *História Social das Mídias* de Asa Briggs e Peter Burke, o livro *Mídia*,

Educação e Cidadania de Pedrinho Guareschi e Osvaldo Biz e o livro *O Desaparecimento da Infância* de Neil Postman.

Desde a “revolução da prensa gráfica” iniciada por Gutenberg, que posteriormente teve aperfeiçoada a sua tecnologia de uma prensa manual de madeira para uma de ferro que funcionava à vapor, a difusão do conhecimento se tornou intensa em toda a Europa. Cresceu, então, a produção de livros por diversos autores, em diferentes idiomas e sobre vários assuntos e as bibliotecas tiveram de se adaptar à um volume cada vez maior de exemplares. Briggs e Burke (2006) comentam em seu livro *Uma História Social da Mídia* que se intensificou, nessa época, a idéia de autoria individual e de propriedade intelectual. Eles também afirmaram que uma das conseqüências da difusão massiva dos livros, em um mundo onde a circulação de informações se dava oralmente ou através de manuscritos, foi a sensação de padronização e preservação do conhecimento. “A impressão gráfica facilitou a acumulação de conhecimento, por difundir as descobertas mais amplamente e por fazer com que fosse mais difícil perder a informação.” (BRIGGS e BURKE, 2006, p. 74)

Por outro lado, essa numerosa diversidade de autores, que às vezes expressavam em seus livros idéias distintas sobre um mesmo assunto, criou também uma certa insegurança em relação a credibilidade de tais escritos, pois “a nova técnica desestabilizou o conhecimento ou o que era entendido como tal, ao tornar os leitores mais conscientes da existência de histórias e interpretações conflitantes.” (BRIGGS e BURKE, 2006, p. 74) O importante era que, confiáveis ou não, essas publicações se tornaram cada vez mais importantes para a vida diária da população. Livros eram cada vez mais vendidos e criaram-se os jornais, inicialmente esporádicos até chegarem às edições diárias. Com eles, surgiram também a publicidade (ligada à fins comerciais) e a propaganda (na época, ligada à fins políticos) que ocupavam um espaço cada vez maior nos jornais.

Em Londres, por volta de 1650, um jornal teria em média seis anúncios; cem anos depois, 50. Entre mercadorias e serviços anunciados na época, na Inglaterra, estavam peças teatrais, corridas, médicos charlatões e “Tinta em Pó de Holman”, talvez o primeiro nome de marca de um produto, patenteado em 1688. (BRIGGS e BURKE, 2006, p. 62)

O aparecimento dos jornais diários intensificou o processo do surgimento da “esfera pública” na sociedade, tendo em vista que noticiava acontecimentos políticos, econômicos e sociais e estimulava o debate das notícias em cafés. Eles foram os precursores do que chamamos hoje de “formadores de opinião pública”. As notícias se restringiam, porém, geograficamente já que o transporte desse material era lento entre as cidades e os países. As

notícias estrangeiras demoravam a chegar e, quando chegavam, já estavam desatualizadas. (Briggs e Burke, 2006)

A transmissão de informação através do telégrafo, porém, revolucionou a comunicação; e como afirma Postam (1999) *o telégrafo eliminou de uma tacada o tempo e o espaço como dimensões da comunicação humana e, portanto, descartou a informação a um ponto tal que superou de longe a palavra escrita e a impressa*. Foi a internacionalização das notícias, com rapidez e eficiência sem precedentes. Foi o pontapé inicial de um processo de “globalização” e *iniciou o processo de tornar a informação incontrolável*.

Já aí a concepção de infância concebida pela modernidade, protegida e preservada, foi ameaçada por um fluxo incontrolável de informação que lhe chegava. Mas esse foi só o início das transformações sociais que se seguiriam e que afetariam ainda mais profundamente a infância e suas relações, com o surgimento do rádio, do cinema e da televisão.

A popularização do rádio, segundo Briggs e Burke (2006) se deu no ano de 1922 nos Estados Unidos, foram vendidos milhares de aparelhos e o objeto virou uma “mania nacional”. Logo essa tecnologia foi exportada para diversas partes do mundo e, por ser razoavelmente acessível, se popularizou rapidamente.

O rádio criou uma nova forma de comunicação, mais dinâmica, e não exigia maior conhecimento do que o da simples compreensão da linguagem falada. A programação radiofônica concentrava-se principalmente em músicas, notícias e programas de entretenimento como entrevistas, radionovelas, etc. Entendemos, também, que a possibilidade de difusão em massa de obras de arte como sinfonias clássicas, romances adaptados para o rádio, entre outros, gerou uma facilidade de acesso da cultura erudita para a população em geral, popularizando-a, o que consideramos um ganho social cultural. A publicidade também cresceu e ganhou cada vez mais espaço na programação, conseguindo um alcance antes nunca visto. O rádio aumentou, também, ainda mais o acesso indiscriminado da informação a todos os públicos. Muitas vezes, ele era ouvido em família, na sala de estar, e a mesma informação que chegava aos pais era escutada instantaneamente pelas crianças, criando um universo único de notícias e informações.

No Brasil, o rádio chegou em 1922 na capital, Rio de Janeiro, mas popularizou-se somente na década de 40. Tendo as décadas de 1950 e 1960 como o chamado “período áureo” do rádio, consagrando diversos cantores e popularizando suas músicas em todo território nacional. O Golpe Militar, em 1964, suspendeu a atividade de muitos artistas e interferiu na programação de diversas estações, inclusive fechando algumas, como foi o caso da Rádio 9 de Julho de São Paulo. (GUARESCHI, 2005).

O surgimento da televisão e o desenvolvimento da “indústria cinematográfica” causou, como afirma Postman (1999), mudanças ainda mais intensas na sociedade. Mudanças à nível de linguagem comunicacional.

enquanto a velocidade de transmissão tornou impossível o controle da informação, a imagem produzida em massa mudou a própria forma de informação, passando-a de discursiva a não-discursiva, de proposicional a apresentacional, de racionalista a emotiva. (POSTMAN, 1999, p.87)

Assim como o rádio, a televisão também não exigia um nível cultural culto e rapidamente conquistou a popularidade social. Apesar de reconhecermos o seu importante papel formativo, principalmente na linguagem, e como rápida e ampla difusora de notícias, informações, imagens, filmes, etc., sua programação também não tinha caráter segmentado de público por faixa etária e alcançava todos, difundindo a mesma informação. Isso fortaleceu aquela idéia trazida pelo rádio de um universo informacional único, sem delimitação clara entre os conhecimentos pertinentes ao mundo infantil e os que eram necessários manter somente no mundo dos adultos. Sobre isso, seguimos o raciocínio de Postman (1999) quando este afirma que a televisão

é uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. Tanto os de seis anos quanto os de sessenta estão igualmente aptos a vivenciar o que a televisão tem a oferecer. A televisão, nesse sentido, é o perfeito meio de comunicação igualitário, ultrapassando a própria linguagem oral. (...) suas imagens são concretas e auto-explicativas. As crianças vêem tudo o que ela mostra. (POSTMAN, 1999, p.98)

Para o teórico norte-americano, um grupo social se caracteriza pela informação específica que possui e que o distingue dos outros. Como, por exemplo, as profissões onde um se diferencia como profissional na medida em que tem conhecimentos que outros não possuem. Assim, ele também afirma ser essa a diferença entre os mundo do adulto e da criança. Postman (1999) concluiu que na Idade Média não era possível haver uma infância bem definida por não existir uma barreira que impedisse que a informação do mundo adulto chegasse na criança, todos viviam imersos num mesmo contexto social, sem diferenciação. Com a invenção de Gutenberg, o teórico viu nascer a “invenção da infância” por existir, naquele momento, a palavra escrita como essa barreira. Postman afirma categoricamente que a televisão, e as mídias eletrônicas, dissolveram novamente essa limitação e iniciaram um processo que ele chama de “desaparecimento da infância”, que dá título ao seu livro.

Apesar de não estarmos inteiramente de acordo com o teórico sobre o suposto “desaparecimento da infância”, é indiscutível que a noção de infância na contemporaneidade está mudando significativamente devido, principalmente, a forte presença das mídias no cotidiano das crianças e as modificando que promove no acesso às “zonas de segredos” dos adultos. E isso veio intensificar-se ainda mais com a chegada dos computadores pessoais e, principalmente, com a invenção da “World Wide Web”, que significa em português grande rede mundial<sup>12</sup>, que conectou os quatro cantos do mundo através da Internet.

O primeiro computador pessoal colocado no mercado foi o minicomputador PDP8 em 1963, em Massachusetts nos Estados Unidos. As vendas cresceram nove vezes entre os anos de 1965 e 1970, superando as expectativas. Em julho de 1975, foi aberta em Los Angeles a primeira loja de computadores e um mês depois foi lançada a primeira revista especializada, a *Bytes*. A IBM dominou o mercado de computadores pessoais e em 1980 encomendou um sistema operacional do Microsoft, o Windows. E em 1984, 40% dos computadores pessoais utilizavam o Windows, o que facilitou a difusão do uso dos computadores pessoais já que, antes disso, eram vários os sistemas operacionais, incompatíveis entre si e que rapidamente se tornavam obsoletos. (BRIGGS e BURKE, 2006)

O ano de 1984 também foi o ano do lançamento do Macintosh pela Apple, que já continha a possibilidade de armazenar arquivos em disquetes e, desde então, os computadores vem se tornando cada vez mais rápidos, funcionais e indispensáveis.

O primeiro esboço da internet foi uma rede limitada de computadores (Arpanet) compartilhando informações entre universidades e institutos de pesquisa com objetivos militares, nos Estados Unidos. A idéia do Pentágono era que a rede pudesse sobreviver independente da retirada ou destruição de qualquer de seus computadores; para os pesquisadores, a idéia era a de que qualquer pessoa na rede teria “acesso livre” a todas aquelas informações, podendo também inserir novas e compartilhá-las com todos.

As mensagens de e-mail era a base da comunicação, e nem todas tratavam de assuntos de defesa. Já então muitas das convenções da futura Internet encontravam-se estabelecidas. Assim, o sinal de @ no endereço se tornou rotina. Em 1986, foram introduzidas as novas abreviações de “com” para comercial, “mil” para militar e “e” para educacional. (Briggs e Burke, 2006, pag. 301)

O inglês Tim Berners-Lee imaginou o que seria a “World Wide Web”, em 1989, quando escreveu: “Suponha que eu tenha a possibilidade de programar meu computador para criar um espaço em que tudo possa ser ligado a tudo. (...) Suponha que toda a informação

---

<sup>12</sup> tradução nossa.

arquivada nos computadores de todos os lugares estivesse interligada.” (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 96). Mas nem todos tinham esse pensamento global, muitos queriam manter a rede fechada, inclusive a própria Arpanet. Foram muitas as críticas vencidas e os obstáculos superados para tornar a Internet uma rede como ela é hoje, que conecta as pessoas em todo o mundo instantaneamente, oferecendo uma infinidade de conhecimentos acessíveis à seus usuários. Entendemos que essa nova rede interligada de informações é, também, uma forma de democratização dos conhecimentos na medida em que possibilita o acesso a dados, notícias, imagens, vídeos, produtos culturais eruditos e populares que seriam de difícil acesso se não fosse através da Internet. Acreditamos que esse novo meio de comunicação tem uma utilidade ilimitada e, quando empregado de uma maneira inteligente e talentosa, apresenta grande potencial formador e educativo que pode ser desenvolvido nas escolas e nas salas de aula.

Essas novas possibilidades de comunicação e acesso à informação transformaram profundamente a relação entre adultos e crianças, como já comentamos. “Estamos caminhando livremente para um  **mundo**  de informação nova, velozmente mutável e livremente acessível em que os adultos não servem mais como conselheiros e orientadores dos jovens.” (POSTMAN, 1999, p. 103). Apesar de não estarmos inteiramente de acordo com Postman (1999), pois acreditamos que a cumplicidade na relação entre crianças, jovens e adultos não podem ser generalizadas a este ponto, concordamos com ele no sentido de que essa relação mudaram pois

as crianças pós-modernas ganham conhecimento irrestrito sobre coisas primariamente mantidas em segredo para os não-adultos, a mística dos adultos como honorários guardadores dos segredos do mundo dos adultos começa a se desintegrar. Há muito tempo os mais velhos sabiam mais que as crianças sobre as experiências da juventude; dadas as mudanças sociais/tecnológicas (videogames, computadores, programas de TV, etc.), eles muitas vezes sabem menos. (STEINBERG e KINCHELOE, 2004, pág. 76)

Esse  **mundo** , de que Postman (1999) falava há mais de 10 anos, já chegou. A presença da mídia é cada vez maior e simplesmente não há como se esconder dela ou ignorá-la. Estão presentes nas escolas, nas ruas, nos escritórios, nas empresas, na casa do vizinho e no conforto do nosso lar. “Não há instância de nossa sociedade, hoje que não tenha uma relação profunda com a mídia, onde a mídia não interfira de maneira específica.” (GUARESCHI, 2005, p. 38). É cada vez maior o tempo gasto em contato com os diversos tipos de mídia em todos os âmbitos da vida, e as crianças também vivenciam isso.

A média que o brasileiro fica diante da TV é de 3,9 horas diárias. Em algumas vilas periféricas que pesquisamos a média chega a 6 horas e para crianças, que os pais têm medo de deixar na rua, chega a 9 horas diárias. (GUARESCHI, 2005, Pág. 45)

São diversos os exemplos que podemos trazer de como a mídia modifica as relações humanas na contemporaneidade. Gostaríamos de iniciar levantando uma reflexão sobre a mudança gradativa que vem acontecendo dos conceitos de “público” e “privado” para a nossa sociedade. A definição do conceito do que é público é de algo que acontece nas ruas, algo que é visível, que todos podem saber ou assistir. Já a definição do conceito de “privado” é de algo que acontece na intimidade, algo que se deseja reservar, algo que diz respeito somente às pessoas diretamente envolvidas ou à uma única só pessoa, daí vem a palavra “privacidade”. Com a necessidade das mídias de ter sempre novidades e novos temas pautados para atrair e manter a atenção de seus consumidores, esses conceitos foram deturpados e hoje

Público é tudo aquilo sobre o qual incide o olho poderoso e abrangente da mídia. As cenas mais íntimas acontecidas entre quatro paredes tornam-se públicas no momento em que são veiculadas, em que um meio de comunicação consegue captá-las e retransmiti-las. Ao mesmo tempo, pode-se promover uma grande demonstração, com mil ou mais pessoas, mas esse fato permanece privado, ou semiprivado, se não houver um meio de comunicação que o publicize, que o multiplique para milhões de espectadores. (GUARESCHI, 2005, Pág. 52)

Há também uma falsa impressão de que tudo que o que é midiaticizado, divulgado pelas mídias, é real e que o que não está na mídia, automaticamente, não o é. Popularizou-se o pensamento de que “o que não está nas mídias é porque não existe”. (GUARESCHI, 2005) Esse é um fenômeno novo e começou com a auto-afirmação da televisão como “o” espaço da informação, onde todos têm livre acesso para ver o mundo como ele é. Sobre isso Sampaio (2004) explica

(...) em consequência do uso social da televisão como meio de informação e de documentação, ela se transformou, nas sociedades contemporâneas, numa espécie de corporificação do próprio princípio de realidade. É comum na autopropaganda das emissoras, assim como em algumas teorias acadêmicas, a analogia da televisão como “uma janela para o mundo”, mediante a qual temos acesso à “vida como ela é”. (SAMPAIO, 2004, pág. 30)

Essas mudanças de comportamentos, de conceitos, a nova linguagem comunicacional imagética, os novos hábitos de acesso à informação não chegaram só aos adultos. Lembramos que adultos e crianças agora compartilham de um novo mundo onde a delimitação do acesso à informação entre eles é pequena ou, às vezes, inexistente. Assim, tais

transformações culturais também chegaram à infância e suas características começaram a mudar.

### **Infância e Mídia, “Best Friends Forever”**

Compreendemos que as mudanças que aconteceram na infância tiveram como “palco” de atuação principalmente o interior da família. Como já comentamos, a família sempre exerceu um papel significativo na formação da criança, desde a Antiguidade até a Idade Moderna. E apesar de nem sempre terem valorizado o caráter afetivo das relações familiares, sua estrutura se manteve predominantemente a mesma ao longo de todos esses anos: uma casa por mais precária que fosse, um pai, uma mãe e os filhos.

A mulher, por sua vez, ficou, por muito tempo, subjugada somente aos afazeres domésticos e aos cuidados com a educação das crianças. Mesmo que, às vezes, à contra gosto, mantinham uma disciplina dentro do território familiar e participava ativamente do processo de aprendizagem de seus filhos, em todos os aspectos. O seu trabalho era o de ser mãe e procurava, em sua maioria, desempenhá-lo da melhor maneira possível. De uma forma geral, a mãe tinha certo controle sobre a educação de seus filhos e isso se refletia também dentro dos valores reconhecidos como bons pela sociedade. Essa realidade familiar mudou com a entrada da mulher no mercado de trabalho, sobre isso PROBST (2007) comenta que o início da atividade laboral da mulher

começou de fato com as I e II Guerras Mundiais (1914 – 1918 e 1939 – 1945, respectivamente), quando os homens iam para as frentes de batalha e as mulheres passavam a assumir os negócios da família e a posição dos homens no mercado de trabalho. Mas a guerra acabou. E com ela a vida de muitos homens que lutaram pelo país. Alguns dos que sobreviveram ao conflito foram mutilados e impossibilitados de voltar ao trabalho. Foi nesse momento que as mulheres sentiram-se na obrigação de deixar a casa e os filhos para levar adiante os projetos e o trabalho que eram realizados pelos seus maridos. (PROBST, 2007, pág. 2)

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, esta, além de mãe e dona de casa, passou a cumprir uma carga horária de trabalho elevada e, assim como o pai, passa a conviver menos com seus filhos perdendo o controle sobre a educação dos mesmos. É cada vez maior, também, o número de divórcios e lembramos que hoje pelo menos 50% das crianças vivem apenas com um dos pais separados, como já comentamos, ou com ambos os pais que

trabalham. Vivemos numa geração de filhos “esquecidos” em casa e é nesse contexto que entra a televisão e o uso da programação infantil. *Aumentando o tempo de abandono e afastamento, as crianças contemporâneas se voltaram para a TV e o videogame como forma de preencher o tempo sozinhas.* (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, pág. 55-56).

O conteúdo, pois, da programação dessa TV e do videogame serão, junto com o conteúdo escolar, as principais fontes de conhecimento e cultura que irão adquirir essas crianças. Acrescentemos também o livre acesso à internet em casa, ou em cybercafés para que possamos entender a real falta de controle sobre que tipo de informação que as crianças contemporâneas estão acessando.

Nos voltando primeiramente a televisão, que é um dos primeiros contatos midiáticos que as crianças têm – ainda bebês – podemos afirmar que existem alguns programas que procuram desenvolver valores humanos e igualitários. Acreditamos também que existem programas realmente instrutivos e preocupado com a educação – tais como os programas do Canal Futura, da TV Cultura, entre outros – mas a maioria – tais como as novelas da Rede Globo, os programas policiais da Rede Record e da Band, os programas de auditório aos domingos na Rede Globo e no SBT, entre outros – entretanto, não o são: mostrando, muitas vezes, cenas de violência explícita e de sexualidade.

Postman (1999) acredita que a violência que é capaz o homem, e que acontece pelo mundo, quando escancarada pra quem quiser ver na televisão ou em outros meios de comunicação provoca nas crianças uma insegurança social e estas apresentam maior dificuldade de desenvolverem esperança, coragem ou disciplina. “A opinião esclarecida sobre o desenvolvimento infantil afirma que as crianças precisam acreditar que os adultos têm controle sobre seus impulsos para a violência e que têm uma concepção clara do que é certo e errado.” (POSTMAN, 1999, p. 107). Que conseqüências tal exposição excessiva da criança à tanta violência ainda é uma incógnita. Pois não se pode relacionar com convicção a crescente violência infantil à esse fato sem que seja feito um estudo minucioso nesse tema.

Outro tema importante que gostaríamos de chamar para uma reflexão é a adultização da criança, e sua conseqüente erotização precoce, e a infantilização do adulto. Não precisa ser um exímio observador para notar que é cada vez mais difícil perceber as diferenças entre as mães e as filhas em novelas e comerciais. Acreditamos que isso se dá por dois motivos principais: as mulheres maduras estão se esforçando cada vez mais para continuar com a aparência de adolescentes e as adolescentes, por sua vez, se esforçam cada vez mais para se parecerem com as mulheres maduras. E isso não se restringe só às mulheres, o movimento também acontece com os homens e é cada vez mais freqüente homens que procuram

tratamentos estéticos de rejuvenescimento e adolescentes halterofilistas fazendo tatuagens gigantescas.

Postman (1999) amplia ainda mais essa idéia quando afirma que *na era da televisão existem três* (etapas da vida). *Num extremo, os recém-nascidos; no outro, os senis. No meio, o que podemos chamar de adulto-criança.* Esse adulto-criança se caracteriza pela busca do ídolo, apresentado pela mídia sempre como alguém jovem, alegre e sorridente (ainda acrescentaria magro e *sexy* se já não fossem tantos adjetivos estereotipados de uma só vez). Então, não interessa em que fase biológica da vida está o telespectador, 6 ou 45 anos, ele busca ser aquela imagem do ídolo, e essa imagem a ser alcançada é o adulto-criança.

Daí surge a crescente, e já freqüente, erotização das crianças em programas televisivos e em campanhas publicitárias. Postman (1999) ainda comenta que não vê nenhuma diferenciação dos interesses, linguagem, roupas ou na sexualidade de crianças e adultos na televisão ou no cinema. E não podemos deixar de relacionar essa realidade à significativa redução de idade das menarcas em meninas<sup>13</sup>, o aumento do número de adolescentes grávidas<sup>14</sup>, a quantidade de adolescentes que apresentam doenças venéreas<sup>15</sup>, uma maior freqüência de casos de alcoolismo e dependência química por drogas em crianças e adolescentes.

As crianças sabem agora o que normalmente apenas os adultos sabiam: crianças pós-modernas são sexualmente esclarecidas e muitas vezes sexualmente experientes; elas entendem e algumas já tiveram experiência com drogas e álcool; e novos estudos mostram que muitas vezes elas experimentam as mesmas pressões que as mães solteiras que trabalham, como esforçar-se para administrar o estresse da escola, o trabalho em casa e a dinâmica interpessoal da família. (STEINBERG e KINCHELOE, 2004, p. 75)

Como se todos esses fatos não fossem suficientemente alarmantes, ainda gostaríamos de levantar mais um tema decorrente da presença das mídias no cotidiano das crianças: o consumismo infantil exagerado.

Segundo Linn, 2006 apud Moura, 2008 as crianças brasileiras entre quatro e 11 anos passam uma média de 4h51min19s por dia na frente da TV. Isso dá à elas o primeiro lugar

---

<sup>13</sup> estudos entre os anos de 1840 e 1980, em países como Suécia, Noruega, Finlândia, Dinamarca, Holanda, Inglaterra e Estados Unidos, mostraram que houve um decréscimo de cerca de três meses na idade da menarca a cada década, caindo de 17 anos para 13 anos. (CARVALHO, FARIA e GUERRA-JÚNIOR, 2007, p. 77)

<sup>14</sup> Entre 1993 e 1998, no Brasil, observou-se um aumento de 31% no percentual de parto de meninas em idade entre 10-14 anos atendidos pela rede do SUS. (...) A gravidez entre os 15 e os 19 anos cresceu 26% entre 1970 e 1991, contrariando a tendência geral de diminuição das taxas de fecundidade. (SOUZA e ADDÔR, 2003, p. 43)

<sup>15</sup> A adolescência é a faixa etária de maior incidência das DST, aproximadamente 25% dela. (SANTOS, RODRIGUES e CARNEIRO, 2009, p. 63)

mundial em consumo de mídia televisiva, passando cerca de 33 horas semanais com a TV contra 23 horas em que estão na escola. Com tamanha representatividade do público telespectador da televisão, as crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos também como público alvo de muitas campanhas publicitárias. Entraram em cena, além dos programas infantis, anúncios publicitários visando persuadir o público infantil e adolescente.

Chegamos a níveis sem precedentes de publicidade atingindo o público jovem. Em casa, o deslocamento da TV para o quarto das crianças as coloca, ainda muito cedo e sem nenhum tipo de supervisão, na posição de interlocutores diretas das mensagens comerciais. A este processo se soma a ampliação dos contextos de exposição aos apelos publicitários, que inclui até mesmo escolas, cartazes, materiais escolares e patrocínios a eventos esportivos e culturais. (SAMPAIO, 2009, p. 14)

O fato é que as crianças estão se tornando cada vez mais ativas nas decisões dos gastos familiares e, muitas vezes, são elas quem decidem o que querem e que “marca” querem. No documentário “Criança, a Alma do Negócio”<sup>16</sup> fica claro nas entrevistas com as crianças o superior nível de conhecimento que estas têm das marcas dos produtos alimentícios industrializados (como Cheetos e Doritos) em comparação com o quase total desconhecimento do nome de frutas e vegetais comuns (como Manga, Pimentão, Mamão, Berinjela, Beterraba).

Tendo em vista a que a criança ainda não tem capacidade de entender o poder persuasivo dos apelos publicitários, a questão da publicidade infantil é muito criticada e polemizada em todo o mundo. Muitos países, como a Suécia e a Noruega, já proibiram qualquer tipo de publicidade para o público infantil e em outros, como é o caso do Brasil, existem um movimento civil organizado que luta para estabelecer leis que regulem com mais eficácia a publicidade dirigida para a infância, como é o caso do Instituto Alana.

Mas há também os potenciais das mídias como participantes do processo formativo e educativo de crianças e adolescentes. As mídias podem exercer papel importante na possibilidade destes de criação e produção de produtos midiáticos como formas de expressão de suas opiniões e realidade sociais. Sobre essas possibilidades trataremos no tópico a seguir.

---

<sup>16</sup> Título original: Criança, a alma do negócio. Direção: Estela Renner. Produção Executiva: Marcos Nisti. Maria Farinha Produções. 2009.

## Capítulo II - Educação para o uso crítico da mídia.

### 1. A Escola também pode aprender?

Depois de compreender um pouco o momento histórico em que estamos vivendo e o trajeto para que chegássemos até aqui e após refletir sobre essa nova condição da infância numa sociedade contemporânea midiaticizada e sobre as dificuldades de se relacionar com ela, queremos nos voltar para o exame de uma possível solução. Acreditamos, assim como Guareschi, que esta solução está na educação.

Queremos, então, refletir sobre o papel que a educação pode ter de transformar a realidade social se for fundamentada em práticas críticas, participativas e libertadoras. Nos embasaremos principalmente no conceito de Mídia-Educação, ou educação para os meios, da pedagoga Maria Luiza Belloni; nos princípios e reflexões pedagógicas sobre o tema das pesquisadoras Rosa Maria Bueno Fischer, Mônica Fantin, Gilka Girardello, Inês Sampaio, Luciana Miranda e Isabel Orofino.

Como procuramos explicitar, uma mudança tecnológica tão significativa como a “invenção” da imprensa por Gutenberg operou, conseqüentemente, uma mudança social na forma de lidar com a informação e de propagá-la através do tempo, inclusive nas escolas. Notamos claramente que as inovações que se desenvolveram no âmbito das tecnologias midiáticas após esse marco histórico não foram acompanhadas na mesma medida no campo educacional. Ainda presenciamos um número expressivo de escolas públicas na contemporaneidade dentro dos padrões medievais e modernos de educação. Nela, o professor, detentor do conhecimento, busca “transferir” parte do seu conhecimento, utilizando o livro como instrumento, aos alunos, “desprovidos de conhecimentos”; e estes, somente através da disciplina escolar, serão capazes de *absorver* tais conteúdos.

Argumentamos, pois, em favor de mudanças educacionais que estejam à altura dos avanços tecnológicos atuais e que possam favorecer a compreensão e a convivência com tais meios de comunicação, onde crianças e adolescente possam ter uma visão crítica e uma postura cidadã diante destes.

Como já mencionamos, o rádio e mais intensamente a televisão popularizaram o acesso à informação e inauguraram uma nova forma de ver o mundo e de se relacionar com

ele. Belloni (2009) comenta sobre o papel da televisão na socialização das crianças na contemporaneidade e explica que a socialização é um processo de transmissão da cultura no sentido que perpetua os saberes já adquiridos, os valores, os modos de vida, os padrões de comportamento, as normas e que atuam como imagens e modelos a serem seguidos pelas crianças. Estas, incorporam essas imagens e modelos em suas experiências e, interagindo com os outros e com o ambiente, adaptam-nas ao seu próprio modo até configurar uma identidade para si. Os tradicionais agentes socializadores da criança, os adultos, representados nas instituições: família, escola e religião, estão perdendo cada vez mais esse espaço para as mídias através de suas “interações mediatizadas”. Belloni (2009) ressalta, assim, o papel socializador da televisão como fornecedora de uma certa representação do mundo, apresentando às crianças as normas de integração social através de telenovelas e desenhos animados. A autora também pondera que

É extremamente difícil avaliar a importância da televisão enquanto instituição de socialização, devido à complexidade deste processo, no qual a interiorização das normas e valores transmitidos depende também da aceitação ativa das crianças e adolescentes, que lhe atribuem – ou não – legitimidade. (Belloni, 2009, p. 35)

Não podemos entender as crianças apenas como meros receptores passivos das mensagens midiáticas e dos valores culturais impostos pelas mídias. É necessário ver além da teoria da bala mágica e consideraremos a teoria das mediações de Martín-Barbero e Orozco.

O conteúdo das mídias não é simplesmente “absorvido” pelo público como se pensava na escola de Frankfurt. Não podemos considerar o impacto das mídias como uma ação de simples causa-efeito; as relações entre comunicação e cultura são muito mais complexas e multifacetadas. Cada indivíduo carrega uma extensa bagagem cultural de suas memórias, contexto social, lutas, heranças e isso se relaciona diretamente com os produtos culturais que consome, modificando-os e transformando-os em seus sentidos e usos específicos. Essa experiência é a mesma também para as crianças que, ao longo de sua formação, estabelecem relações com os produtos culturais de acordo com as experiências de vida que adquirem e com o meio em que vivem, podendo estas relações serem de aceitação, recusa e contraposição.

O telespectador, além de assistir TV, é também filho em uma família, aluno em uma escola, membro de um grupo de amigos e pertence a um grupo sociocultural específico, onde se distingue devido ao gênero, idade, orientação sexual e religião, por exemplo. Portanto, os cenários socioculturais agem como *mediadores* no processo de recepção, pois o telespectador “não nasce pronto, mas se faz, ao longo da experiência da vida”. (Orofino, 2005, p. 63)

Diante de tal abordagem fica claro para nós que é preciso, como propõe Belloni (2009), abandonar a postura de culpabilidade dos meios na idéia “do que a televisão faz às crianças” e começar a nos dedicarmos a entender melhor a idéia “do que as crianças fazem com a televisão” e nos responsabilizarmos em participar desse processo de *mediação* juntos delas.

Então, como a escola vem lidando com esse novo contexto midiático? Orofino (2005) afirma que a escola é um cenário rico no entrelaçamento de mediações tendo em vista que as crianças quando interagem em jogos, brincadeiras e conversas informais continuam exercendo seu papel de público quando comentam, dialogam sobre os produtos culturais que consomem da mídia e, assim, ressignificam esses conteúdos produzindo novos sentidos. Afirma também que *as mediações ocorrem muito mais no pátio da escola do que na sala de aula*. Assim, apesar das TICs – tecnologias de informação e comunicação – estarem muitas vezes presentes nas escolas públicas, não são usadas em todo o seu potencial, tem seu acesso restrito ou são subutilizadas por falta de conhecimento técnico, manutenção dos equipamentos. Assim, a escola, na maior parte dos casos, vem se isentando da responsabilidade de participar dessas mediações e contribuir com uma visão crítica sobre o que os alunos e alunas recebem da mídia todos os dias.

Acreditamos que um dos fatores que contribuem para a falta de avanço metodológico do uso das TICs nas escolas é a difícil relação entre alunos e professores, principalmente após a popularização do acesso à informação com a televisão e a internet.

Do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e on line a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das TICs ao cotidiano escolar. Talvez sejamos ainda os mesmos educadores, mas certamente nossos alunos já não são os mesmos. (BELLONI, 2005, p.27)

Além da falta de conhecimento técnico em utilizar os novos meios de comunicação também como instrumento educativo, o professor se encontra diante de uma “platéia” bem diferente da que ele encontrava há 20 anos atrás. Encontra-se diante do professor atual um grupo de crianças com um acesso quase que ilimitado a qualquer tipo de informação, que foi educado através das mídias em uma linguagem imagética e está habituado à ela, que sabe utilizar um instrumento de pesquisa eletrônico muitas vezes melhor do que o próprio e que não se vê interessado em ficar mais de 4 horas sentado em uma cadeira, escutando sobre assuntos

que certamente ele já viu na televisão ou na internet, calado e sem direito a interagir sobre suas opiniões com o professor ou com a turma.

A escola pública brasileira está falida. Professores desestimulados pelas péssimas condições de trabalho e alunos claramente desinteressados – encarando a escola onde nada se aprender, tudo é monótono e sem graça – parecem viver as agruras da incomunicação. (Belloni, 2009, p. 89-92)

Vislumbramos que esse seja um dos mais difíceis desafios da escola atual: como lidar com o aluno autônomo? Como tornar a escola um ambiente propício e estimulante para um aluno que tem acesso a um vasta quantidade de informações em um simples clique? Como os professores devem se comportar diante dessa situação? Sobre isso Belloni (2005) comenta que

Embora ainda seja um utopia um aluno autodidata que espera encontrar no professor um parceiro na construção do conhecimento, a *autodidaxia* já é uma característica essencial nos modos de aprendizagem das crianças e jovens e sua relação com as máquinas de informação e comunicação, sendo, pois, fundamental que a formação de professores inclua este elemento novo. (Belloni, 2005, p. 28)

Chegamos em um ponto, então, onde não há mais como fugir: há que se pensar em uma forma de integrar as tecnologias de informação e comunicação dentro da escola de uma maneira interativa, construtiva, libertadora e que contribua para uma formação do aluno como cidadão crítico e participativo.

## **Mídia-educação ou Educação para as Mídias**

O termo mídia-educação concebido primeiramente em inglês, *media education*, foi traduzido literalmente para o português como mídia-educação ou educação para as mídias mas ainda não há consenso sobre o uso das diferentes nomenclaturas.

Miranda, Sampaio e Lima (2009) comentam sobre isso

Na nossa compreensão a disputa terminológica evidencia as disputas concernentes aos campos tensionados por esta aproximação. O termo educomunicação tende a ser mais aceito pelos comunicadores, tal como Soares (1999), valorizando o campo ao qual se vinculam na classificação. (...) O termo mídia-educação, por sua vez, tende a ser preferido pelos pedagogos, como atesta Fantin (2006), pois, na sua visão, resgataria apropriadamente a importância do campo educacional, assegurando,

ainda, o equilíbrio necessário entre os campos envolvidos, em especial os aspectos da autonomia e da complexidade. (MIRANDA, SAMPAIO e LIMA, 2009, p.98)

Os autores também afirmam a preferência pela classificação “educação para o uso crítico da mídia” na tentativa de não fortalecer a tensão entre os dois campos. Independente da terminologia usada, todas elas se referem a uma formação de um usuário ativo e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação. Usaremos nessa pesquisa o termo Mídia-Educação por ser esse o mais expressivamente difundido nos trabalhos acadêmicos da área.

Segundo Fantin (2006), educação para as mídias é *uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais.*

A mídia-educação tem como objetivo principal formar uma postura crítica e criativa diante dos produtos culturais oferecidos pelas mídias cotidianamente. Além disso, procura desenvolver a capacidade de interagir com essas mídias criando, também, produtos culturais que possam lhe representar e dar visibilidade ao seu contexto cultural na sociedade midiaticizada, na tentativa de construção de um mundo mais cidadão e participativo.

Assim, faremos uma abordagem dos aspectos históricos levantados por Fantin (2006) acerca do surgimento<sup>17</sup> do campo de estudo e das práticas pedagógicas em mídia-educação. Analisando os relatos de Fantin (2009) gostaríamos de destacar quatro das fases conceituais do campo da mídia-educação: *resistência, leitura crítica, concepção ideológica e estudos culturais.*

É natural um certo estranhamento diante do novo. Não seria diferente para os estudiosos da educação quando se depararam com a crescente produção da indústria cultural, nas primeiras décadas do século XX. A reação imediata foi a resistência cultural e uma crítica ao sistema hollywoodiano que era acusado de perverter a juventude. A idéia era a da fragilidade da audiência e a necessidade de proteger as crianças e jovens do seus *perigos*. De um lado, ficaram aqueles que a ignoravam e a achavam irrelevante e do outro os que encaravam a mídia como algo ruim, um mal que devia ser combatido; estes adotaram um papel ativo nas escolas *de resistência cultural às vazias reações emotivas que a mídia parecia encorajar.*

Depois de alguns anos e várias discussões, alguns dos professores e estudiosos começaram a reconhecer no cinema um valor cultural não só devido às grandes produções

---

<sup>17</sup> Segundo Fantin (2009, p. 40), mesmo antes de existir uma definição do termo, o professor inglês Len Masterman apontou diversos países europeus que já haviam começado a trabalhar pedagogicamente com as mídias.

norte-americanas mas também às produções alternativas. Começaram a voltar sua atenção, então, para os consumidores das mídias: era preciso garantir a capacidade e os conhecimentos necessários para entender os processos e os produtos midiáticos (como o cinema) para poder analisá-los com clareza, para poder desenvolver uma leitura crítica dos mesmos.

Notamos aí já o começo de uma postura ativa do papel da educação na garantia de uma educação compatível com as exigências de uma sociedade contemporânea midiaticizada, apesar de não levar em consideração, ainda, o direito à exercer o papel de produtor criativo de produtos culturais.

A fase da concepção ideológica ganhou força nos anos 70 e 80 com a tentativa de utilizar a mídia-educação para o fortalecimento de lutas políticas e de movimentos ideológicos em oposição ao contexto hostil das ditaduras militares, principalmente na América Latina. Consistiu sobretudo em mostrar que *ler criticamente os produtos midiáticos não significava mais apenas o julgamento de valor, mas a desconstrução e desmistificação de sua lógica, reconhecendo os traços da cultura hegemônica* e atuou, principalmente, como instrumento de luta. Ainda aqui não observamos nenhuma menção à produção de mídias também como forma atuante da mídia-educação.

A concepção dos estudos culturais, a partir dos anos 80, já levou em consideração que existem complexas relações entre as mídias e outras instâncias sociais como a família, a escola, os grupos de amigos, a igreja, etc. Avançou, ainda, no sentido de entender a importância de efetivar o uso das mídias no cotidiano escolar como exemplifica Fantin (2009) na mudança do currículo de uma escola primária de Londres. Esses estudos já iniciam uma abordagem em uma perspectiva de “resposta” aos meios dependendo dos contextos culturais em que esteja inserido o indivíduo, através da teoria das mediações de Martín-Barbero e Orozco, a qual já nos referimos nessa pesquisa.

E assim o campo da mídia-educação vem se desenvolvendo e ampliando sua atuação para além da concepção instrumental da mídia (educar *com* as mídias) e da concepção conteudística (educar *sobre* as mídias); para atuar, também, em uma concepção produtiva da mídia e educar *através* das mídias, no sentido de favorecer a elaboração autônoma, criativa e crítica de produtos midiáticos na escola como manifestação da cultura e em resposta aos produtos que são consumidos diariamente pelos meios de comunicação convencionais, arquitetando assim uma educação para a cidadania.

Considero esta perspectiva – mídia-educação como instrumento de construção da cidadania – como essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais democratizadoras, inclusive uma formação de professores mais atualizada e em

acordo com as aspirações e modos de ser e de aprender das novas gerações. (Belloni, 2005, p. 47)

Por isso, concordamos com Orofino (2005) quando esta afirma que a escola é, além de um espaço de leitura e recepção crítica dos meios, também um *local de produção e endereçamento de respostas às mídias*, além da apropriação das mídias empregadas como forma de expressão. Assim, acreditamos que é preciso conscientizar as crianças e adolescentes que eles não são só consumidores críticos de mídia, e sim cidadãos à medida em que produzem mídias que expressem suas preocupações, suas realidades, suas visões de mundo e, desse modo, trazem visibilidade para suas necessidades e reivindicações.

Foi baseado nessas idéias que surgiu o Programa de *Extensão* TVEz – Educação para o uso crítico da mídia, da Universidade Federal do Ceará. Um programa de extensão que atua com ações de mídia-educação em escolas públicas municipais de Fortaleza e Região Metropolitana, com a participação de estudantes e professores dos cursos de Publicidade, Jornalismo e Psicologia.

## 2. O que é mesmo extensão?

A maioria das universidades brasileiras, principalmente as que são mantidas através de recursos públicos, conserva em sua constituição um tripé central como instrumento para a formação de seus estudantes: o ensino, a pesquisa e a extensão. O mais emblemático dos conceitos, e possivelmente o mais complexo, é certamente o conceito de extensão universitária.

É de fácil compreensão, e rápida visualização de exemplos, de como um aluno pode exercer a prática do ensino e da pesquisa dentro da universidade. A prática da extensão gera um pouco mais de dificuldade de compreensão principalmente pelo complexo sentido semântico que a palavra possui. Segundo o Moderno Dicionário da Língua Português Michaelis, a definição de extensão é:

1. Ato ou efeito de estender ou estender-se. 2. Qualidade de extenso. 3. *Fís* Propriedade que têm os corpos de ocupar certa porção do espaço. 4. Desenvolvimento no espaço. 5. Vastidão. 6. Grandeza, força, intensidade: *A extensão da desgraça.* 7. Porção de espaço. 8. Comprimento. 9. Superfície, área: *A extensão de um terreno.* 10. *Gram* Aplicação extensiva do sentido de uma palavra ou de uma frase. 11. Aumento de dimensão em qualquer sentido. 12. *Fisiol* Ação de alongar-se (opõe-se a *flexão*). 13. Pequeno ramal

telefônico, geralmente em residências. **14. *Mus*** Intervalo entre os sons extremos ou entre o mais grave e o mais agudo em voz ou instrumento. **15. Amplitude, alcance.** **16. Ampliação, dilatação.** (Dicionário Moderno da Língua Portuguesa Michaelis)

A definição demonstra os diversos sentidos que essa palavra pode significar, sendo os grifos nossos para destacar as definições que mais comumente se associam para a expressão “extensão universitária”. Como propõe sua definição semântica, extensão universitária seria, então, uma ampliação dos conhecimentos acadêmicos até a sociedade, um aumento da sua dimensão, da sua amplitude, do seu alcance. Isso sugere que o conhecimento esteja em posse da Universidade que, em um ato de alongamento, o “leva”, o “transfere”, o entrega até a Sociedade e se coloca a seu serviço.

Se analisarmos mais a fundo esse raciocínio vamos perceber que esta é uma visão reducionista, que supõe uma relação ativo-passiva, onde a Universidade exerce o papel ativo de transferência do conhecimento e a Sociedade o papel passivo de aprendizagem deste conhecimento. Essa visão desconsidera o conhecimento prévio da Sociedade antes da chegada do extensionista, desconsidera a troca de conhecimentos entre ambos e a produção de novos conhecimentos que esta relação proporciona para ambas as partes. Por isso concordamos com Paulo freire quando este diz:

Por isto mesmo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, possa igualmente saber mais. FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Pág. 15.

Daí a importância de procurar conhecer previamente a cultura de onde se vai fazer extensão universitária, ouvir, entender sua cultura, seus métodos, suas relações; para só depois dialogar com essa comunidade, com essa sociedade. É preciso entender também que a aprendizagem é uma atitude ativa e não passiva. A verdadeira aprendizagem só se estabelece quando nos colocamos no papel de sujeitos sociais ativos, interessados, quando nos apropriamos deste conhecimento na perspectiva de concretizá-lo em uma realidade, a nossa realidade. O conhecimento

“exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. (...) Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido,

com o que pode, por isto mesmo, reiventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido em situações existenciais concretas. (FREIRE, 1983, Pág. 16)

Sendo assim, a extensão precisa reunir elementos de pesquisa, para melhor entender o contexto e a bagagem cultural de onde está se inserindo. Precisa também desenvolver elementos de ensino, métodos e técnicas apropriados para cada realidade social. Precisa estar sempre aberto para a troca de conhecimento, estar sempre consciente de que não está ali transferindo conhecimento e sim o recebendo em troca e, então, refletir sobre suas atividades na busca da construção de um conhecimento conjunto, fruto dessa interação.

Nesse mesmo sentido, estamos de acordo com o texto elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão da UFC, presente no site [www.prex.ufc.br](http://www.prex.ufc.br), que define *extensão universitária* como sendo

(...) uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Apesar do ensino, da pesquisa e da extensão terem conceitualmente o mesmo patamar de importância na universidade e apesar da experiência extensionista, muitas vezes, ser uma atividade mais abrangente que também inclui experiências de pesquisa e ensino, ela é a menos valorizada das três.

Gostaríamos, pois, de expressar nosso desapontamento ao perceber falta de reconhecimento que a prática extensionista ainda possui nas Universidades: pontuando menos em seleções por currículo acadêmico para mestrados e doutorados, além de ser a que menos recebe verba dos órgãos públicos para sua realização e a que tem uma remuneração menor para o professor coordenador. Todos esses fatores são desestímulos para o engajamento e a dedicação de alunos e professores em atividades extensionistas que já demonstraram ser tão ricas e plenas em aprendizado, como acreditamos que é o Programa de Extensão TVez, do qual falaremos no tópico seguinte.

### 3. TVez: Caminhos trilhados, uma jornada.

Para entendermos o que foi o Projeto CineTVez, como ele se desenvolveu na Escola Dep. Manuel Rodrigues e como foram os processos de apropriação do conteúdo transmitido nesse projeto pelas crianças que participaram, temos que entender primeiro quem desenvolveu o projeto e inspirado em que conceitos teóricos, ou seja, temos que entender o que é o Programa de Extensão TVez.

O referido programa nasceu quando as professoras Luciana Lobo Miranda<sup>18</sup> e Inês Silvia Vitorino Sampaio<sup>19</sup> se conheceram ao ingressarem como professoras efetivas da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2005.

Ambas já possuíam estudos nas áreas de Mídia-Educação e, conversando sobre as pesquisas já desenvolvidas por cada uma, decidiram iniciar juntas as atividades de um grupo de extensão interdisciplinar com ações de Mídia-Educação em escolas públicas da região.

A idéia do TVez sempre foi aliar os conhecimentos multidisciplinares da Psicologia, da Comunicação e da Pedagogia a favor de uma educação mais crítica, que levasse em consideração os avanços das mídias e as apropriações que as crianças e adolescentes fazem delas, dentro e fora das escolas. Pois assim como Orofino (2005, p. 68) acreditava que

(...) não há mais como tratarmos de educação nos dias de hoje sem falarmos dos recursos que as mídias nos oferecem e como estes já estão sendo apropriados pelas crianças e adolescentes na construção de seu imaginário e produção de suas subjetividades e identidades.

O TVez sempre se preocupou, também, em promover a sensibilização dos professores de escolas públicas para uma reflexão acerca dessa temática, buscando colaborar com sua formação teórica e técnica, de modo a que estejam aptos para discutir e desenvolver atividade de Mídia-Educação em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar onde trabalham. O programa partilha, com outros pesquisadores, o entendimento de que:

A importância que essas técnicas vêm tendo na vida social faz com que funcionem como uma espécie de rolo compressor, levando os professores a se sentir pressionados a desenvolver atividades para as quais não se sentem preparados, ou a aderir alegremente, sem muita reflexão (estes últimos sendo em geral minoria). Por outro lado, pode haver também uma vaga sensação de culpa por parte dos educadores ao pensar que estes meios poderiam realmente contribuir para a melhoria

---

<sup>18</sup> Professora Doutora efetiva do Curso de Psicologia da UFC.

<sup>19</sup> Professora Doutora efetiva do Curso de Comunicação Social da UFC.

de seu ensino, significando inovações pedagógicas importantes. (Belloni, 2009, p. 25)

O TVEz, então, desenvolve, desde da sua criação, atividades com os educadores e com o núcleo gestor das escolas onde atua e assim, além de trazê-los para uma reflexão sobre o papel das mídias na educação contemporânea, também aborda técnicas e idéias de como educar *com* as mídias, *sobre* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva, como destaca Rivoltella (2005) apud Girardello e Fantin (2009). O intuito é que professores sintam-se aptos e confiantes em desenvolver tais atividades e encontrem incentivo e apoio do núcleo gestor para realizá-las pois acredita que “Se em relação às mídias tradicionais o problema que se colocava à educação era o de evitar o consume passivo, hoje com a internet e os celulares a questão que se coloca é a de educar não só para o consumo responsável mas também para uma produção responsável.” (Girardello e Fantin, 2009, p. 15) Também é parte constante do planejamento das ações do programa a tentativa de interagir com toda a comunidade escolar, inclusive com os pais de alunos, afim de sensibilizar também a família da importância dessa questão não só na escola mas no cotidiano da criança em geral.

Devemos, contudo, destacar que o TVEz preocupa-se principalmente em despertar essas reflexões nas próprias crianças e adolescentes; incentivando-os a direcionarem um olhar mais crítico e analítico em direção às mídias que consomem, trazendo reflexões sobre as mudanças ocorridas no mundo e ao seu redor em decorrência da forte presença das mídias, motivando-os a trazerem essas reflexões aos seus professores e para dentro da escola que estudam e estimulando-os a serem, além de consumidores mais críticos, produtores de mídias que expressem e divulguem sua realidade e assunto de seu interesses.

O TVEz iniciou suas atividades ainda em 2005 e, mesmo sem recursos, desenvolveu ações em uma escola do Bairro do Benfica, Escola Figueiredo Correa, com rodas de conversa e oficinas com alunos do Ensino Médio. Revezando, em suas reuniões quinzenais, formação teórica de seus participantes e planejamento prático de suas ações, o programa foi crescendo e sua atuação foi se ampliando. Em 2006 veio um incentivo da UFC através de uma bolsa de extensão e novos participantes foram chegando, inclusive eu que cheguei no ano de 2007.

Entre as atividades realizadas pelo TVEz, as mais frequentes são: rodas de conversas, exposições de vídeos ou cineclube, oficinas de: fanzine, rádio, fotografia, vídeo, cartaz, cordel e edição (imagem/vídeo). Desde o início de suas atividades, já somam atuações com professores e alunos de 6 (seis) escolas públicas municipais diferentes, sendo 3 (três) em Fortaleza, uma em Maranguape e uma em Macaranaú; palestras e seminários realizados em

Fortaleza e em, diferentes cidades do Brasil; produções acadêmicas através da apresentação de artigos científicos em congressos e simpósios e publicações em revistas da área, parceira com ONG's (Cedeca-CE e Encine<sup>20</sup>), com o Instituto Alana<sup>21</sup> e na articulação com a campanha nacional “Quem financia a baixaria é contra a cidadania”<sup>22</sup>.

O Programa de Extensão vem procurando, ao longo dos anos, aproximar-se do Curso de Pedagogia da UFC através de convites direcionados a professores e alunos do curso. A equipe do TVEz vem se esforçando semestralmente na divulgação das atividades extensionistas que desenvolve através de cartazes, distribuição de material gráfico e passagens em sala, mas ainda não conseguiu estabelecer parceria com nenhum professor do Curso nem pôde contar com a participação de alunos de pedagogia em suas reuniões ou ações.

Outra dificuldade encontrada pela equipe do TVEz é a descontinuidade das ações de alguns dos projetos que desenvolveu por falta de recursos. Por isso existe uma constante preocupação no grupo em estabelecer novas parcerias e em escrever projetos em editais e programas de incentivo à extensão universitária da UFC ou do MEC.

Mais recentemente, o Programa de Extensão TVEz também desenvolveu um site ([www.tvez.ufc.br](http://www.tvez.ufc.br)) com o objetivo de fortalecer e estreitar os laços com os professores e alunos já sensibilizados por suas ações, divulgar suas atividades e notícias relacionadas com a temática Mídia-educação e, principalmente, compartilhar. Compartilhar com todos os interessados, inclusive para professores de escolas públicas, o planejamento das ações

---

<sup>20</sup> Encine é um ONG, fundada em 1998, que promove atividades educacionais, lúdicas, culturais e socializantes com crianças e adolescentes de escolas públicas e/ou em situação de risco pessoal e social. Utilizam as tecnologias de informação e comunicação.

<sup>21</sup> O Instituto Alana é uma organização sem fins lucrativos criada em 1994 que tem como missão fomentar e promover a assistência social, a educação, a cultura, a proteção e o amparo da população em geral, visando a valorização do homem e a melhoria da sua qualidade de vida, conscientizando-o para que atue em favor de seu desenvolvimento, do desenvolvimento de sua família e da comunidade em geral, sem distinção de raça, cor, posicionamento político partidário ou credo religioso. É também incumbência do Instituto desenvolver atividades em prol da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes relacionadas a relações de consumo em geral, bem como ao excessivo consumismo ao qual são expostos.

<sup>22</sup> A campanha Quem Financia a Baixaria é contra a Cidadania nasceu em 2002 fruto de deliberação da VII Conferência Nacional de Direitos Humanos, maior evento anual do setor no país. O espírito da decisão foi criar um instrumento que promovesse o respeito aos princípios éticos e os direitos humanos na televisão brasileira. Participaram da Conferência cerca de 1.500 pessoas, a grande maioria lideranças e militantes em direitos humanos. Muitos lutaram contra a censura no regime militar, e agora estão engajados na campanha para resgatar o significado contemporâneo da liberdade de expressão e de formação de uma opinião pública crítica baseada nos valores humanistas. A campanha é uma iniciativa da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, em parceria com entidades da sociedade civil, destinada a promover o respeito aos direitos humanos e à dignidade do cidadão nos programas de televisão.

realizadas e dicas de filmes, artigos, livros e atividades de mídia-educação possíveis de serem executadas nas escolas.

É possível, também, conhecer um pouco mais sua história, o histórico das ações, a equipe participante, os ex-integrantes e fotos de ações e produtos elaborados nas oficinas e cursos desenvolvidos.

#### **4. Comunicação Educativa, uma parceria com a ONG Encine**

Exatamente no período em que me integrei ao TVEz, outubro de 2007, estava em pauta entre os participantes a aprovação ou não de uma parceria com a ONG Encine. De acordo com sua própria definição, a Encine é uma instituição social sem fins lucrativos, laica, apartidária, fundada em 1998 e que promove atividades educacionais, lúdicas, culturais e socializantes com crianças e adolescentes de escolas públicas e /ou em situação de risco pessoal e social, se utilizando das tecnologias de informação e comunicação (TICs), principalmente a televisão, o rádio e a internet. A ONG tem por objetivo provocar um novo olhar e uma nova forma de pensar os processos educativos e culturais com crianças, adolescentes, jovens e professores da rede pública de ensino através das TICs.

A Encine elaborou um projeto, inicialmente financiado pela Coelce, intitulado Projeto Comunicação Educativa - PCE. O projeto tinha como principais pilares: o DEC (Diálogos Escolares Contemporâneos), que consistia na realização de um curso de extensão da UFC com os professores; o ARCOS (Arte Comunicadores Sociais) que consistia na realização de um curso com os alunos e a construção do LACE (Laboratório de Comunicação Educativa) na escola, equipado com tecnologias de informação e comunicação.

A idéia da ONG era a de articular os conhecimentos complementares dos professores com os dos alunos dentro dos LACEs e criar um novo contexto educacional que eles chamaram de Rede de Comunicação Escolar. O objetivo do projeto foi o de criar um ambiente dialógico onde os professores pudessem desenvolver, juntos com os alunos, atividades que associassem os conhecimentos disciplinares com uma visão crítica das mídias consumidas, bem como uma produção midiática própria da escola.

A proposta de parceria da ONG com o TVEz era de grande proporção, abrangendo 3 escolas públicas municipais, sendo uma em Fortaleza, uma em Maracanaú e uma em Maranguape (a Escola Dep. Manoel Rodrigues), mais de 70 alunos e cerca de 25 professores. Em determinado momento, surgiram dúvidas e questionamentos dos participantes do TVEz sobre o grande volume de trabalho, não encarado antes por nenhum deles, o curto prazo de organização e planejamento e a pouca disponibilidade de recursos. Tendo em vista, entretanto, que seria uma ótima oportunidade de aprendizado e que a abrangência do projeto geraria um grande ganho social, o TVEz aceitou a proposta da Encine e começaram, então, as reuniões de planejamento, a formação das equipes de trabalho e a organização das atividades.

O primeiro passo para o planejamento das atividades foi a produção de um diagnóstico de cada escola onde foi possível entender o contexto educacional em que o projeto se situaria. As observações do diagnóstico se concentraram em: infra-estrutura, projeto político-pedagógico e cotidiano escolar.

Sobre a Escola Deputado Manoel Rodrigues, a infra-estrutura foi considerada de boa qualidade: contando com salas bem conservadas, acessibilidades para pessoas com deficiência física, contando com uma sala de multimídia, que dividia espaço com a Biblioteca da escola, onde havia um equipamento de som e uma televisão de 29". A escola já tinha uma radiadora instalada mas esta encontrava-se sem manutenção da fiação e equipamentos e, por isso, estava inutilizada. Foi considerado notável a preocupação da escola em manter um ambiente limpo, com decoração colorida e lúdica, proporcionando um ambiente agradável de convivência para os alunos e funcionários.

O projeto político-pedagógico da escola tinha, à época, objetivos gerais e específicos bem definidos e centrados nas noções de democracia, participação e inclusão. Gostaríamos de destacar um dos temas abordados no PPP da escola, dentro da análise diagnóstica desenvolvida internamente pela própria instituição a partir de pesquisa qualitativa de representantes da comunidade escolar. O tema foi igualdade e os “pontos desafiadores” apresentados naquele momento foram as dificuldade de alguns professores em manter uma relação igualitária com os alunos, estimulando suas autonomia e auto-expressão, mas estabelecendo também limites e da aceitação da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Pontuaremos, aqui, alguns dos aspectos do cotidiano escolar mais relevantes nas observações feitas sobre as relações entre núcleo gestor, professores, alunos e comunidade e a relação da escola com as mídias.

A relação entre professores foi vista como positiva tanto pelo núcleo gestor, como por eles mesmos, ao reconhecerem a inexistência de um ambiente de discórdia no grupo, mas sim de um ambiente amigável e descontraído. A postura do núcleo gestor é visivelmente a favor de uma educação inclusiva e este identifica que ainda não há nos professores um compromisso em relação a isso. E foi identificado que alguns alunos consideram a postura do núcleo gestor permissiva em relação ao cumprimento das regras de convivência como fardamento, horário, indisciplina, suspensões, etc.

Na relação entre os professores e os alunos foi notada a dificuldade na questão da disciplina dentro da sala de aula, onde os alunos apresentavam uma postura desrespeitosa com os professores que, algumas vezes, não sabiam lidar com essa situação. Foi percebido durante o depoimento de alguns dos professores que apesar dessas questões eles acreditavam no potencial dos seus alunos. A relação entre Escola e Família demonstrou uma perceptível tensão quando, nos depoimentos do núcleo gestor e dos professores, estes atribuíram à ausência da Família a responsabilidade pela falta de educação e indisciplina dos alunos.

Na relação da escola com as mídias foi interpretado um enfoque negativo tendo em vista que o núcleo gestor acreditava que as mídias influenciam significativamente as crianças e os adolescentes nos campos da moda, da sexualidade (“má-orientação”), da violência (“até as brincadeiras tornam-se violentas”), entre outros. Ambos, núcleo gestor e professores, acreditavam que as mídias também interferem na dinâmicas das salas de aulas com a presença de celulares e reprodutores de MP3 *causando* a dispersão da atenção dos alunos. Mas vale ressaltar que todos demonstraram interesse e entusiasmo na instalação do LACE na escola.

Apesar de não termos acompanhado a realização dos diagnósticos, julgamos que este foi de crucial importância para o andamento do projeto e admitimos que sem esse documento o planejamento teria sido como *andar tateando no escuro* pois pensamos como Paulo Freire, mencionado por Orofino (2005, p. 122-123), quando este “destaca a importância de conhecermos a realidade daqueles com quem estamos trabalhando como condição fundamental para a construção de uma prática libertadora.”

Gostaríamos de alertar para o fato de que nossas observações acerca do documento relativo ao diagnóstico da Escola Deputado Manoel Rodrigues não são inteiramente válidas para a interpretação do contexto educacional desta pesquisa, tendo em vista que datam do início do ano de 2008 e a realização dessa pesquisa foi feita nos primeiros meses de 2012. Traremos algumas de nossas percepções do contexto educacional atual dessa escola no Capítulo III.

A parceria do TVEz com a Encine se deu principalmente na elaboração e execução do curso de formação dos professores, DEC, e no acompanhamento dos cursos de formação dos alunos, ARCOS, em cada escola. O DEC foi elaborado, conteúdo e metodologia, pelas professoras coordenadoras do TVEz juntamente com duas alunas, em diálogo e “assessoria pedagógica” da Encine com a participação da Raquel Maia e do Ives Albuquerque, presidente da ONG à época.

O ARCOS já era um curso promovido pela Encine há alguns anos e já tinha uma estrutura metodológica consistente e pessoas, com domínio dos conteúdos elegidos, disponíveis para realizar as oficinas para os alunos. Do ARCOS, participamos mais efetivamente da elaboração da metodologia de apresentação do projeto, formação de vínculo entre os participantes e constantes avaliações com o grupo. Nos organizamos, então, em três funções principais: o Laboratorista, um integrante do TVEz, permanente em cada escola, responsável por acompanhar o andamento de todas as oficinas, o entrosamento do grupo, perceber o rendimento e coordenar as atividades junto com os alunos participantes; o Relatorista, um integrante também do TVEz, permanente em cada escola, responsável por observar as atividades desenvolvidas e fazer um relatório do que foi realizado e o Atelierista, uma pessoa da Encine ou contratada por ela, rotativa nas três escolas, apta para realizar uma das oficinas de mídia.

O aluno que ficou como Laboratorista na EDMR – Escola Deputado Manoel Rodrigues – foi o aluno Tiago Régis e eu fiquei como Relatorista dessa mesma escola; porém por um curto período de tempo, já que essa função foi cortada por falta de verba e o Laboratorista acumulou, também, a responsabilidade de fazer as relatorias das atividades desenvolvidas. Nesta escola, foram oferecidas as oficinas de rádio, fotografia, vídeo e fanzine.

O ARCOS foi realizado no período de janeiro a março de 2008 e umas das maiores dificuldades encontradas, no nosso entendimento, foi a demora da inauguração do LACE nessa escola, dificultando que todas as atividades fossem realizadas naquele espaço e que os recursos tecnológicos estivessem disponíveis durante o curso.

As minhas impressões pessoais da Escola Deputado Manoel Rodrigues foram, em geral, bastante positivas. Primeiramente a ambientação da escola, que não tem muro e sim uma grade espaçada e colorida, onde é possível observar os arredores me causou uma boa impressão. O espaço da escola é amplo, arejado, iluminado, limpo, bem sinalizado, a decoração é lúdica e as cores predominantes são branco, azul e vermelho. Achei muito interessante e valoroso o trabalho desenvolvido na escola de educação inclusiva pois tive a oportunidade de conhecer alunos, professores e tradutores com deficiência auditiva e acompanhar o processo de introdução da disciplina de Libras no Currículo da escola, uma demanda que também apresentada pelos próprios alunos. A relação com do professores e funcionários de serviços gerais com as crianças também me pareceu bastante descontraída.

De acordo com o próprio relatório final da Encine, alguns dos pontos positivos percebidos durante a realização do ARCOS nessa escola foram que: os jovens se interessavam mais pela aula na presença da câmera e vibravam ao contato com os equipamentos, sempre havia uma tentativa de trazer elementos da vida e do cotidiano dos jovens para as reuniões e a grande receptividade do projeto pelos funcionários, professores e núcleo gestor da escola. Os pontos negativos foram a demora na inauguração do LACE e instalação da internet. Compreendemos, também, que outro ponto negativo foi o pouco tempo hábil para desenvolver um planejamento sólido e reflexivo para as atividades do projeto e acreditamos que tal planejamento foi elaborado com certo “atropelo”.

A avaliação geral realizada pelos participantes do TVez que acompanharam de perto o projeto, tanto no DEC como no ARCOS, foi positiva apesar do grande volume de trabalho e da intensa dedicação ficou bem presente um sentimento gratificante por haver participado e uma experiência de grande aprendizado para futuras ações do Programa de Extensão.

Podemos compreender, agora, o que é o Programa de Extensão TVez e como aconteceu a parceria com a Encine na realização do Projeto Comunicação Educativa, nas escolas selecionadas pela ONG para participarem deste, que estruturou as *bases* para a realização do Projeto CineTVez. Sobre as ações desse projeto e sobre nossas percepções e análises de como ele aconteceu, nos debruçaremos no próximo Capítulo.

## Capítulo III – CineTvez: promovendo reflexões críticas e apropriações das mídias na escola

### 1. Metodologia de pesquisa

Compreendemos que a metodologia ideal para uma maior aproximação do entendimento da apropriação dos conceitos de mídia-educação pelas crianças que participaram do CineTvez seria a etnografia, utilizando a estratégia de observação participante. Como explica Angrosino (2009), *observação participante é um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa*. Acompanhando as atividades semanais do projeto, com essa metodologia, seria possível o registro das mudanças nas percepções das crianças na medida em que elas ocorressem, o amadurecimento da concepção delas de mídia e suas idéias sobre inserção das mídias no cotidiano escolar através de registro de suas falas durante as atividades, em entrevistas individuais e através do relato das minhas próprias observações em diário de campo.

As condições em que essa pesquisa foi realizada, entretanto, não permitiram a aplicação dessa metodologia, tendo em vista que foi realizada *a posteriori* do Projeto CineTvez e, por isso, aplicamos uma metodologia embasada na Pesquisa Qualitativa assim como a descreve Bauer e Gaskel (2010) como a pesquisa *que evita números, lida com interpretações das realidades sociais*. As estratégias escolhidas foram o uso de entrevistas individuais episódicas e de um questionário com algumas das crianças participantes do CineTvez assim como um questionário com uma das participantes do Tvez que acompanhou o projeto na Escola Dep. Manuel Rodrigues. Usamos também coleta de dados em documentos como alguns dos registros do projeto CineTvez, relatorias, planos de aula e relatórios, para descrever e entender melhor a execução e andamento das atividades realizadas.

Iremos utilizar aqui, também, algumas fotos das atividades desenvolvidas no projeto e de alguns dos produtos das crianças frutos dessas ações. Estas terão como objetivo facilitar a visualização e o entendimento do leitor sobre como aconteceu o projeto, o desenvolvimento das oficinas e exposições e ilustrar as produções midiáticas elaboradas pelas crianças. Queremos explicitar, entretanto, que tais documentos imagéticos não serão alvo de uma

análise semiótica dentro dessa pesquisa e que iremos considerar essa demanda em uma outra oportunidade acadêmica.

A escolha do uso de entrevistas qualitativas individuais, ao invés de entrevistas grupais ou grupos focais, foi feita levando em consideração que essa metodologia favorece a *entrevista em profundidade*, onde é mais facilmente acessadas as vivências individuais, as experiências, as opiniões e visões pessoais do entrevistado em relação a situações ou a acontecimentos. É possível também chegar aos detalhes e as entrelinhas do discurso durante a entrevista. Levamos em consideração, entretanto, as observações que Bauer e Gaskel (2010) fazem em relação ao uso dessa metodologia quando alertam que as entrevistas qualitativas individuais diferem das conversações comuns sob diversos aspectos, impondo a esta experiência uma artificialidade onde o entrevistado pode se sentir constrangido, hesitante e defensivo. Apesar disso, mantivemos essa metodologia por esta se mostrar mais adequada aos objetivos dessa pesquisa em entender os processos de apropriação *individual* das crianças durante e após sua participação no Projeto CineTVez.

A escolha do método de entrevista, episódica, levou em consideração principalmente a idade dos entrevistados e o objetivo investigativo apresentado na pesquisa de analisar as vivências dos entrevistados em vários aspectos diferentes. Segundo Bauer e Gaskel (2010),

o conhecimento episódico compreende o conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações), enquanto que o conhecimento semântico é mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos. (Bauer e Gaskel, 2010, p. 116).

Assim, entendemos que é mais fácil para as crianças de 12 a 15 anos acompanhar e interagir em uma entrevista onde ela tenha que descrever ou narrar fatos concretos, situações e opiniões específicas; ao invés de divagar sobre conceitos abstratos ou conteúdos apreendidos nas oficinas de uma maneira ampla e generalizada. E acreditamos que a entrevista episódica dá mais liberdade para o entrevistador, podendo analisar aspectos diferentes dentro de um mesmo contexto quando as perguntas direcionam para diferentes episódios. Dessa maneira, seguimos os três principais critérios de Bauer e Gaskel (2010) para a elaboração de uma entrevista episódica:

Deve combinar convites para narrar acontecimentos concretos (que sejam relevantes ao tema em estudo) com perguntas mais gerais que busquem respostas mais amplas (tais como definições, argumentação e assim por diante) de relevância pontual; deve mencionar situações concretas em que se pode supor que os entrevistados possuem determinadas experiências; e deve ser suficientemente aberta para permitir que o

entrevistado selecione os episódios ou situações que ele quer contar, e também, decidir de que forma de apresentação ele quer dar (por exemplo, uma narrativa ou uma descrição). (Bauer e Gaskel, 2010, p. 117)

Dessa maneira elaboramos um Tópico Guia, flexível e aberto, com os aspectos mais relevantes para a pesquisa, mas que não caracterizava nem a ordem das perguntas, nem a necessidade de realizá-las todas em cada entrevista e nem excluía a possibilidade de serem acrescentados outras perguntas ou outros aspectos relevantes durante a sua realização.

Fizemos uso de algumas fotografias que retratavam algumas das crianças durante a realização de atividades do projeto como forma de trazer mais vívida na memória deles as lembranças desses momentos. Decidimos usar, também, outro instrumento de pesquisa além das entrevistas, o uso de um questionário. Elaboramos um questionário simples que solicitava de cada criança que escolhesse umas das fotos e escrevesse um pouco sobre aquele dia e sua experiência, haviam também duas outras perguntas bem amplas: “O que você mais gostou do projeto?” e “O que você menos gostou do projeto?”. Decidimos utilizar esse instrumento após analisarmos as considerações de Dermatini (2005) quando esta fala que

Então, temos as *crianças que falam*, mas também temos processos de socialização que levam a *não falar* (a criança se recusa a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da “pouca fala”. (...) Então, dependendo do trabalho que se vá fazer, é necessário levar em conta este aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças que “não falam”; de alguma maneira, *todas* as crianças falam. (Dermatini, 2005, p. 8-9)

Assim, ponderando as observações da autora, resolvemos criar um instrumento físico, onde as crianças pudessem se expressar mais livremente, sem arguições, e poder falar as suas opiniões “indiretamente” através da escrita e não tão “diretamente” através da fala pessoal direcionada ao entrevistador, o que poderia ser constrangedor.

Construímos assim um *corpus*<sup>23</sup> com materiais coletados através das transcrições das entrevistas individuais com as crianças, dos questionários que elas preencheram, da análise de documentos como relatórios, relatorias, planos de aulas e produtos das atividades realizadas e de um questionário respondido por uma das alunas do TVez que acompanhou o projeto nessa escola. A escolha das crianças para a aplicação das entrevistas e aplicação dos questionários foi baseada na frequência delas nas oficinas e exposições e, inicialmente, foram escolhidas 5 (cinco) das 8 (oito) crianças mais assíduas nas atividades do projeto. Um das crianças,

---

<sup>23</sup> Para a realização dessa pesquisa utilizamos do conceito metodológico de construção de *corpus* trazido por Barthes (1976) apud Bauer e Gaskel (2010) que o define como *uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar.*

entretanto, desinteressou-se de participar da pesquisa no dia da sua entrevista e esse foi um fato que gostaríamos de deixar registrado, apesar de não havermos compreendido suas razões e significado, mas sua opção foi plenamente respeitada.

Para a realização dessa pesquisa elaboramos um documento de esclarecimento dos objetivos e dos compromissos dos participantes, e nossos, diante da mesma. Preparamos, também, um Termo de Consentimento Pré-informado e o entregamos a cada um dos responsáveis das crianças juntamente com o documento informativo. Os Termos foram devidamente assinados pelas crianças e seus responsáveis, demonstrando a vontade explícita de participar da pesquisa e garantindo, assim, o cumprimento das questões éticas de realização de pesquisa social com menores de 18 anos.

Antes de realizar a pesquisa, apresentamo-nos ao núcleo gestor da Escola Dep. Manoel Rodrigues juntamente com uma cópia do projeto de pesquisa, o qual foi entregue para apreciação do mesmo. Depois dos esclarecimentos a respeito dos objetivos e implicações da pesquisa, solicitamos a autorização de realizá-la dentro da escola em uma Carta de Concordância com a Pesquisa, devidamente assinada pela diretora da escola. O modelo de todos os documentos aqui citados encontram-se em nossos anexos.

Optamos nessa pesquisa por recorrer a alguns recursos de análise do discurso, em especial, as diretrizes esboçadas por Bauer e Gaskel (2010), principalmente a do *espírito da leitura cética* quando afirmam que

O ponto inicial mais útil é a suspensão da crença naquilo que é tido como algo dado. Isto é semelhante à regra de procedimento dos antropólogos de “tornar o familiar estranho”. Tal prática implica em mudar a maneira como a linguagem é vista (...) Fazer análise de discurso implica questionar nossos próprios pressupostos e as maneiras como nós habitualmente damos sentido as coisas. (Bauer e Gaskel, 2010, p. 252-253)

Outra diretriz que os autores propõe e que também procuramos seguir é a procura por padrões de resposta ou de opiniões, principalmente relacionados à quatro temas centrais:

- Aprendizado Técnico das mídias ensinadas (Cartaz, Fotografia, Rádio e Fanzine)
- Aprendizado Teórico dos eixos temáticos (Juventude e Mídia, Escola e Mídia, Mídia e Direitos e Consumo e Mídia)
- Conhecimento e identificação com o projeto, formação de vínculo com as outras crianças participantes e com as alunas do TVEz que realizaram as ações.
- Aplicação dos conhecimentos apreendidos na vida cotidiana e escolar e como se deu a apropriação pessoal do uso das mídias.

Gostaríamos, também, de problematizar o fato de já existir um contato entrevistador-entrevistado quando acompanhei alguns encontros do projeto, participando ativamente em uma exibição e em uma oficina. Acreditamos, então, que a relação que se estabeleceu na realização das entrevistas com as crianças pode ter apresentado algum ruído de comunicação em função de uma provável ansiedade delas de satisfazerem à mim, no papel de entrevistador e de “tia”, respondendo aquilo que acreditavam ser “a resposta certa”. Um outro aspecto observado foi o de um menor desconforto das crianças em falar de suas vivências, experiências e até de suas falhas, devido à essa aproximação já existente, o que consideramos um aspecto positivo já que isso refletiu no não estabelecimento completo de uma relação de poder entre a posição do entrevistador e do entrevistado, como comenta Girardello e Fantin (2009), e as entrevistas aconteceram de uma maneira mais informal.

Após o distanciamento necessário para poder analisar meu papel como entrevistadora, também observei uma certa ansiedade minha em ouvir deles o que eu acreditava que era importante e ficou claro para mim que houve um esforço meu para que eles tratassem das questões que eu considerava relevantes. Nesse sentido, entendemos o processo de amadurecimento da neutralidade do pesquisador nas suas entrevistas é construído em suas experiências, objetivando ao máximo a espontaneidade nos entrevistados. Concordamos, entretanto, com Girardello e Fantin (2009) quando afirma que

Sendo a entrevista um evento social, é importante que o pesquisador procure agir com neutralidade para não interferir nas respostas das crianças, mas sabemos que se trata de uma situação intencionalmente construída, e que, portanto, toda a espontaneidade desencadeada é, de certa forma, relativa. Assim, não podemos absolutizar o que as crianças falam, porque de certa forma trata-se de uma fala editada que precisa ser entendida para além do momento da entrevista. (Girardello e Fantin, 2009, p. 60)

Percebendo isso a tempo, pude dar importância, na análise, também às falas das crianças que surgiram nas entrevistas e que, naquele momento, as considerei irrelevantes porque não estavam vinculadas às questões que avaliei como centrais à pesquisa.

Nossa análise também procurou considerar as considerações de Demartini (2005) quando esta afirma que

(...) há também a questão do *tratamento desse material*, que suscita dúvidas aos pesquisadores de todas as áreas. Pode-se trabalhar de diferentes maneiras, há uma riqueza de abordagens; o que julgo fundamenta é saber e lembrar que são *relatos de crianças*; não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças os mesmos

critérios de análise, querer que eles sejam tratados da mesma maneira que os relatores dos adultos. (Demartini, 2005, p.14)

Queremos explicitar também que, durante as entrevistas, utilizamos bastante a expressão “você se lembra disso?” ou “o que você lembra a respeito disso?”; e o uso desta expressão tende a demandar uma metodologia de análise baseada no conceito de *memória*. Nosso intuito, entretanto, não foi o de analisar a memória dos entrevistados mas sim de entender em que nível de profundidade e detalhamento as atividades vivenciadas pelas crianças durante o projeto ainda se mostravam presentes nelas e como elas se apropriaram desse conhecimento *apreendido*. Nesse aspecto, levamos em consideração, principalmente, o conceito de aprendizado trazido por Paulo Freire quando este diz que

no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que se pode por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (Freire, 1983, p. 7-8)

Para a realização da análise das entrevistas episódicas com as crianças, refletimos sobre as questões éticas implícitas na exposição das mesmas nesse documento e onde ele possa ser divulgado, assim como comenta Fantin (2009)

A escolha entre revelar ou não os nomes das crianças envolvidas na pesquisa deve estar ancorada na discussão sobre autoria e anonimato. Quando se decide identificar o sujeito e revelar sua autoria, é importante que isso não ofereça riscos às crianças e que seja explicado previamente aos responsáveis, além de esclarecer as formas de participação da criança na pesquisa, as possíveis devoluções e os resultados parciais, obtendo previamente autorização das crianças e dos responsáveis. (Fantin, 2009, p. 52)

Diante de tais reflexões chegamos à conclusão de que não há necessidade em expor aqui suas identidades. Pois acreditamos que não é uma questão de maior relevância nessa pesquisa a preservação da autoria de nenhum produto específico analisado e optamos por garantir às crianças o anonimato das informações por elas apresentadas, como informamos previamente à elas e aos seus responsáveis. Assim, durante a análise nomeamos as crianças com nomes fictícios: **Elvio**, gênero masculino, 12 anos; **Anita**, gênero feminino, 12 anos; **Amália**, gênero feminino, 15 anos e **Marianne**, gênero feminino, 13 anos.

## 2. O Projeto CineTvez

O Projeto Comunicação Educativa, parceria entre a ONG Encine e o TVEz, foi concluído em março de 2008. Depois disso houve uma avaliação junto com a Encine e alguns participantes do TVEz produziram artigos acadêmicos sobre as vivências experienciadas durante a realização do projeto. As ações do TVEz continuaram em outras escolas e não puderam voltar às que participaram do Projeto Comunicação Educativa até o ano de 2010 devido, principalmente, à falta de recursos para manter a execução das atividades do projeto. Acreditamos que essa interrupção no desenvolvimento da ação comprometeu o plano de manter atividades regulares na escola até que esta pudesse ter autonomia para caminhar sozinha, com iniciativas próprias de práticas pedagógicas mídia-educativas. As coordenadoras do programa, entretanto, sempre lembravam experiência que foi vivenciar o projeto e mantiveram em mente a idéia de voltar à essas escolas, pois o intuito do programa é exatamente a realização de ações continuadas e não somente ações pontuais e esporádicas.

Em 2009, foi lançado o edital do Programa de Extensão Universitária (Proext) do Ministério da Educação do Brasil que tem como objetivo apoiar a realização de projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, com ênfase na inclusão social. A equipe do TVEz viu aí a oportunidade de retornar com as ações nas escolas já que o edital contava com recursos financeiros para tal.

Surgiu, então, o Projeto CineTVEz que teve como objetivo principal a criação de um Cineclube mensal em cada uma das três escolas citadas anteriormente e um Cineclube itinerante em escolas da vizinhança do bairro Benfica, onde fica a sede do TVEz, com exibições esporádicas. O Cineclube foi pensado principalmente para proporcionar o acesso a filmes e produções cinematográficas de diferentes estilos, oferecendo um leque mais amplo de linguagens audiovisuais, aos que estão habituadas as crianças e jovens de escolas públicas. A proposta previa a geração de debates e reflexões na construção de um olhar mais crítico diante das produções midiáticas as quais eles têm fácil acesso como, por exemplo, os canais de televisão aberta.

Além disso, o projeto idealizou a realização de oficinas semanais de mídia-educação em cada escola no intuito de que estas crianças, além de consumidoras mais críticas das mídias, pudessem vir a se tornar também produtoras de comunicações exercendo seu direito à comunicação, também no âmbito escolar. Nesse sentido, concorda com Orofino (2005) quando esta acredita que a ênfase de suas atividades

recai na necessidade de nossas práticas pedagógicas envolverem não apenas os processos de leitura crítica dos códigos, mas, também, aprendermos a *escrever* por meio destas novas linguagens. Ressignificar o mundo. Produzir outras narrativas de

emancipação, libertação, na medida em que falem de seus sonhos, anseios, medos e esperanças. Portanto, sermos, juntamente com nossos alunos, não apenas consumidores críticos, mas, principalmente, *produtores de novas significações*. (Orofino, 2005, p. 152)

Assim, o planejamento do projeto levou em consideração quatro eixos temáticos principais para serem abordados durante as oficinas semanais; a idéia era que o encerramento de cada eixo se desse com a exibição de um filme aberto à toda comunidade escolar e posterior discussão, concluindo assim as reflexões acerca do mesmo. Os eixos temáticos eleitos foram: Juventude, Escola, Direitos e Consumo. O objetivo era o de fomentar uma reflexão acerca de como as mídias perpassam e se relacionam com cada um dos eixos, articulando tais discussões às oficinas de mídia. O projeto foi pensado assim pois acredita que

Os processos de ensino-aprendizagem, todos nós sabemos, se tornam muito mais ricos quando estão ancorados na experiência, no contexto do mundo vivido, possibilitando ação e reflexão, juntas, em uma permanente relação da teoria com a prática, construam o conhecimento. (Orofino, 2005, p. 133)

Foram definidas, assim, oficinas específicas para serem desenvolvidas de modo articulado com cada eixo; o tema *Juventude* foi introduzido com as oficinas de *Cartaz* e a exibição do filme longa-metragem “Curtindo a vida adoidado”<sup>24</sup>. Na Escola Dep. Manuel Rodrigues, após a exibição do filme foi abordada a reflexão do que é curtir a vida e o exemplo do filme foi colocado em questão; foi discutido também o que cada um achava de como deveria curtir a vida e se era possível fazer isso dentro da escola.

Nas oficinas foi levantado o questionamento de como era a representação da juventude em cartazes e publicidades, os estereótipos representados nos meios de comunicação e se as crianças ali se identificavam com essas representações ao olharem para tais imagens. As crianças produziram, primeiramente, cartazes em papel exercitando os elementos teóricos abordados e, em seguida, fizeram um cartaz de tema livre (foto abaixo), usando o computador, praticando as técnicas do programa de edição introduzidas nessa oficina. A partir desta oficina, as crianças passaram a elaborar os cartazes de divulgação das próximas exibições, como trazemos um exemplo a seguir.

---

<sup>24</sup> Título original (Ferris Bueller's Day Off) Ano 1986 (EUA) Direção John Hughes.



Primeira exibição na Escola Dep. Manoel Rodrigues



Oficina de Cartaz na Escola Dep. Manoel Rodrigues

# Abraços

# Grátis



*Participe  
Desse  
Momento!!*

*Sexta-feira, Centro de Maranguape!  
09:00*

Cartaz de tema livre produzido na primeira oficina.

## O seu dia é feliz na escola?

Venha assistir a  
mais um filme exibido  
pelo CineTVez!



'Pro Dia Nascer Feliz'

Dia:

Hora:

Local: Escola Manoel Rodrigues

Exemplo de cartaz produzido para divulgar uma das exibição do CineTVez.

O tema *Escola* foi desenvolvido com as oficinas de *Fotografia* e a exibição dos filmes curtas-metragens “Crianças Invisíveis”<sup>25</sup>, “Ernesto no país do futebol”<sup>26</sup> e “Pro Dia Nascer Feliz”. Além das técnicas de fotografia, as oficinas procuraram abordar aspectos positivos e negativos da escola na percepção deles e os convidaram a fotografá-los e apresentá-los para a turma. Um dos aspectos positivos da escola representado através de fotografias deles foi a Biblioteca da escola, como vemos a seguir.



---

<sup>25</sup> Título original: (All the Invisible Children). Ano 2005 (Itália). Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo

<sup>26</sup> Título original: (Ernesto no país do futebol). Ano 2009 (Brasil). Direção: André Queiroz, Thaís Bologna.

Um dos aspectos negativos representados pelas crianças nas fotografias foi a falta de cobertura da quadra da escola, onde eles tinham que participar das aulas de educação física sob os raios diretos do sol.



Os filmes trouxeram a discussão das condições de ensino de crianças pobres em diversas partes do Brasil e de como o ambiente escolar também pode ser um ambiente de preconceito e exclusão, se não houver respeito mútuo. Também esteve presente a reflexão sobre o “desencanto” das crianças com a escola.

O tema *Direitos* foi abordado em conjunto com as oficinas de *Rádio* e a exibição dos filmes “A invenção da infância”<sup>27</sup> e “Direitos do Coração”<sup>28</sup>. Durante as oficinas, uma delas em parceria com o CEDECA (foto abaixo), foi apresentado o Estatuto da Criança e do Adolescente e conversado sobre quais direitos das crianças presentes ali estavam realmente sendo cumpridos.

---

<sup>27</sup> Título original: (A invenção da infância). Ano 2000 (Brasil). Direção: Liliana Sulzbach.

<sup>28</sup> Título original: (Droits au coeur). Ano 1994. (Canadá).



Na oficina de rádio, as crianças escreveram um roteiro de um rádio-drama sobre o tema e o gravaram. A exibição dos filmes seguiu a mesma linha de discussão das oficinas, mostrando as realidades de trabalho infantil em que muitas crianças ainda vivem e questionando a prática dos Direitos das Crianças e Adolescentes no Brasil.

O tema *Consumo* foi relacionado com as oficinas de *Fanzine* e as exibições dos documentários “Ilha das Flores”<sup>29</sup> e “Criança: a alma do negócio”<sup>30</sup>. Foram trazidos para discussão o conceito de consumo e a influência que a mídia exerce nos gostos e desejos das crianças e adolescentes. As crianças produziram fanzines exemplificando de que forma exerciam o consumo e quais eram suas preferências, como exemplificamos a seguir. Editamos a imagem, apagando o nome dos autores, para preservar seu direito ao anonimato.

---

<sup>29</sup> Título original: Ilha das Flores. Ano 1989 (Brasil). Direção: Jorge Furtado.

<sup>30</sup> Título original: Criança, a alma do negócio. Ano 2008 (Brasil). Direção: Estela Renner.

## Meu sonho de consumo.

O meu sonho é ter uma bicicleta de marcha. Eu sei não tenho porque minha mãe não pode comprar, porque ela não tem dinheiro.

## Meu Sonho de Consumo

Meu sonho de consumo é um computador, minha mãe me prometeu que no final do ano.



MEU

COMPUTADOR

As exposições dos documentários encerraram as atividades do Projeto e provocaram uma reflexão sobre a influência da mídia nas decisões de compra, principalmente em relação às crianças.

A escolha dessas oficinas para serem trabalhadas nas escolas se deu após considerar a demanda midiática das crianças e fez parte de uma reflexão sobre a realidade da escola. Devido à notável presença do uso de celulares entre as crianças onde muitas delas tinham aparelhos com câmeras integradas, capazes de tirar fotos e gravar pequenos vídeos, escolhemos a oficina de fotografia e incluímos no roteiro desta técnicas fotográficas adaptáveis ao uso deste aparelho. Foi observado, também, que a escola já possuía uma radiadora montada em suas instalações e a escolha da oficina de rádio se deu na tentativa de estimular a reativação da mesma. Tais escolhas foram feitas tendo em vista o cuidado com a integração do projeto ao contexto da escola de acordo, também, com Orofino (2005, p. 118) quando esta afirma que

Propostas de uso dos meios de comunicação na escola tendem a falhar se não levarem em consideração o contexto de apropriação das mensagens da mídia, isto é, a realidade sociocultural dos estudantes. O uso das tecnologias de comunicação de modo dissociado do contexto ou fragmentado será instrumental.

A equipe do projeto enfrentou, contudo, alguns problemas durante a realização das atividades do CineTVez. A primeira adversidade encontrada foi o atraso no recebimento dos recursos do edital da Proext, que deveria ser entregue em fevereiro e só chegou em outubro. Esse atraso fez com que os professores e os estudantes envolvidos tivessem que bancar as despesas de deslocamento e custos com material de consumo e gráfico do próprio bolso e isso demonstrou-se bastante dispendioso para alguns. O atraso na chegada dos equipamentos também dificultou muito o andamento das atividades, já que as escolas tinham um número reduzido de projetores e a condução das atividades dependia, muitas vezes, da presença de tal equipamento; e impossibilitou as atividades do Cineclube itinerante que foram, conseqüentemente, canceladas.

Outra dificuldade encontrada nas escolas foi a do espaço físico disponível. Em decorrência do longo espaço temporal entre o término das atividades do Projeto Comunicação Educativa e o início das atividades do Projeto CineTVez, onde o contato com as escolas foi quase inexistente, o uso dos LACEs foram alterados da finalidade inicial para outros propósitos da escola. Na Escola Dep. Manoel Rodrigues, por exemplo, o LACE estava sendo usado como um sala de Fonoaudiologia e possuía um equipamento fonoaudiológico que ocupava um grande espaço da sala e impossibilitava a execução de todas as atividades ali. Nas outras escolas, o LACE estava fechado ou servia como depósito. Muitos dos equipamentos disponíveis nestas salas estavam obsoletos ou comprometidos por falta de manutenção e a (re)apropriação da sala se deu mais como um recurso simbólico do que devido à sua utilidade tecnológica.

Na Escola Dep. Manoel Rodrigues, houve outro incidente que também contribuiu para certa descontinuidade metodológica. A aluna responsável pelo andamentos das atividades do projeto nessa escola, Waldênia Márcia, teve que se retirar do mesmo por motivos pessoais e de saúde; assumiu o seu lugar, então, a aluna Suzana Miranda. A Waldênia, que já tinha bastante experiência em metodologia pedagógica, foi quem iniciou o projeto na escola, conduziu a apresentação das atividades e estabeleceu com as crianças um forte sentimento de vínculo e de integração entre os participantes. A transição da condução das atividades para a nova bolsista ocorreu de forma tranqüila e acolhedora por parte das crianças, mas a aluna sentiu-se, muitas vezes, insegura no encaminhamento do projeto devido ao fato de ser essa a sua primeira experiência prática de interação direta com crianças em uma escola. Para amenizar a situação, a aluna Jeanne Gomes, que acompanhou a Waldênia em suas primeiras atividades, comprometeu-se a acompanhar também a nova bolsista durante

tudo a condução do projeto, auxiliando-a quando necessário. Deste modo, a atividade pôde ser desenvolvida com mais homogeneidade.

O meu contato com a Escola Dep. Manoel Rodrigues aconteceu, primeiramente, durante o Projeto Comunicação Educativa, como já comentamos. Durante o Projeto CineTvez, pude acompanhar pessoalmente somente três momentos: a primeira exibição na escola, a condução de uma das oficinas de cartaz e a devolutiva do projeto para os professores. Por isso, tratarei nessa pesquisa das minhas impressões a respeito desses momentos mais detalhadamente do que o fiz com as outras exposições e oficinas que comentamos anteriormente. A primeira exibição na escola foi um grande “sucesso de bilheteria”; o pátio estava cheio de cadeiras e estas estavam em sua maioria ocupadas por crianças, adolescentes, jovens, professores, funcionários e, também, pais de alunos. A maioria dos presentes assistiu ao filme com atenção, houve também quem conversasse ou circulasse pelo ambiente. Após a exibição, a equipe do Tvez apresentou uma breve encenação utilizando, no diálogo, frases escritas no cartaz que foi fixado na escola na semana anterior e que tinha a pergunta “O que é curtir a vida pra você?”. Depois da encenação, a equipe convidou para um reflexão a respeito do conceito de “curtir a vida” e se é possível curtir a vida dentro da escola. Ao final, pedimos pra todos escreverem um exemplo de curtir a vida dentro da escola em um papel e os recolhemos. Lendo alguns e discutindo sobre o que diziam. Consideramos as discussões bem produtivas, com uma participação ainda acanhada de algumas crianças enquanto que outras se expressaram com desenvoltura e neste dia deixamos a escola com o sentimento de que havíamos conseguido chamar a atenção de alguma forma para o projeto e seus objetivos.

Ficamos responsáveis por conduzir uma das oficinas de Cartaz nas primeiras semanas de funcionamento regular das atividades do projeto. A primeira impressão que tive do grupo de crianças que encontrei quando cheguei à escola foi de que eram realmente muito pequenas. Eles eram o grupo com a menor média de idade das três escolas e era visível a diferença de seu comportamento quando comparado com os outros grupos. Senti um pouco de dificuldade no andamento da parte teórica da oficina pois era nítida a dispersão da atenção deles devido à crescente ansiedade em manusear os equipamentos e iniciar a parte prática da atividade. Mesmo quando partimos para as atividades práticas – inicialmente usando papel, cola, tesoura e revista – eles perguntavam constantemente quando começariam a utilizar os computadores. Notei também que eram um grupo fácil de lidar pois, comportados e “obedientes”, pediam permissão até para executar a mais simples das tarefas. Problematizando tal fato, percebi que isso poderia gerar uma dificuldade na falta de

autonomia e dependência da presença dos participantes do TVEz para realização de atividades e produção de comunicações próprias. Tal fato vai de encontro com a proposta inicial do Projeto Comunicação Educativa de auto-gestão dos LACEs quando estes foram implantados; proposta que consideramos bastante pertinente tendo em vista que nosso interesse era permanecer na escola só o tempo de o projeto *caminhar com as próprias pernas*.

A devolutiva das atividades do Projeto CineTVEz para os professores da escola aconteceu dentro de uma reunião de planejamento com a presença da maioria do corpo docente e núcleo gestor. Foram apresentados os objetivos iniciais do projeto, as dificuldades encontradas para a realização, alguns dos produtos elaborados pelas crianças e nossas próprias avaliações do andamento do projeto. Alguns dos professores receberam as informações com surpresa e satisfação e muitos se posicionaram em apoio às atividades do TVEz relatando situações já vivenciadas e questionamentos sobre as dificuldades de concretizar ações de mídia-educação como uma realidade mais presente no cotidiano escola, como o interesse em utilizar a fotografia para o ensino da matemática, como a exibição de filmes na disciplina de história, produção de fanzines na disciplina de português, entre outros. Estavam presentes nesta reunião alguns dos professores que participaram do DEC durante as atividades do Projeto Comunicação Educativa e estes também falaram um pouco da formação que vivenciaram durante o curso. Infelizmente não pudemos prosseguir com as discussões levantadas devido à necessidade da retomada do reunião. Sentimos que foi de grande importância a realização dessa devolutiva, pois tivemos a oportunidade de apresentar aos professores algumas ações de mídia-educação vivenciadas em seu próprio *território escolar*, estimulando-os a reconhecer o valor dessas ações e a acreditar que é possível concretizá-las na escola. Lamentamos, contudo, não termos tido a oportunidade de trabalhar mais perto dos professores nesse projeto.

Entendemos que a experiência do Projeto CineTVEz foi positiva no sentido em que trouxe uma rica troca de experiências entre as bolsistas e as crianças participantes do projeto na Escola Dep. Manoel Rodrigues ao longo dos 10 meses de convivência como Miranda e Ribeiro (2011) afirmam

Considerando os objetivos das ações do projeto, promovendo um acesso diversificado de produções audiovisuais e estimulando a condição de produtor de comunicação dos jovens através da feitura de produtos comunicativos diversos, abrangendo os temas já citados, podemos concluir que o projeto cumpriu os seus objetivos. Tal oportunidade abre fronteiras para a prática de um ensino diferente do tradicional, capaz de articular as tecnologias atuais e que possa mediante articulações, como a da mídia com educação, criar novas formas de aprendizagem

com processos que incentivem o pensamento e a percepção crítica. (Miranda e Ribeiro, 2011, p. 5)

Permaneceu, contudo, a preocupação de uma futura interrupção dessa iniciativa de mídia-educação devido a falta de autonomia das crianças que participaram, como dito anteriormente, já que não houve tempo suficiente para concluir esse processo. Outro fator comprometedor foi a utilização do espaço do LACE para fins outros da escola, impossibilitando a disponibilidade desse ambiente para o exercício dos conhecimentos que essas crianças aprenderam durante o projeto dentro da escola. Sobre isso, acreditamos que houve uma falta de compromisso da escola que, à época da construção do LACE, se comprometeu a abraçar o projeto e, alguns anos depois, negligenciou as necessidades para a continuidade do mesmo, como a falta de manutenção dos equipamentos e a utilização da sala para outras finalidades. Acreditamos que tal descuido e desatenção com o LACE se deu devido a não compreensão do núcleo gestor da importância e dos objetivos dos projetos, subjugando-o à segundo plano frente a outros projetos da escola.

### **3. Reverberações e apropriações dos conteúdos de mídia-educação**

Gostaríamos primeiramente de relatar algumas das nossas impressões pessoais da Escola Dep. Manuel Rodrigues durante a realização desta pesquisa. Como já comentamos anteriormente, este não foi nosso primeiro contato com a escola e já tínhamos formulada uma imagem bastante positiva do núcleo gestor, do corpo docente e do quadro de funcionários.

Antes da primeira visita formal como pesquisadora, contatamos o professor Juliano Lemos por telefone através da indicação de umas das participantes do TVez que conduziu as atividades na escola e que ainda mantinha contato com ele. Em todos os momentos, o professor Juliano Lemos nos recebeu com atenção e apresentou-se bastante prestativo em nos atender dentro de suas possibilidades.

É importante salientar que a diretoria da escola mudou exatamente quando iniciaram as atividades do CineTVez e a nova diretora não teve a oportunidade de participar do Projeto Comunicação Educativa, com o curso de formação DEC. Acreditamos que, devido a isso, ela não compreendia completamente os objetivos do LACE, do CineTVez e das oficinas de

mídia-educação que foram realizadas na escola no período de 2010, apesar de sempre ter se mostrado bastante solícita com as necessidades dos participantes do TVEz quando era solicitada.

Durante a primeira visita formal como pesquisadora, observamos que a escola não sofreu nenhuma alteração física significativa desde nossa última visita e fomos recebidos pelo porteiro com gentileza, o qual nos conduziu até a diretoria da escola. A diretora me recebeu com atenção e escutou minha solicitação sobre a realização dessa pesquisa, seus objetivos e implicações. Perguntei-a, então, se eu poderia utilizar a sala do LACE para realizar as entrevistas já que aquele ambiente era mais familiar às crianças e seria mais fácil delas se sentirem confortáveis diante da situação de uma entrevista se esta fosse realizada lá. A diretora me comunicou que a sala estava sendo usada para outros fins da escola; argumentou que aquela sala, antes do Projeto CineTVEz, já tinha sido comprometida para outro projeto assumido pela escola, falou que as atividades desse projeto tinham sido retomadas no ano de 2011 e aquela sala agora estava sendo ocupada diariamente, nos dois turnos, por esse projeto. Mesmo bastante frustrada diante dessa informação, solicitamos então uma outra sala onde as entrevistas pudessem ser realizadas e ela nos ofereceu a biblioteca da escola como uma alternativa, a qual aceitamos. Já nesse primeiro momento sentimos que a continuidade do Projeto CineTVEz realmente havia sido comprometida, como tínhamos imaginado anteriormente.

Uma das dificuldades encontradas durante a realização dessa pesquisa foi o longo período de tempo entre o término das atividades do CineTVEz e o início dessa pesquisa, aproximadamente 1 (um) ano. Apesar desse período ser fundamental no contexto dessa pesquisa, durante ele algumas das crianças que participaram do CineTVEz saíram da escola e foi difícil entrar em contato com elas e conciliar os horários para realizar as entrevistas.

Após realizarmos as entrevistas, consideramos cinco categorias de informação a serem avaliadas nas quatro crianças entrevistadas: Entendimento do Projeto, Sentimento de Vínculo e Identificação, Entendimento Teórico dos Eixos, Entendimento Técnico das Mídias e Apropriação das Mídias na Escola e no Cotidiano.

## Entendimento do Projeto

Como já comentamos, o Projeto *CineTVez* foi idealizado dando seguimento à um projeto anterior, o Projeto Comunicação Educativa, que implantou os *LACEs* em três escolas; ambos os projetos aconteceram dentro de um planejamento único de atividades para as três escolas, o qual foi realizado simultaneamente nas mesmas. O Projeto Comunicação educativa contava também com a participação de integrantes da ONG *Encine* enquanto que o Projeto *CineTVez* foi desenvolvido apenas com os participantes do Programa de Extensão *TVez*.

Gostaríamos de lembrar que o Projeto *CineTVez* foi organizado em 5 (cinco) encontros mensais, sendo 4 (quatro) oficinas e uma exibição do Cineclube. Na Escola Dep. Manoel Rodrigues, as oficinas eram semanais nas quartas-feiras e as exibições eram realizadas aos sábados, uma vez por mês.

Observamos durante as entrevistas que todas as crianças, sem exceção, desconheciam alguma das informações sobre o projeto. Um não sabiam o que era o *TVez*, outras não sabiam o que era a *Encine*, algumas não sabiam o que era o *LACE*. Como, por exemplo, podemos trazer um trecho de uma das entrevistas

Pesquisadora: Tu se lembra da *Encine*, desse nome? Tu lembra o que é?

Anita: Não.

Pesquisadora: E *LACE*?

Anita: Humrum.

Pesquisadora: O que é?

Anita: Eu lembro que tinha o nome lá na parede, mas saber o que é eu não sei não.

Pesquisadora: E *TVez*?

Anita: Não.

Percebemos que as crianças tiveram contato com os nomes, as siglas, sem compreender, entretanto, seu significado completamente. Algumas afirmaram que não haviam ouvido falar de alguns dos nomes enquanto outras declararam já terem ouvido algum deles mas não souberam explicar o que era ou o que representava. Em outra entrevista, uma das crianças falou que conhece o que é o *CineTVez*

Pesquisadora: E *CineTVez*?

Marianne: *CineTVez* eu ouvi, porque quando a gente fazia os filmes, a gente fazia e tinha a marca do *CineTVez*.

Ao analisarmos esses trechos, notamos que as crianças não compreenderam completamente o projeto do qual estavam participando e nem qual instituição conduziu a

realização do mesmo. Apesar disso, também levamos em consideração o longo período de tempo entre o término das atividades do CineTVez e a realização dessa pesquisa. Podemos supor que as crianças, talvez, à época da realização do projeto entendiam do que se tratava mas que essa informação, por não ter sido acessada depois daquele período, perdeu-se em sua lembrança no momento da entrevista. Gostaríamos de destacar a presença da lembrança da marca do CineTVez, demonstrando o qual forte é o poder de fixação que a imagem possui no imaginário de crianças e jovens. Apesar de não lembrar do significado ou conceito da expressão, a marca permaneceu viva na memória desta criança.

Uma das crianças afirmou saber que o projeto estava sendo realizado simultaneamente em mais duas escolas e as outras desconheciam totalmente essa informação.

Pesquisadora: Tu sabia que esse projeto foi feito em outras escolas?

Amália: As meninas disseram.

Pesquisadora: Quem meninas?

Amália: As professoras, a Jeanne, a Wal, explicaram como é que tava sendo feito no primeiro dia.

Outra observação pertinente foi o fato da maioria das crianças terem citado as exposições mensais do Cineclubes aos sábados como parte do projeto enquanto que uma delas não considerou esses encontros quando escreveu no seu questionário referente a pergunta “Escreva um pouco sobre o que você menos gostou do CineTVez”. A resposta foi: “Eu menos gostei do dia, que só era uma vez por semana”. Esse desalinhamento entre a participação das crianças nas oficinas semanais e nas exposições aos sábados foi percebido e problematizado pelas bolsistas do projeto na escola durante a realização do mesmo, o que fez com que alguns dos filmes das exposições mensais também fossem exibidos ocasionalmente durante as oficinas. Uma das bolsistas afirmou que a maioria das crianças que não freqüentavam as exposições aos Sábados o faziam porque tinha compromisso em outras atividades escolares ou pessoais. Como vemos no trecho:

Pesquisadora: Legal. Teve algum filme que as meninas trouxeram?

Anita: Elas traziam no sábado, uma vez no mês elas traziam.

Pesquisadora: Tu vinha também no sábado?

Anita: Não, porque eu tinha curso.

Nesse aspecto, consideramos que o projeto poderia ter valorizado mais o entendimento das crianças em relação ao projeto em si, seus objetivos e origens. Além de explicá-lo no primeiro dia, como citou uma criança em um trecho anterior, estas informações poderiam ter sido tratadas ao longo de todo o projeto, tanto nas oficinas como nas exposições.

## Sentimento de Vínculo e Identificação

Um dos pontos mais relevantes durante o planejamento das ações do Projeto Comunicação Educativa foi a tentativa do fortalecimento do sentimento de vínculo das crianças participantes com o projeto, com os Laboratoristas e com as outras crianças, na formação de um grupo sólido. O intuito foi formar um grupo de crianças que, unidas, se responsabilizassem pelo LACE perante à diretoria da escola, promovendo uma auto-gestão. O CineTvez também priorizou o processo de interação e identificação das crianças como parte de um grupo, fortalecendo o sentimento de vínculo com as bolsistas e com as outras crianças.

Isso pôde ser identificado na fala de todas as crianças que afirmaram lembrar-se bem das “professoras”, citando seus nomes, as atividades que cada uma desenvolveu e demonstrando afeição por elas. Algumas também lembraram dos participantes que realizaram atividades pontuais como eu, o Professor Doutor Silas de Paula, da UFC, e um aluno do Curso de Direito da UFC, Sandoval Matoso da Cruz.

Pesquisadora: Tu lembra de quem é que vinha com vocês pra cá, as meninas?

Amália: A Jeanne e a Wal.

Pesquisadora: E também no finalzinho teve uma branquinha, a Su..

Amália: Suzana.

Pesquisadora: E tu gostava delas? Elas eram legais?

Amália: Eram.. eu não perdia um.

Pesquisadora: Alem delas, da Jeanne, da Suzana, vinham outras pessoas também.

Amália: Vinha. Veio um homem que era fotógrafo, parece, e veio.. esqueci o nome dele, um do cabelinho lisinho, ele veio falar sobre ele, sobre as coisas que ele fazia, faculdades, essas coisas assim.

Entendemos que o projeto valorizou bem esse aspecto, estando de acordo com a visão de extensão universitária de Freire (1983) em encarar a atividade de extensão como uma troca de conhecimentos, na construção de um novo conhecimento a partir dessa experiência. De acordo com o que observamos da postura das bolsistas em relação às crianças, vimos uma postura dialógica, aberta à adaptações e sensíveis às demandas e necessidades do grupo, o que facilitou a formação de laços e o estabelecimento de vínculo entre eles.

Citamos aqui, inclusive, a iniciativa do grupo em entrevistar uma senhora do bairro que havia ficado cega há muito anos. Essa experiência foi única entre as três escolas pois partiu de uma realidade social específica da Escola Deputado Manoel Rodrigues estando, assim, de acordo com Orofino (2005) quando esta afirma que

A pedagogia dos meios precisa estar articulada a uma perspectiva curricular que esteja adequada às realidades regionais e que seja construída a partir de cada escola. Assim, o uso das mídias pode dar visibilidade às iniciativas locais na medida em que delas participem toda a comunidade escolar envolvida, seja na realização de reportagens sobre pessoas do bairro, documentários sobre o próprio processo de gestão democrática da escola, campanhas sobre o meio ambiente, movimentos sociais, etc.(Orofino, 2005, p. 138)

Tivemos acesso à essa informação devido, principalmente, ao uso do questionário quando este perguntou de maneira abrangente “Escreva um pouco sobre o que você mais gostou do Projeto CineTVez”, criando, então, um espaço de livre expressão para a criança dentro da pesquisa. E duas delas citaram a entrevista com essa senhora como o momento que mais gostaram do projeto, evidenciando, assim, o que acabamos de comentar.

Essa condição de integração também pôde ser observada em relação ao vínculo que as crianças desenvolveram uma com as outras, na formação do grupo. Quando perguntadas sobre quem participava do projeto junto com elas, elas citaram os nomes de todos os participantes sem pestanejar e afirmaram que ainda mantém contato entre si, quando possível. Uma das crianças inclusive citou que havia comentado recentemente sobre o projeto com uma outra criança, cogitando a hipótese de que ele seria reiniciado.

Pesquisadora: Tu lembra de todas as pessoas que participaram, tu fala com elas ainda?

Marianne: Falo com alguns por que a maioria eu não vejo mais, que saíram da escola.

Pesquisadora: Mas vocês chegaram a falar sobre como é que era participar desse projeto.. vocês comentavam fora da escola?

Marianne: Comentavam. A gente até tava pensando esses dias que ia começar de novo..

O vínculo formado entre as crianças no desenvolvimento do projeto foi tamanho que, após alguns encontros, foram inseridos alguns outros alunos para participarem juntamente com os primeiros e estes sofreram certa resistência em serem *aceitos* por não fazerem parte do grupo inicial. Sobre isso, comentamos que

o Projeto se inseriu no dia-a-dia das escolas e, como consequência, passou por dificuldades comuns a essa condição. Como, por exemplo, (...) a inclusão e aceitação de novos membros no projeto. Essa presença constante também possibilitou a criação de laços com os jovens, que após certo tempo, demonstravam claramente as suas experiências pessoais e opiniões sobre escola e outros assuntos abordados. Desse modo, percebemos que a convivência e os laços estabelecidos foram capazes de abrir diálogos com o potencial de construir em conjunto reflexões críticas sobre a comunicação midiática pretendida. (MIRANDA; RIBEIRO, 2011, p. 4-5)

Nessa situação, a equipe do TVez utilizou a exibição do curta-metragem em animação “Dia e Noite”<sup>31</sup> da Pixar para tratar do assunto de respeito às diferenças. Nesse aspecto, consideramos válidas e importantes as tentativas de construção de um sentimento de vínculo e identificação do grupo das crianças entre si e com os realizadores do projeto, mostrando-se eficientes.

### **Entendimento Teórico dos Eixos**

Os objetivos das oficinas de mídia-educação e das exposições do Cineclube sempre foram articular os conhecimentos técnicos das mídias juntamente com uma reflexão sobre o seu consumo e suas relações com as crianças em vários âmbitos da sua vida cotidiana, possibilitando a apropriação das mídias ao lado de uma visão crítica das mesmas.

Pensando nisso, cada oficina de mídia-educação foi articulada à reflexão de um dos eixos temáticos, como já comentamos anteriormente, e a compreensão destes é de fundamental importância para o cumprimento dos objetivos do projeto.

Observamos que quando questionadas sobre os conceitos-chave dos eixos temáticos discutidos nas oficinas, a maioria das crianças não conseguia desenvolver muito seu pensamento a respeito deles ou, às vezes, não apresentavam nenhuma opinião sobre os mesmos. Em outras ocasiões elas respondiam sobre as atividades práticas ocorridas no dia e citavam produtos que produziram ou que tiveram contato naquele momento.

Pesquisadora: E sobre consumo? Tu lembra alguma coisa que foi conversado sobre isso?

Amália: Lembro muito não.

Pesquisadora: E direito da criança e do adolescente?

Amália: Ah, eu lembro do livrinho que elas trouxeram.

E relatos como esse se repetiram na maioria das crianças e em relação à quase todos os conceitos-chave que perguntamos, inclusive o de uma criança que não tinha nenhuma lembrança da participação do CEDECA no debate sobre Direitos e Mídia, apesar de estar

---

<sup>31</sup> Título original do filme: Day & Night. Ano: 2010. Diretor: Teddy Newton. Trilha Sonora: Michael Giacchino.

presente nas fotos desse dia. Acreditamos que isso deveu-se, principalmente, a idade que essas crianças possuíam durante a realização do projeto, de 10 a 13 anos, e quando realizamos as entrevistas, de 12 a 15 anos. Concordamos com Demartini (2005) quando esta questiona “o que esperar das crianças? Eu não sei, eu espero tudo. Mas, dependendo da abordagem (...) pode-se esperar que a criança tenha certas respostas, conforme certas idades.” (Demartin, 2005, p. 13). Segundo os estudos de Jean Piaget a compreensão de assuntos abstratos começam a se desenvolver na criança ao 12 anos de idade e, antes disso, ela tem maior facilidade de lidar com dados e situações concretas. Por isso, acreditamos que as crianças entrevistadas apresentaram maior dificuldade em desenvolver as respostas quando perguntadas sobre assuntos que necessitavam um maior nível de abstração em relação aos assuntos e situações concretas. Consideramos, entretanto, surpreendente que uma das crianças conseguiu vislumbrar as articulação dos temas dos eixos temáticos às oficinas.

Pesquisadora: Tu lembra que teve uma oficina sobre direitos?

Marianne: Lembro. Lembro pouco mas lembro.

Pesquisadora: O que tu lembra do que falava, o que vocês fizeram nessa oficina?

Marianne: Acho que, se eu não to enganada veio uma pessoa pra falar. A gente ficou ouvindo depois a gente foi falar sobre o que a gente achava que tinha direito e acabamos até entrando nos deveres.

Pesquisadora: Legal! E sobre consumo?

Marianne: Foi na oficina de fanzine. A gente, a tia botava coisas que a gente consumia, que a gente queria e a gente fez os fanzines.

Pesquisadora: E sobre escola?

Marianne: Sobre a escola foi as fotos que a gente tirou sobre o que a gente gostava e sobre o que a gente não gostava.

Quando perguntadas sobre o que entendiam sobre o conceito de mídia quase todas as crianças não desenvolviam nenhuma opinião a respeito; mas quando eu insistia, indagando sobre exemplos palpáveis de mídia, elas começavam a entender o sentido da pergunta e à responder o que achavam. Refletimos, então, se nesse momento aconteceu uma falha como pesquisadora, por não saber direcionar a pergunta corretamente, de maneira mais concreta, ou se realmente existia uma dificuldade na associação da idéia geral de mídia com a palavra. Como, por exemplo,

Pesquisadora: Se eu te perguntar o que é mídia, o que vem na tua cabeça?

Marianne: Mídia..

Pesquisadora: Um exemplo de mídia..

Marianne: Não vem nada na minha cabeça.

Pesquisadora: Filme é mídia?

Marianne: Filme, foto, rádio-novela..

Pesquisadora: Tem mídia na escola?

Marianne: Tem uma rádio que funciona de vez em quando.

Assim, acreditamos que nesta pesquisa não conseguimos entender completamente como se deu o entendimento teórico dos eixos temáticos do projeto nas crianças entrevistadas. Questionamos, então, se tais conceitos ficaram realmente vagos ou não foram totalmente compreendidos pelas crianças ou se os métodos que utilizamos para investigá-los foram inadequados ou ineficazes.

### **Entendimento Técnico das Mídias**

Como já esperado, o entendimento técnico das mídias é o assunto que mais fascina as crianças nas ações de mídia-educação e isso é facilmente visível para qualquer pessoa que atua nessa área. Durante as entrevistas este foi tema de presença constante e constituíram as mais vívidas lembranças das crianças acerca do projeto. Ao mostrar uma das fotos à uma das crianças, ela disse:

Elvio: Cara! Foi o dia que a gente foi bater foto; que a gente foi praquela pedra tirou foto daqui e na quadra. A tia ensinou a gente a bater foto da sombra e de uma árvore que tinha aqui que não sei se tem mais.

Pesquisadora: E quem foi que ensinou?

Elvio: Foi a Tia Jeanne.

Pesquisadora: Foi esse dia que vocês fizeram a fotonovela ou foi outro?

Elvio: Não, foi outro dia.

Todas, em unanimidade, afirmaram que a oficina de fotografia foi a mais interessante e comentaram detalhes sobre enquadramento, posição da luz, sobre a experiência de tirar fotos das sombras, sobre as fotos que tiraram da escola, sobre edição de foto com o GIMP ou Adobe Photoshop, sobre as aulas do Professor Doutor Silas de Paula, etc. As outras oficinas também foram comentadas, com menores detalhes, mas todas foram citadas, lembradas e detalhadas. Quando perguntadas sobre as técnicas das mídias aprendidas, as crianças falavam com mais entusiasmo e convicção desses conteúdos em comparação com os momentos em que eram perguntadas sobre os conceitos-chave dos eixos temáticos. Ao mostrar uma das fotos à outra criança, perguntei:

Pesquisadora: Tu lembra quem é essa aqui?

Anita: A senhora.

Pesquisadora: Tu lembra o que foi que eu falei?

Anita: Não.

Pesquisadora: Vou dar uma dica, era sobre cartaz.

Anita: Como fazer, acho que a senhora mostrou umas fotos de cartazes e que não precisava colocar muito texto porque desinteressava à quem tá passando, tipo pra ler. Colocar mais imagens e menos texto.

### Outra criança também comenta os conteúdos da oficina com segurança

Pesquisadora: Tu lembra como é que tem que ser feito um cartaz? Como é que é pra fazer?

Amália: Que tem que chamar a atenção da pessoa para ler, não pode ter muito texto, tem que ser uma coisa que a pessoa consiga entender mais..

Todas elas afirmaram que continuam praticando os conhecimentos técnicos aprendidos, como abordaremos no próximo tópico e, assim, só podemos concluir que, nesse aspecto, a abordagem do CineTVez foi mais do que satisfatória e eficaz e que as crianças manifestaram que aprenderam as mídias escolhidas para o projeto com interesse e motivação, felizes por terem tido essa oportunidade.

## **Apropriação das Mídias na Escola e no Cotidiano**

As crianças demonstraram ter apreendido bastante dos conhecimentos técnicos das mídias que foram apresentados nas oficinas. Muitas delas também afirmaram que esse conhecimento é de utilidade em seu cotidiano e continuam empregando-os em diversas atividades. Como, por exemplo, umas das crianças que escreveu em seu questionário em resposta à pergunta “Escreva um pouco sobre o que você menos gostou do CineTVez”: “Gostei muito porque eu pude usar as coisas que aprendi no meu dia-a-dia, nos trabalhos da escola e até em casa mesmo”. Isso demonstra que o projeto CineTVez foi feliz na escola das oficinas, elegendo mídias que as crianças poderiam continuar praticando como a fotografia, cartaz e o fanzine.

Pesquisadora: Tu me disse que teve cartaz, fotografia, filmes.. Tu ainda sabe fazer cartaz no computador?

Elvio: Sei.

Pesquisadora: Sabe! E tu continua fazendo em casa? Já fez outras vezes?

Elvio: Já.. Eu faço em casa.

Pesquisadora: E o que tu divulga no cartaz?

Elvio: Não. Quando eu faço fica apenas no computador porque ainda não tem impressora.

Pesquisadora: Mas é sobre o que? Sobre coisas tuas?

Elvio: É.. sobre minhas coisas e besteiras que eu faço.

Pesquisadora: Qual é o programa?  
Elvio: É o Photoshop.  
Pesquisadora: Legal! E tinha outra coisa também que vocês aprenderam que era com papel.. (*me refiro aos fanzines*)  
Elvio: Eu lembro! Eu fiz um esses dias..  
Pesquisadora: Falando sobre o quê?  
Elvio: Fiz um pra minha professora, das mulheres. Que era pra dá pra uma pessoa que você gostava, aí eu dei pra tia Rosália. E falei pra ela que eu gosto muito dela e que ela vai estar sempre no meu coração.

Gostaríamos de destacar aqui dois aspectos que observamos e que consideramos interessante. O primeiro não está diretamente relacionado com o uso das mídias no cotidiano das crianças mas também é possível estabelecer uma conexão: é a forma afetuosa como a criança se refere à sua professora. Analisando isso, concordamos com os preceitos de Quintiliano<sup>32</sup> quando este afirma que a educação deve ser ensinada com carinho e afeto e que, sendo assim, o processo de aprendizagem será mais prazeroso tanto para o professor quanto para o aluno. Observamos que as crianças também falavam de maneira afetuosa das bolsistas do Projeto CineTvez, como já comentamos anteriormente. Dessa maneira, acreditamos que a construção do aprendizado torna-se mais sólida na criança, despertando-a assim para praticá-lo além do âmbito escolar, como aconteceu com o uso das mídias pelas crianças.

O segundo aspecto é a apropriação dos conhecimentos adquiridos nas oficinas do projeto para expressar idéias, desejos e opiniões próprias. Quando a criança responde “é sobre minhas coisas” está afirmando que o uso desse conhecimento está respondendo à suas escolhas individuais, tornando-se assim um canal de expressão; apesar de ainda não ter visibilidade, já que seus arquivos ficam somente no computador.

Neste momento, e em trechos das outras crianças que entrevistamos, notamos também que a maioria delas têm em casa e usam frequentemente computadores, câmeras fotográficas – inclusive as de telefones celulares – sendo que cartaz, fotografia e a produção de fanzines foram as mídias mais citadas entre elas quando perguntadas sobre o que ainda produzem. O que é compreensível, tendo em vista que elas não tem fácil acesso à produção e difusão de programas de rádio, já que a radiadora do colégio não está funcionando atualmente.

Gostaríamos de chamar atenção para alguns dos comentários feitos pelas crianças quando perguntadas sobre o uso das mídias dentro da escola e dentro da sala de aula.

---

<sup>32</sup> Ver página 25.

Pesquisadora: Teve alguma outra vez aqui dentro da escola, não na tua casa, na escola, que tu fez alguma dessas coisas mais? Photoshop, fotografia, vídeo..

Anita: Vídeo e fotografia. Na verdade assim, não foi nem com professor, foi dentro da sala com meus amigos, na hora do intervalo ou então quando o professor sai a gente faz um videozinho rapidinho e bota no face<sup>33</sup>

A partir desse trecho, podemos observar que a prática pedagógica dessa escola ainda possui, assim como na maioria das outras, uma postura tradicional e conservadora em relação ao uso das mídias na sala de aula, afastando e, muitas vezes, proibindo o uso deles no âmbito escolar. Além disso, quando utilizam as mídias é, muitas vezes, em um sentido instrumentalista (exibição de filmes e documentários) ou em momentos extracurriculares específicos como comenta uma das crianças

Pesquisadora: Aqui na escola tu fez alguma dessas coisas assim, rádio, Photoshop?

Amália: Já, na mostra cultural a gente tem negócio de apresentação, que a gente faz. Coloca slide, as vezes a gente coloca negócios de gravuras.

Pesquisadora: Então aqui na escola tu já apresentou alguns desses teus trabalhos que tu aprendeu?

Amália: Já.

Pesquisadora: Foi fotografia ou Photoshop?

Amália: Fotografia

Quando perguntadas sobre se elas achariam possível e interessante o uso dessas mídias pelos professores dentro da sala de aula, algumas não entenderam a pergunta inicialmente mas depois deram algumas sugestões do que elas gostariam de produzir junto aos professores. Não conseguiram, entretanto, relacionar os conteúdos disciplinares com as mídias, apenas incluíram as atividades que mais gostaram da sua experiência no CineTVez no cotidiano escola.

Pesquisadora: Dessas oficinas que tu participou do CineTVez, qual delas que tu gostaria que um professor chegasse amanhã na tua sala e fosse fazer alguma coisa diferente e fosse uma oficina dessas.. qual dessas?

Marianne: De tirar foto e de editar.

Pesquisadora: Tu acha que dá pra ensinar as coisas da escola através da fotografia?

Marianne: Acho que dá, como eles fizeram de tirar (*fotos*) das coisas que a gente gostava e as coisas que a gente não gostava.

Compreendemos que elas ainda não tiveram a oportunidade de amadurecer a idéia de mídia-educação dentro da sala de aula e ainda percebem isso como atividades desvinculadas: as aulas são um coisa, os projetos de atividade com mídias são outra, distantes uma da outra, devido à suas próprias experiências com mídias na escola. Observamos isso no trecho:

---

<sup>33</sup> Facebook, uma rede social virtual: [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

Pesquisadora: Tu acha que tem mídia na escola?  
Elvio: Tem.  
Pesquisadora: E é útil?  
Elvio: Às vezes.  
Pesquisadora: Quando que não é?  
Elvio: Na rádio, quando o CD engancha eu tenho raiva.  
Pesquisadora: E na sala de aula?  
Elvio: A televisão.  
Pesquisadora: O celular é?  
Elvio: Na sala de aula não.  
Pesquisadora: Como é que a gente pode usar as mídias na escola junto com os professores?  
Elvio: Passar um filme pra gente aprender alguma coisa, tipo “Meu nome não é Johnny”.

Compreendemos, contudo, que trazer as mídias para o cotidiano escolar não é uma tarefa fácil e exige uma compreensão ampla do conteúdo disciplinar, do conhecimento da gama de possibilidades do uso das mídias, além de um esforço criativo em articular esses dois contextos. O que muitas vezes não é uma tarefa fácil nem para o educador. A formação do mídia-educador, como comenta Fantin (2006) é complexa e cinco aspectos principais:

1. Formação crítico-situacional: informação ampla sobre os avanços no campo das tecnologias, suas áreas de aplicação e seu impactos relacionados às atividades cotidianas.
2. Formação conceitual: as novas maneiras de abordar o conhecimento propiciado pelas TICs.
3. Formação técnico-pedagógica: aproximação das possibilidades educativas que as TICs oferecem, contextualizadas em diferentes modelos de ensino-aprendizagem.
4. Formação instrumental: familiarização com os computadores e mídias eletrônicas.
5. Formação auto-reflexiva: análise do papel dos alunos e professores nesse novo contexto.

Acreditamos, assim, que as crianças entrevistadas se apropriaram de fato dos conhecimentos apreendidos no Projeto CineTVez em seu cotidiano e, dentro das possibilidades e abertura que possuem na escola, também o fizeram no cotidiano escolar onde estão inseridas. Pensamos, contudo, que esta abertura ainda é pequena e poderiam ter sido pensadas e articuladas atividades junto aos professores da escola durante o projeto para transformar um pouco essa realidade.

## Considerações finais

Como buscamos discutir nesta monografia, acreditamos que as mídias modificaram as relações entre a criança e a escola, na medida em que as educam por meio de uma linguagem imagética e de um processo dinâmico e, em alguns modelos mais recentes, interativo. A escola, entretanto, não acompanhou essas modificações e seus métodos mantiveram-se tradicionais, tornando-se, muitas vezes, desinteressantes e monótonos para estas crianças.

As tecnologias de informação e comunicação surgiram, então, na tentativa de adaptar essa escola à realidade midiática vivida cotidianamente pelas crianças, inserindo no contexto escolar uma nova forma de educar: educar *com* as mídias, educar *sobre* as mídias e educar *através* das mídias. Nesse sentido, como abordamos anteriormente, ganhou destaque os estudos interdisciplinares de Mídia-Educação com o objetivo formar um usuário ativo de mídias que desenvolva habilidades críticas e produtivas dentro da sociedade. Foi nessa perspectiva que o Projeto CineTVez desenvolveu ações de mídia-educação com crianças na Escola Deputado Manoel Rodrigues no ano de 2010 e que nos propusemos nesta pesquisa identificar de que forma as crianças que participaram desse projeto se apropriaram dos conhecimentos apresentados por ele.

Com base na investigação feita, compreendemos que essas apropriações aconteceram de maneira significativa por todas as crianças entrevistadas. Apesar de haver transcorrido um ano entre o término das atividades do CineTVez e a realização dessa pesquisa, todas as crianças entrevistadas lembram de detalhes vividos durante o projeto e continuam utilizando os conhecimentos apreendidos nele em suas atividades cotidianas, produzindo mídia como forma de expressão.

Entendemos que os resultados positivos do Projeto CineTVez observados na análise dessa pesquisa foram frutos, principalmente, do planejamento metodológico pautado no diálogo, aberto à adaptações e sensível às demandas da escola. Essas características puderam ser observada na utilização da realidade social como cenário da prática produtiva de mídia como forma de expressão e visibilidade como, por exemplo, na produção de um vídeo entrevistando uma senhora cega do bairro que se mostrou, nas entrevistas, uma das atividades mais interessantes para as crianças.

Outro exemplo de como a postura sensível às demandas do contexto social encontrado é uma característica que gera ganhos quando tratamos das questões entre mídia e crianças nas escolas foi o fato das oficinas escolhidas para serem desenvolvidas no projeto terem sido muito bem aproveitadas, sendo comentadas pelas crianças em detalhes nas entrevistas e nos questionários. Além disso, esses conhecimentos mostraram-se adaptáveis à sua realidade e foram incorporados ao seu acervo cultural, tornando-se também parte dessa realidade, como, por exemplo, o uso de técnicas de fotografia aplicáveis à câmeras fotográficas de telefones celulares.

Entendemos que os resultados negativos do Projeto CineTVEz observados na análise dessa pesquisa tiveram como principais pontos problematizadores a questão da falta de um envolvimento maior com a comunidade escolar, atuando isoladamente dentro do contexto da escola, o que acreditamos ter gerado certa descontinuidade de suas ações. Esse isolamento comprometeu, de certo modo, o amadurecimento nas crianças de um entendimento articulado entre as salas de aula e as práticas produtoras midiáticas desenvolvidas no projeto. Acreditamos, também, que articular suas atividades com o núcleo gestor e com o corpo docente poderia ter assegurado maior visibilidade do projeto na escola e, assim, garantido a permanência do apoio e incentivo destes para a continuidade das atividades de mídia-educação com as crianças na escola.

Acreditamos, pois, que a experiência do Projeto CineTVEz cumpriu seus objetivos no sentido de que proporcionou um acervo audiovisual diversificado para a comunidade escola e despertou as crianças para o consumo crítico da mídia e a produção midiática como forma de expressão. E que as crianças entrevistadas puderam se apropriar dos conhecimentos ali apreendidos, incorporando-os à sua realidade social e prática produtiva de mídia. Este processo, contudo, foi apenas deflagrado, ou seja, requer sua continuidade para que possa se consolidar.

## Bibliografia

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família, 2006.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. Revolução industrial e capitalismo, 1984.
- BAJO, BETRÁN; Fe, Jose Luis. Breve historia de la infância, 1998.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia-Educação, 2009.
- CAMBI, Franco. Historia da Pedagogia, 1999.
- CARVALHO, Wellington Roberto G. de; GUERRA-JÚNIOR, Edson Santos Farias Gil. A idade da menarca está diminuindo? Revista Paul Pediatría, v. 25, n. 1, pp.76-81, 2007.
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos (org.). Cultura Lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo, 2005.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa, 2008.
- DELGADO, Buenaventura. Historia de la infancia, 1998.
- FANTIN, M. Mídia-Educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil e Itália, 2006.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. In: GIRARDELLO, Gilka e FANTIN, Monica (Orgs.). Práticas e consumos de mídia entre crianças. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.
- \_\_\_\_\_. Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância, 2008.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann e OSWALD, Maria Luíza Bastos Magalhães. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. 2005, vol.25, n.65, pp. 25-41.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, 2009.
- \_\_\_\_\_. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 16, n.2, 2008.
- \_\_\_\_\_. Televisão & Educação: fruir e pensar a TV, 2006.
- FREIRE, Paulo. Comunicação ou Extensão, 1983.

- GUARESCHI, Pedrinho. Mídia, educação e cidadania, 2005.
- HEYWOOD, Colin. Uma historia da infância, 2004.
- VIVARTA, Veet. Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação. Brasília, DF: ANDI; Instituto Alana, 2009.
- MACHADO, Arlindo. A televisão levada a sério, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia, 2009.
- MIRANDA, Luciana Lobo; SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino e LIMA, Tiago Régis de. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. Comunicação & Sociedade, Ano 30, n. 51, p. 89-112, jan./jun. 2009.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, 2005.
- MOURA, Luciana Teles; GARCIA, Agnaldo. Relacionamento interpessoal e mídia: as amigadas no Castelo Rá-tim-bum. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 133- 152, 2008.
- OROFINO, Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogias dos meios, participação e visibilidade, 2005.
- OROZCO G., Guillermo. Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo. 1996.
- \_\_\_\_\_. Televisión, Audiencias y Educación, 2001.
- POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância, 2011.
- PROBST, Elisiana R. A evolução da mulher no mercado de trabalho. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG, 2007.
- RIBEIRO, Gabriela e MIRANDA, Carmem Suzana Nunes de. Fruir, produzir, refletir: despertando a educação para o uso crítico da mídia, X Congresso Brasileiro de Extensão, 2011.
- RIBEIRO, Gabriela L. Uma breve análise do castelo Rá-Tim-Bum. Universidade Federal do Ceará. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2009.
- SAMPAIO, Inês S. V., CAVALCANTE, Andrea P. P., ALCÂNTARA, Alessandra C. (org.). Mídia de chocolate: estudos sobre a relação infância, adolescência e comunicação, 2006.
- SAMPAIO, Inês S. V.. Televisão, publicidade e infância. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2006.
- SANTOS, Sônia Maria J., RODRIGUES, Jailson Alberto e CARNEIRO, Wendell S. DST - Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis, v. 2, n. 2, pp. 63-68, 2009.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. Instituto de Estudos da Criança, Universidade de Minho, 2002.

SOARES, Suely Galli. Educação e Comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica, 2006.

Souza MSG, Lacher e Addôr EC. Avaliação de risco como subsídio para a Sistematização da Assistência de Enfermagem à adolescente grávida. Rev Enferm UNISA; v. 4, pp. 43-5. 2003

STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (orgs.). Cultura infantil : a construção corporativa da infância, 2004.

TEYKAL, Carolina Macedo; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. O homem atual e a inserção da mulher no mercado de trabalho. PSCICO, v. 38, n. 3, pp. 262-268, 2007

## Anexos

## **Tópicos Guia das entrevistas com os participantes das ações do CineTVez:**

Sabe o que é o TVez?

Sabe o que é o LACE?

Sabe o que é foi o CineTVez?

Sabe que esse projeto também foi realizado em outras escolas?

Grau de identificação com o grupo:

Lembras das pessoas que participaram das oficinas? Quem são?

Gosta das pessoas que participaram das oficinas?

Ainda tem contato com as pessoas que participaram das oficinas ?

Grau de identificação com a Equipe:

Lembra dos oficinairos (Cedeca, Silas, Gabi)? Quem são?

Lembra das monitoras (Jeanne, Waldênia, Suzana)? Quem são?

Gostava deles? Ainda mantém contato com eles?

Lembra dos conteúdos das oficinas? Quais foram?

Oficinas Técnicas (fanzine, cartaz, fotografia, rádio)

Discussão dos Eixos temáticos: Representação na Mídia, Infância e Juventude, Escola, Consumo, Direitos.

Gostou das oficinas?

Qual oficina que mais gostou?

Ainda pratica esse conhecimento? (cartaz, fanzine, fotografia, rádio)

Já aplicou alguma vez os conteúdos na escola? Em quê?

Já pensou em aplicar na escola? Em quê?

Lembra dos filmes exibidos?

Nas oficinas?

Nas exposições?

De quê falavam os filmes?

O que você considera o aprendizado mais importante e útil que aprendeu no CineTVez?

Porquê?

O que você não gostou do CineTVez? Porquê?

Existe alguma coisa que você não entendeu no CineTVez? O quê?

O que mais gostou do CineTVez? Porquê?

## **Entrevista Direcionada com as Participantes do TVez (Waldênia, Jeanne, Suzana)**

<b>Participante:</b>	
<b>Telefone:</b>	
<b>E-mail:</b>	

Em quais oficinas você esteve presente?

	Oficina	Oficineiro
1		
2		
3		
4		

Quais exposições você conduziu?

	Exibição (Nome do filme/vídeo)	Tema
1		
2		
3		
4		

Cite cinco pontos relevantes de aprendizado teórico (reflexivo) e cinco de aprendizado técnico que você observou em cada oficina na qual esteve presente. Você sentiu que, em geral, os alunos aprenderam esses dez pontos? Em que nível (%)?

Oficina 1	Ponto Teórico	Ponto Técnico	Nível de aprendizado
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			

Oficina 2	Ponto Teórico	Ponto Técnico	Nível de aprendizado
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			

Oficina 3	Ponto Teórico	Ponto Técnico	Nível de aprendizado
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			

Oficina 4	Ponto Teórico	Ponto Técnico	Nível de aprendizado
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			

Cite três pontos relevantes das discussões geradas a partir das exposições que você conduziu? Você sentiu que os alunos compreenderam esses três pontos de discussão? Em que nível?

Exibição 1	Ponto de discussão	Nível de compreensão
1		

2		
3		

Exibição 2	Ponto de discussão	Nível de compreensão
1		
2		
3		

Exibição 3	Ponto de discussão	Nível de compreensão
1		
2		
3		

Exibição 4	Ponto de discussão	Nível de compreensão
1		
2		
3		

### **Instrumento de Pesquisa Qualitativa**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Ao ver essa foto você se lembra:





Fotos utilizadas

Foto 1



Foto2



Foto 3



Transcrição da Entrevista com *Marianne (K)*.

G: Tu lembra o que é o TVez?

K: Me disseram só que eu esqueci.

G: Não o significado do nome, mas que era a equipe..

K: Quem era a equipe eu lembro

G: De quem que tu lembra?

K: Os professores era a Wal, a Tia Jeanne, a Suzana.. Tinhas os alunos que eu lembro tudim.. que era a Narah Alana, a Jovita, a Natália, o Erick, a Karol, a Brendha, a Stephanny..

G: E o LACE?

K: Nao.

G: Nunca ouviu falar esse no LACE?

K: Nao.

G: E ENCINE?

K: Também não.

G: E CineTVez?

K: CineTVez eu ouvi, porque quando a gente fazia os filmes, a gente fazia e tinha a marca do CineTVez.

G: Tu lembra de todas as pessoas que participaram, tu fala com elas ainda?

K: Falo com alguns por que a maioria eu não vejo mais, que saíram da escola.

G: Mas vocês chegaram a falar sobre como é que era participar desse projeto.. vocês comentavam fora da escola?

K: Comentavam. A gente até tava pensando esses dias que ia começar de novo..

G: Tu gostava do grupo ou tinha alguém que tu não se dava bem?

K: Não, eu gostava de todo mundo.

G: E das professoras? Também gostava de todas ou tinha alguma que num..

K: Não, gostava de tudinho.

G: Tu ainda tem contato com alguma dessas professoras?

K: Não.

G: Nem pelo Orkut?

K: No Orkut, eu tenho a Suzana no Orkut mas nunca falei com ela não.

G: Tu lembra das pessoas que vieram? Os outros professores?

K: Eu lembro dum loirinho, não lembro o nome dele, mas eu lembro que tinha um loirinho alto assim que foi, até que a Narah Alana ficou doidinha..

G: Tu lembra dum senhor mais velho?

K: Não.

G: O que é que tu lembra que tu aprendeu a fazer?

K: Lembro que aprendi a usar o GIMP, o filme que eu aprendi a fazer cartaz, essas coisas, aprendi a fazer tipo uns livrinhos pequeninhos que a Jeanne ensinou a gente a fazer..

G: Fanzine.

K: É, fanzine, que ainda tenho dois ainda.

G: Fotografia?

K: Ah, aprendi a bater foto!

G: Vocês editaram também?

K: Algumas a gente editou algumas fotos.

G: Tu tava aqui na (oficina) de rádio?

K: Rádio?

G: Que vocês gravaram..

K: Uma rádio-novela! Lembro.

G: Tu participou dos filmes nos Sábados?

K: Sim.

G: Depois dos filmes tinham umas discussões, tipo assim umas conversas, uns bate-papos.. Tu lembra os filmes que passou?

K: Eu lembro um pouquinho de cada, mas eu não lembro, não sei os nomes.

G: Mas tu sabe dizer mais ou menos a historia de algum?

K: Deixa eu ver, deixa eu me lembro de um..

G: O primeiro.. tu tava aqui no primeiro que tava lotado de gente?

K: Não, o primeiro eu não vim porque eu ainda não participava. Eu comecei a participar a partir da terceira semana, eu acho. Eu acho que eu lembro, deixa eu vê aqui, eu lembro o de um menino e uma menina que eles eram, tipo, que eles ficavam buscando coisa no meio da rua, e uma vez eles acharam uma antena bem grandona e saíram com a antena, a menina queria parece que era pipoca.. não lembro o resto, só bem pouquinho.

G: E tu lembra um que era um desenho animado, que era o Dia e a Noite?

K: Lembro! Que era o dia e a noite, o dia queria uma coisa e a noite queria outra..

G: E do menino que jogava futebol, que ele era argentino?

K: Lembro, que ele era isolado do pessoal daqui. Aí ele acabou driblando o pessoal daqui e sendo mais valorizado.

G: Aí depois desses filmes, a Wal ou a Suzana, elas puxavam uma conversa sobre alguma coisa. Tu acompanhou essas conversas?

K: Acompanhava.

G: Tu lembra alguma coisa sobre o que falava?

K: Falava um pouco sobre o filme, sobre como a gente se sentia sobre o filme, sobre isso..

G: Se eu te perguntar o que é mídia, o que vem na tua cabeça?

K: Mídia..

G: Um exemplo de mídia..

K: Não vem nada na minha cabeça.

G: Filme é mídia?

K: Filme, foto, rádio-novela..

G: Tem mídia na escola?

K: Tem uma rádio que funciona de vez em quando.

G: Livro é mídia?

K: É.

G: Dessas oficinas que tu participou do T'Vez, qual delas que tu gostaria que um professor chegasse amanhã na tua sala e fosse fazer alguma coisa diferente e fosse uma oficina dessas.. qual dessas?

K: De tirar foto e de editar.

G: Tu acha que dá pra ensinar as coisas da escola através da fotografia?

K: Acho que dá, como eles fizeram de tirar (fotos) das coisas que a gente gostava e as coisas que a gente não gostava.

G: Tu ainda pratica algum desses conhecimentos que tu aprendeu? Essas coisas de fotografia, de fanzine? Tem alguma coisa que tu ainda faz em casa, ou aqui na escola..

K: Das foto, eu pedi o programa pra Jeanne só que ela não me deu. Tiro bastante foto em casa desse jeito, cartazes que eu faço as vezes pra escola, tudo..

G: Fanzine tu já fez algum depois?

K: Depois acho que não.

G: Tu já pensou em fazer algumas dessas coisas que tu aprendeu aqui na escola com algum professor? Tu já propôs pra ele..

K: Eu já fiz um de fanzine no sexto ano.

G: Qual foi a professora?

K: Acho que foi a Jakeline.

G: De que matéria?

K: Português.

G: Tu já comentou com algum professor sobre isso? Que tu sabe fazer? Tu consegue ensinar pra alguém se fosse necessário, tipo assim, como fazer um cartaz?

K: Consigo.

G: Tu já comentou com algum professor que tu sabe fazer essas coisas?

K: As vezes eu falo pros professores que mandam a gente fazer trabalho aí eu digo assim: ah, é massa fazer cartaz num sei o quê, aí os professores (não deu pra entender)

G: Tu acha que o que tu aprendeu é útil na tua vida assim? Que tu utiliza?

K: Acho.

G: Qual foi a coisa que tu mais gostou de tudo que tu participou?

K: Dos professores, das aulas, de começar a tirar foto, essas coisas assim, adorei!

G: E o que tu menos gostou? Que tu achou que não foi legal ou que gostaria que fosse diferente.

K: Que era só uma vez por semana, só era quarta-feira.

G: Tu sabia que esse projeto foi feito em outras escolas?

K: Já até me disseram essa historia das escolas só que eu me esqueci.

G: Mas tu sabia?

K: Sabia.

G: Tu lembra que teve uma oficina sobre direitos?

K: Lembro. Lembro pouco mas lembro.

G: O que tu lembra do que falava, o que vocês fizeram nessa oficina?

K: Acho que, se eu não to enganada veio uma pessoa pra falar. A gente ficou ouvindo depois a gente foi falar sobre o que a gente achava que tinha direito e acabamos ate entrando nos deveres.

G: Legal. E sobre consumo?

K: Foi na oficina de fanzine. A gente, a tia botava coisas que a gente consumia, que a gente queria e a gente fez os fanzines.

G: E sobre escola?

K: Sobre a escola foi as fotos que a gente tirou sobre o que a gente gostava e sobre o que a gente não gostava.

G: E sobre juventude?

K: Não.

G: Tu teria alguma sugestão se tivesse um outro curso desse pra outras crianças?

K: Queria que tivesse de novo aqui na escola.

G: Mas tu poderia auxiliar, ensinar?

K: Um pouquinho, acho que dá pra ajudar um pouquinho.

G: Vou te mostrar umas fotos e tu vai dizer o que tu lembra dessa foto.

Primeira foto.

K: Esse dai eu não tava aqui, ainda não estava.

G: Tu não tinha entrado ainda, ne?

K: Não.

Outra foto.

G: Tu lembra o que foi nesse dia? O que vocês fizeram?

K: Foi no dia que a gente foi aprender a tirar foto, que a gente tirou ate o que a gente gostava e o que a gente não gostava.

G: E não teve um senhor barbudo?

K: Dele eu não lembro.

G: Ah, eu acho que tu não tava aqui então. Aí vocês tinham que tirar foto..

K: Do que a gente não gostava da escola e do que a gente gostava.

G: O que é que tu tirou do que tu não gostava?

K: Da quadra.

G: E do que tu gostava?

K: Dos professores. Tirei ate uma foto da Professora Rosália.

G: O que tu aprendeu de foto? Como enquadrar?

K: Aprendi como enquadrar, tirar com a luz do sol, em vez de ser pra frente a câmera tem que ser pra trás. E aprendi a ajeitar, editar as fotos.

Outra foto.

G: Esse dia aqui, num sei se tu tava aqui, acho que não. Foi o primeiro dia.

K: Nesse aqui eu não estava.

Outra foto.

G: Nesse aqui tu tava.

K: Tava. Ah, o Christian também fazia, nem lembrava do Christian.

G: E qual foi esse dia?

K: Nesse aqui, deixa eu lembrar. Não lembro desse dia.

Outra foto.

G: Essa aqui é tu né?

K: Rs. Ai, ai, meu Deus, como eu to feia. Ave Maria. Agora essa mulher eu não to lembrada dela, essa aqui de trás.

G: Não lembra o que foi que ela falou?

K: Não.

G: Vocês ate fizeram um cartaz.

K: To lembrada dela direito não.

Transcrição da Entrevista *Anita (J)*.

G: Tu lembra de quem veio primeiro para cá com vocês?

J: As professora? Eu lembro quem é, só não lembro o nome.

G: Era a Wal

J: A Jê eu acho

G: A Jeanne e a Suzana. Tu lembra delas, do jeito delas?

J: Lembro.

G: Tu se lembra da ENCINE, desse nome? Tu lembra o que é?

J: Não.

G: E LACE?

J: Humrum.

G: O que é?

J: Eu lembro que tinha o nome lá na parede, mas saber o que é eu não sei não.

G: E TVez?

J: Não.

G: Tu lembra das pessoas que tavam junto contigo? Tinha o Erikc..

J: A Keyssiane, a Natália, a Karla, A Narah Alana, a Brendha, a Glendha, Stephany, tinha o menino mas não lembro o nome dele.. o Yago..

G: tu fala com eles ainda?

J: alguns.

G: mas porquê não se vêem mais ou porque brigaram?

J: alguns saíram da escola..

G: mas tu encontra com eles na rua, se falam?

J: sim.

G: e tu já falou com algum deles sobre o TVez, sobre esse curso?

J: com o Erikc e com a Keyssiane.

G: tu gostava deles ou tinha algum pepino?

J: gostava, gostava.

G: e alem da gente do T'Vez, veio outras pessoas visitantes ensinar algumas coisa, num veio?

J: veio um professor super legal

G: um senhor, né? Ele ensinou o que?

J: fotografia.

G: e tu gostou? Aprendeu?

J: gostei, a gente tirou uma foto e ele pediu pra gente explicar porque que a gente tinha tirado aquela tipo foto

G: também teve alguém de radio, teve?

J: Não lembro, acho que não.

G: Teve alguém de cartaz?

J: Teve

G: O que tu lembra que tu aprendeu? Foi fotografia..

J: Também a fazer fanzine, cartaz, explicar porque a gente tinha tirado aquela foto..

G: No computador?

J: Aprendi! Essas coisas de Control V, Control C, Photoshop, essas coisas..

G: E tu ainda faz essas coisas?

J: Sim.

G: O photoshop tu usa ainda?

J: Bastante

G: Tu saberia ensinar pra alguém se eu pedisse?

J: Um pouquinho.

G: E fotografia, tu ainda usa o que tu aprendeu?

J: Uso, demais!

G: E fanzine? Tu fez algum esses dias?

J: Fiz!

G: Sobre o que?

J: Sobre coisas que tivesse na revista e eu achasse interessante eu cortava e colava.

G: E tu distribuiu?

J: Não, guardei.

G: Tu lembra o que é que a Wal e a Jeanne conversavam? Num tinha umas rodas de conversa? Tu lembra algum assunto?

J: Ah, teve uma brincadeira que ela fez que era pra dizer uma fruta que você gostava.. umas coisas assim.. legal!

G: E sobre televisão? Mídia? Tu lembra alguma coisa?

J: Não, eu não sou muito boa de memória não.

G: Se eu te pedisse pra explicar o que é mídia, o que vem na tua cabeça?

J: Gente famosa, essas coisas..

G: Tu acha que televisão é mídia?

J: É

G: Fanzine é mídia?

J: É

G: Livro?

J: É.

G: E pra quê que serve mídia?

J: É pra mostrar alguma coisa pras pessoas

G: E na escola tem mídia?

J: Tem.

G: E como é que pode colocar mídia dentro da sala de aula? De que maneiras?

J: Não sei..

G: Como é que tu gostaria que um professor usasse as mídias que tu aprendeu com o TVEz dentro da sala?

J: Como assim?

G: Tipo.. alguma coisa que tu fez no TVEz que tu gostou muito e gostaria que os professores fizessem também?

J: Os fanzines. Fazer e trocar com amigos, essas coisas..

G: Qual foi a oficina que tu mais gostou?

J: De fotografia.

G: Com aquele senhor?

J: É, com o professor.

G: Teve alguma outra vez aqui dentro da escola, não na tua casa, na escola, que tu fez alguma dessas coisas mais? Photoshop, fotografia, vídeo..

J: Vídeo e fotografia. Na verdade assim, não foi nem com professor, foi dentro da sala com meus amigos, na hora do intervalo ou então quando o professor sai a gente faz um videozinho rapidinho e bota no face..

G: Legal. Teve algum filme que as meninas trouxeram?

J: Elas traziam no sábado, uma vez no mês elas traziam.

G: Tu vinha também no sábado?

J: Não, porque eu tinha curso.

G: Mas teve algumas vezes na quarta que ela trouxe um vídeo?

J: Acho que sim.

G: Tu lembra de algum?

J: Não.

(...)

J: Ah, eu lembro. Eu acho que foi de um meninozinho que morava numa comunidade pobre, uma coisa assim..

G: Eu acho que eu sei qual é esse vídeo.. crianças invisíveis..

J: É esse daí mesmo..

G: Teve um do futebol também.. tu se lembra?

J: É, lembro.

G: Um que era desenho animado, que era o dia e da noite?

J: Não, não lembro.

G: Teve alguma das oficinas que tu achou que tu não entendeu direito?

J: Um pouquinho sobre a do Photoshop.

G: Teve alguma coisa que tu não gostou, que tu falou assim 'não queria ter participado'?

J: Não.

G: Teve alguma coisa que faltou? Que tu queria ter aprendido mas não teve?

J: Não, acho que não.

G: Tu sabia que esse projeto foi realizado em outras escolas?

J: Não.

G: Nunca ninguém falou?

J: Não.

G: Que teve uma escola em Maracanaú e uma escola em Fortaleza..?

J: Isso aí eu li depois em um papelzinho (termo de consentimento)

G: Ah, naquele papel tu leu mas naquela época tu não sabia?

J: Não.

G: Pois teve. Tu lembra que foi falado sobre consumo?

J: Hum rum.

G: O que tu lembra quando eu falo essa palavra: consumo?

J: O que eu entendo?

G: Sim.

J: Consumo é comprar uma coisa e, tipo, usar.

G: E o que tu lembra que foi falado nas oficinas?

J: Eu lembro que foi falado sobre o consumo, mas aí o que foi falado não lembro.

G: E sobre os Direitos da Criança e do Adolescente?

J: Sim, foi falado.

G: Tu lembra de algum deles (direitos)?

J: Direito à escola, direito à comunicação, direito à.. eh, isso.

G: Tu lembra quem falou sobre isso?

J: Não.

G: Vou fazer agora, pra vê se ativa tua memória! Vou te dar umas fotos aí tu vai me dizer o que tu lembra desse dia, como foi, o que vier na tua cabeça, quem tava, quem não tava, se teve algo que aconteceu que tu gostou ou que tu não gostou..

J: Não lembro nada desse dia.

G: Tu lembra quem é essa aqui?

J: A senhora.

G: Tu lembra o que foi que eu falei?

J: Não.

G: Vou dar uma dica, era sobre cartaz.

J: Como fazer, acho que a senhora mostrou umas fotos de cartazes e que não precisava colocar muito texto porque desinteressa à quem ta passando, tipo pra lê. Colocar mais imagens e menos texto.

Outra foto.

G: Tu não aparece aqui (na foto) mas talvez tu tenha ido nesse dia.

J: Acho que não.

G: Tu lembra dessa mulher de óculos?

J: Não.

Outra foto.

G: Essa aqui tem tu.

J: Esse dia aqui acho que foi o dia da fotografia. Que ele ensinou a gente a como tirar. Se eu não me engano essa foto aqui foi até pro cartaz que fizeram.

G: Depois vocês fizeram um cartaz?

J: É, pra apresentar o CineTVez.

G: Esse dia tu gostou? Foi o dia que tu mais gostou, né, que tu me falou?

J: Gostei. Hum rum.

Outra foto.

G: Essa aqui eu to vendo a tua irmã, não sei se tu tava aqui.. Lembra desse dia?

J: Lembro não.

Outra foto.

G: E esse aqui?

J: Ah, esse aqui eu lembro. A gente saiu tirando fotos do colégio. Se eu não me engano até algumas coisas que tavam, tipo, pra reformar no colégio que a gente queria que mudassem. A gente tirou foto da quadra, das paredes que tava rachando, essas coisas.

G: Teve também uma historia feita com as fotos, num teve não?

J: Não lembro.

Transcrição da Entrevista com *Amália (N)*.

G: Tu lembra o que é o LACE?

N: Não.

G: Tu já ouviu falar alguma vez esse nome ENCINE?

N: Já.

G: E o que tu lembra desse nome?

N: Das coisas que a gente fazia, os projetos, os filmes, e dos “picos” de rádios, essas coisas assim.

G: E TVez?

N: Não me lembro muito.

G: Tu lembra de quem é que vinha com vocês pra cá, as meninas?

N: A Jeanne e a Wal.

G: E também no finalzinho teve uma branquinha, a Su..

N: Suzana.

G: E tu gostava delas? Elas eram legais?

N: Eram.. eu não perdia um.

G: Alem delas, da Jeanne, da Suzana, vinham outras pessoas também.

N: Vinha. Veio um homem que era fotografo parece e veio.. esqueci o nome dele, um do cabelinho lisinho, ele veio falar sobre ele, sobre as coisas que ele fazia, faculdades, essas coisas assim.

G: O que era ensinado?

N: A gente tirava foto das coisas, depois elas selecionavam umas pra depois a gente vê como era o jeito certo de fazer as fotos e a gente fazia também os filmes, aquele rádio que a gente fez, foi bem no final, que eu e as meninas fizemos tipo um teatrinho, e as exposições dias de Sábado.

G: Tu vinha pras exposições?

N: Vinha.

G: Tu lembra de algum filme? Algum que tu gostou mais..

N: O primeiro, Curtindo a Vida Adoidado.

G: Lembra de algum outro?

N: Não, não lembro o nome não.

G: E da historia?

N: Tinha um das crianças, tinha um mudo que era só os bonequinhos..

G: Tu lembra dos participantes?

N: A Jovita, o Érikc, a Narah Alana, a Keyssiane, a Karol, a Brendha, a Ana Karla e a Mikaelly.

G: E tinha um outro menino..

N: Tinha o Christian.

G: E tu fala com todos?

N: Falo.. só não falo com o Érikc (eles são primos), ele mora lá perto de casa mas teve uns negócios lá..

G: Dessas oficinas que tu participou, qual foi a que mais gostou?

N: Das fotos, que eu gosto de tirar foto.

G: Tu lembra que tinha um que era com colagens?

N: Lembro, que até tinha um que você tinha que colocar o que você queria (consumo)..

G: Fanzine..

N: É fanzine.

G: Tu ainda faz alguma dessas coisas?

N: Ah, faço porque tem trabalho da escola, né, serve também, tirar as fotos. Igual o trabalho de artes que teve, que tinha que tirar umas fotos da paisagem, essas coisas assim pra colocar nos cartazes.

G: Aí tu lembrou das coisas que tu aprendeu nas oficinas?

N: Eh.

G: E fanzine? Tu fez algum mais além desse?

N: Não.

G: E Photoshop, tu aprendeu?

N: Aprendi, eu faço em casa.

G: Em casa tu faz?

N: Nas fotos..

G: Tu conseguiria ensinar pra alguém se eu te pedisse?

N: Consigo.

G: Tu faria de novo o curso se tivesse?

N: Faria.

G: Tu lembra das conversas que tinha, que a Jeanne e as meninas conversavam, as rodas de conversas?

N: Lembro, que perguntavam o que a gente gostava de fotografar, o que a gente gostava de fazer, pra poder depois elas ensinarem alguma coisa sobre o que a gente gostava.

G: Se eu falar pra ti a palavra mídia, o que tu lembra? O que é mídia?

N: Comunicação.

G: Fanzine é mídia?

N: É.

G: Rádio?

N: É.

G: Livro?

N: É também.

G: Na escola tem mídia?

N: Tem.

G: Qual mídia tu gostaria que tivesse dentro da sala de aula? Se um professor chegasse “Gente hoje a gente vai fazer isso, essa mídia” tu acharia massa..

N: Foto.

G: Se ele pedisse algum trabalho com foto?

N: É, eu gosto.

G: E sobre consumo? Tu lembra alguma coisa que foi conversado sobre isso?

N: Lembro muito não.

G: E direito da criança e do adolescente?

N: Ah, eu lembro do livrinho que elas trouxeram.

G: Tu lembra de algum direito?

N: Um bucado, de brincar, de estudar

G: Tu gostou dessa oficina?

N: Gostei.

G: Teve alguma coisa que tu não entendeu?

N: Não.

G: Alguma oficina que tu achou que tu não entendeu muito?

N: Não, que eu perguntava. Eu pergunto. Eu gosto de perguntar muito.

G: Aqui na escola tu fez alguma dessas coisas assim, rádio, photoshop?

N: Já, na mostra cultural a gente tem negocio de apresentação, que a gente faz. Coloca slide, as vezes a gente coloca negócios de gravuras.

G: Então aqui na escola tu já apresentou alguns desses teus trabalhos que tu aprendeu?

N: Já.

G: Foi fotografia ou photoshop?

N: Fotografia

G: Tu lembra que teve (oficina de) cartaz?

N: Lembro.

G: Quem foi que deu?

N: Foi a Suzana, a Jeanne e a Wal. Não lembro se a Wal veio.

G: Tu lembra como é que tem que ser feito um cartaz? Como é que é pra fazer?

N: Que tem que chamar a atenção da pessoa para ler, não pode ter muito texto, tem que ser uma coisa que a pessoa consiga entender mais..

G: Tu acha que o que tu aprendeu nessas oficinas foi útil?

N: Foi, pros trabalhos da escola, pra essas coisas assim..

G: Agora vou te mostrar algumas fotos e quero que tu me diga o que tu lembra desse dia, o que é que aconteceu nesse dia..

Primeira foto.

N: Ah, tinha esquecido da Adrielly que também fazia com a gente. Esse dia aqui eu acho que foi um dos últimos, num foi? Que a gente tava tirando as fotos, nera?

G: E essa menina aqui tu lembra o que foi que ela falou?

N: Lembro não, porque ela falou muito.

Outra foto.

G: E esse dia aqui?

N: Esse dia aqui foi quando a gente tava tirando as fotos das paisagens da escola, das coisas que a gente gostava da escola.

G: Quem foi que ensinou fotografia nesse dia, foi o fotógrafo?

N: Foi não, foi a Suzana que tava ensinando a gente.

Outra foto.

G: E esse dia?

N: Esse aqui não foi.. Não, não foi no mesmo dia que essa aqui não..

G: Não.

N: Esse aqui eu não lembro não.

Outra foto.

G: Tu ta nessa foto?

N: To não.

G: Foi o primeiro dia esse.

N: Primeiro? No primeiro eu vim. Ah, ta qui eu. Quem não veio foi a minha irmã.

Outra foto.

G: E esse, nessa aqui acho que tu não ta não. Num sei se tu veio nesse..

N: Ah, eu vim. Até as meninas tavam tirando foto ali, olha o Erikc ta grande agora, sim, elas tavam tirando foto alí na quadra, tirando foto até da sombra da Stephanny, das meninas, que a gente viu no filme né, que a gente achou legal.

Outra foto.

G: E esse?

N: Olha, eu roendo a unha. Esse aqui foi no dia da aula que passou os slides que ensinou a gente a ligar o Data Show.

G: Tu lembra como liga o Data Show se eu pedir pra tu ligar?

N: Lembro. Eu ligo lá na sala, do Juliano. Nesse dia aqui veio foi muita gente.

G: Tu sabia que esse projeto foi feito em outras escolas?

N: As meninas disseram.

G: Quem meninas?

N: As professoras, a Jeanne, a Wal, explicaram como é que tava sendo feito no primeiro dia.

Transcrição da entrevista com *Elvio(E)*

G: Então, Erikc! Tu ta fazendo que série agora?

E: Sétimo.

G: E naquela época tu fazia..

E: O sexto.

G: Tu fazia o Sexto e agora ta no Sétimo.. fazem dois anos já, ne?

E: Não foi 3, era pra mim tá fazendo o Oitavo

G: Ahh.. tu ficou um ano..

E: Repeti.

G: Tu se lembra do que era o Tvez? (...) Tu se lembra o que era a ENCINE, que tinha o pessoal da ENCINE?

E: Lembro

G: O que tu lembra que era a ENCINE?

E: Num lembro muito não. Acho que nem um pouco.

G: Tu lembra como foi quando eles começaram a construir o LACE?

E: LACE?

G: Tu lembra o que é o LACE?

E: A última sala daí..

G: É a sala, né? Aí eles construíram, pintaram e depois foi que a gente veio pra ficar com vocês, né. Quando tu lembra do TVEz, do LACE, tu lembra de quais momentos?

E: Quando a gente fez o cartaz, os filmes e quando a gente brincava.

G: quais eram as brincadeiras?

E: A do papel que foi no fim do ano e... esqueci o nome da outra brincadeira.

G: A gente ficava o maior tempão junto nera? A tarde toda, nera?

E: Era..

G: O que era falado? O que é que era conversado?

E: Teve uma vez que a gente conversou sobre o Instituto da Criança e do Adolescente e a gente conversou sobre a câmera, deixa eu lembrar aqui o resto.. eu sou meio esquecido das coisas. Só lembro disso..

G: O cartaz, a câmera.. câmera de quê? Filme ou fotografia?

E: Fotografia.

E: Tu lembra de quem ficava? Tinha a Wal, nera? Quem mais que vinha muito pra cá?

E: Como era o nome da outra professora? Eram duas.. não eram três! Quando a Wal saiu veio a...

G: Tinha uma que também veio junto com a Wal, no começo..

E: Me lembro que quando veio a tia Wal veio outra com ela..

G: E tu gostava delas?

E: Gostava.

G: De quem mais tu gostava?

E: Da tia Wal!

G: Tinham uns filmes também, num tinha? Era no mesmo dia? Eram dois dias diferentes, não?

E: Eu me lembro que era na quarta e outro dia eu não lembro.

G: O quê que falava esses filme que tu viu lá?

E: Eu lembro de um filme mas só que eu esqueci o nome dele..

G: Mas o que é? Conta a história..

E: Começava com um bucado de gente dentro dum carro, acho que o nome do filme era "Tá todo mundo louco", acho que era uma coisa assim..

G: O quê contava mais?

E: Não lembro.

G: Tu me disse que teve cartaz, fotografia, filmes.. Tu ainda sabe fazer cartaz no computador?

E: Sei.

G: Sabe! E tu continua fazendo em casa? Já fez outras vezes?

E: Já.. Eu faço em casa.

G: E o que tu divulga no cartaz?

E: Não. Quando eu faço fica apenas no computador porque ainda não tem impressora.

G: Mas é sobre o que? Sobre coisas tuas?

E: É.. sobre minhas coisas e besteiras que eu faço.

G: Qual é o programa?

E: É o Photoshop.

G: Legal! E tinha outra coisa também que vocês aprenderam que era com papel..

E: Eu lembro! Eu fiz um esses dias..

G: Falando sobre o quê?

E: Fiz um pra minha professora, das mulheres. Que era pra dá pra uma pessoa que você gostava, aí eu dei pra tia Rosália. E falei pra ela que eu gosto muito dela e que ela vai estar sempre no meu coração.

G: Daquele jeito, de ortar e colar e depois tirar xérox, né?

E: Anram.

G: Legal! E aqui na escola tu já fez algumas dessas coisas, cartaz, fanzine?

E: Não.

G: E Foto? Tu tem contato com máquina aqui?

E: Aqui na escola não mas em casa eu tenho.

G: E tu continua? Tu lembra do que foi falado e quem foi que veio falar de foto? Foi a Wal, a Jeanne?

E: Ah.. agora lembrei o nome da outra tia! Tia Jeanne!

G: E a Suzana.

E: É.

G: Também veio outras pessoas além delas. Tu se lembra?

E: Veio um homem que a gente passou a maior vergonha com a gente com a Narah Alana. Porque ele tava falando com a tia Jeanne, aí a Narah Alana pra ele: É tão fofinho.

G: E ele veio fazer o que?

E: Ele veio falar sobre o Instituto da Criança e do Adolescente, o ECA. Acho que é ECA!

G: Estatuto. Também veio uma moça de óculos.

E: Acho que veio.

G: Quem mais? Tu se lembra quem participava junto contigo?

E: A Jovita, a Narah Alana, a Keyssiane, a Natália, a Karol, a Brendha..

G: Tinha outro menino também

E: É, tinha o Thaylan e o Marcus. Acho que é Marcus o nome dele. Márcio!

G: E tu ainda fala com esse pessoal?

E: Não falo com a Keyssiane. Não falo mais com a Brendha nem com a Karol porque elas não estudam mais aqui. Nem com a Narah Alana.

G: Mas vocês se vêem na cidade?

E: Eu não vejo a Narah Alana não. Porque ela mora em Maracanaú.

G: Mas os outros tu encontra?

E: É.

G: Vocês conversam sobre isso? Se lembram?

E: A que eu tenho mais contato é a Jovita. É a única que eu falo.

G: E vocês já falaram sobre isso alguma vez?

E: Já.

G: Tu se lembra que teve Rádio?

E: Rádio-Novela!

G: E tu gostou?

E: Gostei.

G: Se eu pedir pra tu fazer uma Rádio-Novela agora tu se lembra como é que é?

E: Mais ou menos. A gente fez uma que a Karol era a vilã, a Keyssiane era a moçinha indefesa e eu era o segundo vilão.

G: De todas essas coisas que tu aprendeu, o que foi que tu mais gostou?

E: Photoshop.

G: Se eu pedir pra tu definir o que é mídia, o que tu lembra do que é mídia?

E: Eu não lembro muito.

G: Photoshop é mídia?

E: Acho que é.

G: Rádio?

E: Rádio? É.

G: Fanzine?

E: É.

G: Fotografia?

E: É.

G: Livro?

E: Livro? Eu acho que é.

G: E sobre consumo? Vocês conversaram?

E: Sim.

G: O que tu lembra quando eu falo consumo? Pode falar o que na sua cabeça.

E: Consumo? É a pessoa consumir alguma coisa tipo um bombom.

G: Tu acha que tem mídia na escola?

E: Tem.

G: E é útil?

E: Às vezes.

G: Quando que não é?

E: Na rádio, quando o CD engaxa eu tenho raiva.

G: E na sala de aula?

E: A televisão.

G: O celular é?

E: Na sala de aula não.

G: Como é que a gente pode usar as mídias na escola junto com os professores?

E: Passar um filme pra gente aprender alguma coisa, tipo "Meu nome não é Johnny".

G: Passaram aqui na escola? Tu gostou?

E: Gostei.

G: Tu tem vontade de que algum professor usasse alguma mídia na escola além da televisão? Que outra coisa tu gostaria que eles usassem?

E: Os filmes, dia de sábado.

G: E dentro da sala de aula? O quê que tu acharia massa se algum dia um professor chegasse para fazer?

E: Um vídeo.

G: Vocês fazerem o vídeo? Filmar e depois editar?

E: É.

G: Tu lembra como edita?

E: Mais ou menos.

G: Mas se tu tivesse que fazer um vídeo tu lembraria?

E: Sim.

G: Tu ensinou pra alguém o que tu aprendeu aqui no Lace?

E: Ensinei pros meus irmãos.

G: Vocês não estão usando o Lace aqui mais não né?

E: Não.

G: Estão ocupando a sala, ne?

E: É, acho que tá ocupada.

G: Mas se a gente te pedisse pra ensinar pra um pessoal usar o Photoshop, a fazer fotos legais, tu acha que conseguiria?

E: Acho que sim.

G: Tu ainda lembra das coisas pra passar pra eles, né?

E: É.

G: Teve alguma coisa que você não gostou? Que foi curto, queria mais, prometeu e não aconteceu?

E: Ah, quando a Tia Jeanne prometeu que ia dá o programa do Photoshop e ela não trouxe. Toda vez que ela dizia que ia trazer, ela esquecia.

G: E a Suzana? Tu lembra dela?

E: Lembro.

G: Ela era legal também?

E: Era.

G: Teve alguma coisa que tu não entendeu? Tu prestou atenção mas não conseguiu entender direito?

E: No dia que ela falou que a câmera antigamente era tipo uma caixinha de fósforo. Ela botou a lente e eu não entendi nada. Fiquei boiando na historia.

G: Tu lembra de um senhor barbado que veio ensinar fotografia?

E: Lembro.

G: Ele ensinou direitinho? Tu conseguiu entender tudo que ele dizia?

E: Mais ou menos.

G: Tu sabia que esse projeto foi feito também em outras escolas?

E: Não.

G: Não sabia que também tem uma escola em Maracanaú que também teve cinema e também uma em Fortaleza.

E: Fortaleza eu sabia, mas não sabia de Maracanaú.

G: Agora eu vou mostrar aqui umas fotos e aí tu me conta mais ou menos o que tu lembra que aconteceu no dia dessa foto, o que foi falado. Essa aqui.

E: Esse dia foi o dia que a gente fez o cartaz.

G: Como foi?

E: Foi meu primeiro dia, aí eu não me lembro muita coisa. Eu só lembro que o meu cartaz foi sobre o futebol. Só isso.

G: Como foi essa oficina de cartaz? Quem foi que deu?

E: Foi a Tia Wal.

G: E ela explicou como? No computador?

E: Eu acho que não.

G: Tu gostou desse dia?

E: Gostei.

G: Então tu conseguiu fazer o cartaz já no primeiro dia?

E: Consegui. Fez eu e a Natália.

G: Pronto, agora essa aqui.

E: Cara! Foi o dia que a gente foi bater foto; que a gente foi praquela pedra tirou foto daqui e na quadra. A tia ensinou a gente a bater foto da sombra e de uma árvore que tinha aqui que não sei se tem mais.

G: E quem foi que ensinou?

E: Foi a Tia Jeanne.

G: Foi esse dia que vocês fizeram a fotonovela ou foi outro?

E: Não, foi outro dia.

G: Aqui outra foto. Tu num tá nessa foto não. Tu tava nesse dia?

E: Tava.

G: O que é que teve?

E: Eu não lembro desse dia.

G: Tu lembra o que foi que essa moça de óculos falou?

E: Não, não lembro desse dia.

G: Outra foto. Qué que tu lembra desse dia?

E: Foi o dia que a gente tirou as fotos na quadra.

G: Essa foto faz parte de quê? Eram várias..

E: Ah, lembro. Era do cartaz.

G: Era da fotonovela, que era sobre preconceito..

E: Não, foi a radionovela que foi sobre preconceito.

G: E esse dia aqui? (outra foto)

E: Foi no dia que a gente assistiu um filme.

G: O que eu tava falando aí? Se lembra?

E: Não.

G: Era sobre cartaz!

E: Cara, como a tia tem uma memória boa.

G: Era sobre como fazer um cartaz, as letras tinham que ter visibilidade, tamanhos grandes.. as regras pra fazer um cartaz!

E: Ah. Não, não lembro.

## **O Projeto CineTvez e a Pesquisa “*INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*”**

O Projeto CineTvez foi realizado no período de março à dezembro de 2010 em três escolas municipais: uma em Fortaleza, uma em Maracanaú e uma em Maranguape (Escola Dep. Manoel Rodrigues).

O seu filho(a) participou do Projeto CineTvez de livre e espontânea vontade durante todo o período ou parte dele.

Na Escola Dep. Manoel Rodrigues, o Projeto CineTvez realizou oficinas de Mídia-Educação, como por exemplo: Fotografia, Rádio, Fanzine; às quartas-feiras no período da tarde, de 14h às 17h e exibições de filmes mensais aos sábados pela manhã de 09h às 11h.

As atividades do Projeto CineTvez foram coordenadas pelas Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Inês Vitorino e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana Lobo; professoras dos Cursos de Comunicação Social e Psicologia, respectivamente, da Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa “*INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*” é um trabalho a ser realizado pela aluna **Gabriela Lima Ribeiro**, graduanda da Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa “*INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*” está sendo acompanhada pela **Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Inês Vitorino**, Professora da Universidade Federal do Ceará.

A participação do seu filho(a) na pesquisa A pesquisa “*INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*” será voluntária, não-remunerada e pode ser interrompida a qualquer momento, se assim desejar.

A participação do seu filho(a) na pesquisa “*INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*” constará de 2 (dois) encontros com a pesquisadora (Gabriela Lima Ribeiro) em datas ainda não definidas, dependendo da disponibilidade de tempo dele(a). Esses encontros serão realizados dentro da Escola Dep. Manoel Rodrigues.

A pesquisa “*INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*” será cadastrada no Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, estando assim de acordo com as leis que legislam a participação de crianças em pesquisas acadêmicas.

A pesquisa “*INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*” será realizada com a autorização da Direção da Escola Dep. Manoel Rodrigues.

A participação do seu filho(a) na pesquisa “*INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*” será de caráter sigiloso e seu nome e imagens serão mantidos em sigilo, se assim o desejar.

1. Para maiores esclarecimentos, por favor contactar a pesquisadora no telefone: (85) 9666.111 ou (85) 3229.2911 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo, fone: 3366.83.44.

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estado civil, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_ anos, residente na \_\_\_\_\_, n° \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

2. O trabalho tem por finalidade estudar o entendimento da formas de apropriação de crianças e jovens dos meios de comunicação através das oficinas e exposições do Projeto CineTvez;
3. Ao participar desse trabalho, estarei contribuindo para o entendimento da formas de apropriação de crianças e jovens dos meios de comunicação através das oficinas e exposições do Projeto CineTvez;
4. Permitirei a utilização do meu vídeo e áudio-registro para fins de análises da pesquisa, bem como das imagens dos meus desenhos ou produções no decorrer da pesquisa;
5. A minha participação como voluntário deverá ter a duração de aproximadamente 2 (dois) encontros com o pesquisador;
6. Durante a execução do projeto, os participantes não deverão ocorrer riscos;
7. Participarei da entrevista e oficina apenas quando quiser, independente da vontade de pais ou do pesquisador desse projeto;
8. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;
9. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo;
10. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento;
11. **Meu nome e imagem serão mantidos em sigilo**, assegurado assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
12. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com o pesquisador (GABRIELA LIMA) pelo telefone (85) 9666.11.11, e (85) 3229.29.11; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo, fone: 3366.83.44.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo *INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*, na qualidade de voluntário.

....., ..... de ..... de .....

---

Assinatura do(a) voluntário(a)

“Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo meu filho (a) ....., nascido aos ...../...../....., a participar do estudo *INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTvez na Escola Dep. Manoel Rodrigues*, na qualidade de voluntário.”

....., ..... de ..... de .....

---

Assinatura do responsável do(a) voluntário(a)

## CARTA DE CONCORDÂNCIA COM A PESQUISA

Declaro para os devidos fins de direito que estou ciente e autorizo a realização da pesquisa intitulada *INICIATIVAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: A ação do CineTVez na Escola Dep. Manoel Rodrigues* no Centro de Educação Municipal Deputado Manoel Rodrigues, localizado na Rua Juscelino Kubitscheck, s/n, Parque Santa Fé na cidade de Maranguape, no estado do Ceará.

Recebi uma cópia do projeto e estou ciente do respeito aos limites e fins estabelecidos na legislação pátria e nacional, especialmente a Lei Nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e a Declaração Universal sobre os Direitos da Criança de 1989.

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura

## Diagnóstico Escola Manoel Rodrigues

### Relatoria:

Inês Vitorino, Tiago Régis e Renata.

### 1. INFRA-ESTRUTURA

O Centro de Educação Deputado Manoel Rodrigues foi criado pela Prefeitura Municipal de Maranguape no dia 28 de Setembro de 1976, sendo por ela mantido. Situa-se na Rua Juscelino Kubitschek s/n. Parque Santa Fé, registrado com o CNPJ 01845.081/0001-93.

A Escola conta com uma **estrutura física** de boa qualidade, composta de: 12 Salas de aula (em funcionamento por turno), 01 Quadra de esporte descoberta, 01 Cantina, 04 banheiros (02F/02M), 01 Banheiro na Administração, 01 Pátio coberto, 01 Bicicletário, 01 Diretoria, 01 Secretaria, 01 Sala para os Professores, 01 Almojarifado e 01 Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, com espaços para atendimentos (06 salas de apoio dos profissionais, 01 almojarifado, 02 Banheiros (M/F) adaptados para pessoas com deficiências).

Há, ainda, uma sala de multimídia, onde funciona a Biblioteca, contando com **equipamentos** de som e TV de 29. Uma breve avaliação permitiu visualizar a existência de livros de excelente qualidade no **acervo**, tais como “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda, ou “As razões do iluminismo”, de Rouanet, os quais estavam, contudo, desordenados no espaço da biblioteca, misturados a exemplares de livros didáticos para diferentes séries. A ausência de uma Bibliotecária certamente colabora para este tipo de situação.

Verificamos a existência de equipamento de TV em 08 das 12 salas de aula, mas apenas uma delas funcione. Na sala dos professores, há uma TV de 14” e dois equipamentos portáteis de som. Com os televisores quebrados, a Televisão da Biblioteca

é deslocada para as salas de aula sempre que necessário. A Escola já tem instalado um sistema de radiadoras espalhadas nas suas dependências e, nos depoimentos de professores e alunos ficou evidenciado o interesse de uma melhor utilização desses equipamentos.

É perceptível o cuidado com a limpeza e a organização da Escola. As salas são devidamente sinalizadas e destacam-se as decorações de caráter lúdico espalhadas em todo o prédio, elementos que contribuem, em seu conjunto, para compor um ambiente agradável de convivência.

No PPP da Escola, é indicada claramente a necessidade de promover **melhorias** na infra-estrutura da Escola, em especial, a adaptação de rampas com corrimão, banheiros adaptados e piso antiderrapante.

## **2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

O Projeto tem como epígrafe o texto de Paulo Freire: “Ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua construção”. Em conversas com o núcleo gestor, a noção de que o processo comunicativo entre professores e alunos deve se dar com base no diálogo foi recorrente em seus discursos. Embora não seja possível avaliar, com base em contatos muito circunscritos, se esta proposta é, de fato, efetivada, pode-se destacar que do ponto de vista da compreensão do processo formativo dos alunos, esta é a perspectiva teórica assumida pela Escola.

De acordo o PPP, a Escola atende a 911 alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, dentre os quais estudantes com necessidades especiais, em uma proposta qualificada como inclusivista. Segundo a diretora, o número atualizado é de **1079 alunos**. Identificados no PPP como “a clientela” da Escola, os estudantes, na faixa etária de **sete a setenta e sete anos**, são atendidos por uma equipe de **54 profissionais**, sendo 01 diretora, 01 secretária Escolar, 01 coordenação pedagógica, 03 auxiliares de secretaria, 04 auxiliares de serviço, 03 merendeiras, 03 porteiros, 02 vigias,

02 professores da banda, 01 professor de violão, 04 voluntários, **22 professores**, e o NAPE conta com 01 psicopedagoga, 04 professoras especializadas em educação especial, 01 apoio administrativo, 01 instrutora em Libras e 06 intérpretes em Libras.

O **PPP** tem **objetivos** gerais e específicos claramente definidos, centrados nas noções de **democracia, participação e inclusão**. É seu **objetivo geral**: “ Realizar no período de 2006 a 2008 o desenvolvimento de ações pedagógicas, numa visão de escola participativa, democrática, interacionista e social, a partir de uma visão integral, promovendo o desenvolvimento dos alunos, estimulando as suas potencialidades, oportunizando a participação do mesmo na sociedade, de acordo com os princípios básicos da Educação Inclusiva”.

Dentre os vários **objetivos específicos** elencados no PPP, os quais seguem o delineamento geral já definido, destacamos o propósito de “reorganizar os canais de **comunicação**, fortalecendo as relações com a família, os alunos, os profissionais e a comunidade local”. Além deste, pelo menos outros quatro, dos oito citados dependem diretamente da qualidade dos processos comunicacionais: “promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem”, “estimular o desenvolvimento do senso crítico, oportunizando na comunidade escolar maior autonomia, participação e reflexão”, “promover uma gestão participativa” e “promover ações onde favoreçam a socialização entre escola x comunidade”.

No contexto de um mundo que vivencia profundas transformações e cujas oportunidades não estão acessíveis de modo equilibrado a todos os cidadãos, a idéia de “uma sociedade mais justa, igualitária, sem preconceito e discriminação, onde a educação esteja voltada para a valorização do ser humano, onde os sujeitos sejam conscientes de seus direitos e deveres, que tenham valores éticos, dotados de consciência crítica e potencial transformador” está expressa como **horizonte de desejo** dos profissionais que atuam na escola.

A análise diagnóstica da Escola, desenvolvida internamente pela própria instituição, a partir de pesquisa qualitativa de representantes da comunidade escolar, reunidos em 05 encontros abordou as seguintes temáticas: participação, senso crítico, criatividade, interdependência, igualdade e inclusão, gestão administrativa e pedagógica. Em cada uma desses itens foram considerados os “pontos fortes” e “pontos

desafiadores”. Considerando a extensão da lista que pode ser facilmente consultada no PPP, destacamos apenas alguns “**pontos desafiadores**”.

No que diz respeito à **participação**: - necessidade de cursos sobre relações interpessoais, de maior interação e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, de maior e melhor atuação do Grêmio e Conselho Escolar;

Com relação à **criatividade**: - necessidade de envolvimento dos professores e parcerias para desenvolver projetos, de melhoria na qualidade do gerenciamento de recursos financeiros e equipamentos e do engajamento da comunidade na proposta de uma educação inclusiva;

No que se refere à **interdependência**: - necessidade de recursos para a realização dos projetos, e da intensificação do projeto “valores” na Escola e Amor à Vida.

No que tange à **igualdade**: - dificuldade de alguns professores em manter uma relação igualitária com os alunos, estimulando suas autonomia e auto-expressão, mas estabelecendo também limites e da aceitação da inclusão de alunos com N.E.E.

Quanto à **inclusão**: - a necessidade de revisão de paradigmas e pré-conceitos em relação ao tema, de equipamentos, recursos humanos (equipe multidisciplinar) e didáticos adequados para o trabalho do núcleo pedagógico especializado e de uma coordenação especializada para o setor.

Desafios concernentes a promoção do **senso crítico** também foi objeto de tematização no PPP, mas as propostas, ainda que importantes, não apresentam coerência com o item avaliado, tais como ampliação do espaço físico ou o pouco compromisso de alguns profissionais. Este também foi o caso de desafios como a necessidade de estudo aprofundado sobre avaliação pedagógica e do cumprimento de horários de toda a comunidade escolar e de melhoria da merenda escolar (incluídos no item participação) e de promoção da auto-estima dos professores diante de salários deficitários, comprometendo o seu processo de reciclagem em razão da sobrecarga de atividades que são obrigados a assumir (incluído no item criatividade).

Foram também levantados alguns desafios em relação à **gestão pedagógica**, entre os quais destacamos outros elementos: - a formação de cidadãos conscientes, a criação e execução de regras de convivência, a promoção do envolvimento dos

professores nas atividades extra-curriculares, a sensibilização para a questão ecológica, a unificação do fardamento do corpo docente, a inovação nas aulas de educação física e a implantação da informática na escola. Em relação à **gestão administrativa**, curiosamente, não foram indicados claramente os pontos a serem enfrentados.

Embora tenha sido, como informado pela diretora, socializado na semana pedagógica, percebe-se que há professores que desconhecem o conteúdo do PPP.

### **3. COTIDIANO ESCOLAR – A VIVÊNCIA DO PPP**

A reflexão sobre o cotidiano escolar da Escola Manoel Rodrigues foi desenvolvida com base na consideração da proposta pedagógica da Escola, incluindo o diagnóstico construído pela própria comunidade escolar, e, também, no processo de diálogo com professores e alunos e observação de algumas de suas atividades ordinárias. Para tanto, nos orientamos por um conjunto de indicadores a seguir indicados e analisados.

#### **3.1. Relações comunicativas entre os segmentos escolares (Professor x Professor/ Professor x aluno/ Aluno x aluno).**

Os professores destacam como um elemento decisivo que afeta a qualidade de suas aulas e a relação entre professor e aluno, as **salas numerosas** (média de 45 alunos por turma), que inviabiliza um acompanhamento mais próximo e atento aos alunos, em especial, a consideração de suas individualidades. A **extensa jornada de trabalho** a que estão submetidos para garantir um salário melhor, o que inclui o trabalho em outras escolas e os cursos de capacitação nos finais de semana, também é destacado com um fator que interfere na boa qualidade do ensino. Os professores reivindicam do Governo as condições adequadas para fazerem adequadamente o seu trabalho.

Na avaliação dos professores, a **questão disciplinar** se destaca como aspecto mais importante a dificultar sua relação com os alunos. A postura ríspida, até mesmo

desrespeitosa de alunos com os professores, está associada, na avaliação dos professores a aspectos sociais como: a desestruturação familiar (“os filhos estão se criando sozinhos”), a falta de perspectiva de futuro e, em decorrência disto, de motivação da juventude.

Um outro fator nos parece fundamental neste processo, tendo sido expresso com muita clareza por uma das professoras mais elogiadas da escola: “Eu já consegui muitas coisas através do diálogo. Bater de frente não resolve. Não tem a questão da afetividade, do abraço, por que eles não têm isso em casa...”.

Os professores reconhecem que os “coletivos”, reuniões semanais de professores de uma mesma série, para avaliar a vivência escolar a cada semana, tem favorecido um melhor acompanhamento da dinâmica escolar, inclusive das questões disciplinares. Neste momento, verifica-se a troca de experiências mais ou menos exitosas, potencializando as melhores iniciativas: “A gente trabalha com adolescentes e é muito difícil. Nesse momento, a gente troca idéias e tem dado muito certo. É muito aberto, dá idéias”.

Vale ressaltar também que o discurso da maioria dos professores em relação aos seus alunos revela que eles valorizam ou seja, apostam em seus alunos. Ouvimos recorrentemente expressões do tipo: “tem muita gente boa na Escola” ou “temos muitos talentos”.

A **relação entre professores** é vista como positiva tanto pelo núcleo gestor, como por eles mesmos, ao reconhecerem a inexistência de um ambiente de discórdia no grupo. Em vários momentos da observação (reunião com os professores, conversas fortuitas com alguns deles e no almoço de confraternização) tivemos a oportunidade de identificar um ambiente amigável e descontraído.

### 3. 2. **Relações comunicativas no processo de gestão** (Núcleo Gestor x professores/ Núcleo Gestor x alunos/ Núcleo gestor x funcionários)

O núcleo gestor identifica que não há ainda por parte do conjunto de professores um compromisso efetivo com a **educação inclusiva**. No que se refere aos problemas disciplinares identificados na escola, alguns professores apresentam uma solução muitas vezes, simplista, como a da expulsão. Em relação a este tipo de postura, o núcleo gestor contra-argumenta, com base no PPP: “como eu vou trabalhar com a *inclusão* e vou expulsar o menino?”. Esta questão é especialmente importante, se considerarmos o fato de que a escola recebe muitas crianças e adolescentes encaminhados pelo Conselho Tutelar por já terem enfrentado dificuldades em outras escolas e/ou na comunidade, os quais não podem ser estigmatizados. No discurso de gestores e professores, verifica-se a identificação das turmas “D” de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>. séries como sendo mais “problemáticas”, por apresentarem alunos mais indisciplinados.

Este é o caso de uma aluna que havia se desentendido com uma das professoras mais queridas da Escola, obtendo com isso a rejeição dos colegas de sua própria classe, que em uma ação fora da Escola foram procurá-la para fazer-lhe uma represália e apresentaram um abaixo assinado pedindo a sua expulsão. O modo como a reflexão deste fato estava sendo conduzida na Escola, revela um descompasso entre o discurso da inclusão e a proposta de expulsão da aluna apresentada pelo núcleo gestor a seu pai. O argumento do pai e da diretora, neste caso, foi de que já havia sido feito de “tudo” e a aluna não respondia aos apelos para mudar de postura. Por um lado, a postura dos alunos de solicitarem a expulsão da colega não foi problematizada e, por outro lado, pai e Escola, neste caso, por muitas razões assumem sua incapacidade de lidar com a aluna e, no caso da Escola, desistindo do seu papel na sua formação.

Tivemos, ainda, a oportunidade de acompanhar a postura do coordenador pedagógico em alguns intervalos e em uma das reuniões realizadas com os alunos. Se, por um lado, é importante reconhecer o tratamento cordial e respeitoso, em alguns casos, até mesmo afetuoso do coordenador pedagógico com os alunos, orientando-os em relação ao modo de sentar nas carteiras, a promoção da dispersão na reunião ou a prática de algumas brincadeiras, por outro, pudemos identificar certa ausência de autoridade com os alunos, pois no momento em que o referido coordenador se afastava, os alunos voltavam a ter as mesmas práticas.

Alguns alunos questionaram a postura da diretora em relação ao conjunto de alunos, em razão de sua postura considerada permissiva em relação ao cumprimento

das regras de convivência. “Tem gente que vem sem farda. Ela diz que não vai deixar entrar e deixa. Tem gente aqui que já mandou ela até se f....”. A percepção destes alunos é de que estariam sendo injustiçados, pois eles eram obrigados a cumprirem as regras, enquanto outros não.

O relato de uma ex-diretora, assumidamente mais tradicional no modo de compreender a relação professor/gestor e alunos, também questionou a condução mais liberal da Escola; “Fardamento, eu escuto aqui todo dia. Falta pulso. (...) Aqui não entrava aluno sem farda. Horário, disciplina. Farda foi distribuída a farda. Não dá para aguentar aluno sem farda (...) Negócio de suspender, você só entrava aqui com o pai e a mãe. E aí se diz hoje não pode suspender. Todo dia tem aluno aqui nesta situação”.

Esta nos parece uma questão crucial a ser enfrentada no trabalho na Escola. Se por um lado, não se adequa ao PPP da escola uma postura autoritária (“Eu era aquela diretora que os alunos diziam ‘lá vem ela’”), a questão do processo de definição de limites na prática educacional e a equidade na execução das normas coletivas não podem ser negligenciadas, pois trazem prejuízos graves na formação cidadã proposta pela Escola. Como lidar com a imposição de limites, sem que, contudo, isto implique que a criança e o adolescente se afastem da Escola, nos parece o maior desafio.

A atratividade das aulas é também um fator de estímulo à permanência do aluno na Escola. Os alunos classificam por eles mesmos os professores, diferenciando-os em relação aos que têm uma aula mais dinâmica ou mais monótona. Alguns professores, segundo eles, ministram sempre as mesmas aulas. Outros teriam mais iniciativa, valorizando o trabalho de equipe, trazendo filmes para debater. Indagados sobre o que poderia motivá-los mais na Escola, indicaram a Gincana, a Feira Cultural e os Esportes como possíveis instrumentos.

### **3.3. Relação Escola x Comunidade (Núcleo Gestor x Comunidade/ Professores x comunidade/ Escola x Família)**

A tensão entre Escola e Família é perceptível nos depoimentos do núcleo gestor e dos professores. Muitos atribuem à Família (ou a ausência dela) a responsabilidade pela falta de educação dos alunos: “A escola de casa não funciona”, “Eles chegam de casa sem estes limites”. Outros remetem esta influência à TV e suas implicações na Família: “A TV influencia muito o aluno nas questões da família. Não querem respeitar os pais, e por conseqüência a Escola.” A sensação de impotência foi também muito destacada: “a sensação é que você está num mar e vai ser mais é engolido. Não há respeito com o colega, com o professor, com o núcleo gestor”.

Os pais, quando chamados à Escola também evidenciam esta mesma sensação: “Eu não sei o que fazer. Dá vontade de matar de peia. Eu não posso bater – aí pede o filho mais velho pra bater”. É em razão de posturas como essas que chamar os pais para conversar não garante, segundo eles, sempre bons resultados: “Tem caso que eles chamam os pais e eles pioram”.

Neste contexto, alguns professores ressaltam a importância do estabelecimento de limites no processo de formação dos estudantes. Esta seria uma questão central: “Eles estão gritando por regras, limites. Por trás dessas coisas [ uso de drogas, desrespeito aos professores, uso da violência] eles querem ter regras!”.

Na verdade, esta seria uma responsabilidade compartilhada de pais/adultos responsáveis e professores, que tende a ser, em alguns casos, vista lamentavelmente de modo unilateral. Neste contexto é importante destacar que o conceito de família não é discutido com profundidade, sendo perceptível a permanência no grupo de um conceito nostálgico de família nuclear que já se modificou. Além disso, tanto a Escola, quanto a família tendem a não assumir mais para si a tarefa de educar. A Escola espera que a educação seja dada pela família e vice-versa. Enquanto as duas instituições jogam uma para outra esta responsabilidade, as crianças e adolescentes tendem a ficar a sua própria sorte ou sobre os cuidados da TV, que as forma efetivamente sem, contudo, assumir este papel explicitamente.

O Envolvimento dos pais ( muitas vezes, avós) se estende também ao Conselho Escolar. O Conselho, composto por representantes de toda a comunidade escolar, reúne-se de dois em dois meses para tratar de assuntos diversos. O depoimento da diretora sinaliza que para o Conselho são encaminhadas questões que não foram passíveis de ser

solucionadas na dinâmica interna da escola. Nesta perspectiva, ele funcionaria como última instância de recurso para resolução de problemas. “A gente não chama um problema, a gente chama desafios. Aí a gente chama mãe, pai, e aí chama o Conselho”. O discurso revela, ainda, um cuidado especial com as palavras (a substituição do termo “problemas” por “desafios”), ou seja, um esforço por tratar as questões a serem enfrentadas de forma mais produtiva. Esta é a perspectiva assumida também no PPP da Escola.

Chama a atenção à quantidade de projetos e cursos existentes na Escola, os quais podem atender as crianças, adolescentes e adultos vinculados diretamente à escola, ou ter um caráter mais abrangente voltados à comunidade mais ampla. Dentre eles, podemos citar: o projeto Reforço (voltado para alunos com alguma dificuldade de aprendizagem), o projeto Encontro (voltado para adolescentes com “problemas de comportamento”), cursos de violão, banda marcial, dança etc. Além disso, a Escola disponibiliza seu espaço para a realização de Eventos da Comunidade, tais como Crisma, Casamentos, entre outros, organizados mediante um sistema de agenda, em razão da grande procura. Nas Festas da Escola e/ou nos Eventos promovidos nas suas dependências por outras instituições, as famílias e a comunidade mais ampla têm assegurado um momento mais lúdico de participação.

**3.4. Metodologias Educativas e Recursos Educacionais:** tipos de metodologia, tentativas de inovação// quais recursos? Organização para sua utilização.

Os professores da Escola têm, em sua maioria formação de nível superior em diversas áreas, caracterizando o grupo como bem qualificado, o que ficou evidenciado nas intervenções bem fundamentadas feitas na reunião de professores. Mesmo assim, alguns reconhecem uma lacuna importante no processo de formação do grupo, a ser considerada no projeto de Comunicação-Educativa, a deficiência na relação teoria e prática: “Na Escola, a gente vê muita teoria, importante é ver a prática!”.

Os gestores reconhecem que muitos professores não têm uma aula atrativa para os alunos, repetindo métodos tradicionais de ensino e sem explorar recursos didáticos

variados. Em uma breve observação dos recursos didáticos nas salas de aula no período da manhã, pudemos identificar que os recursos recorrentes eram a lousa/o giz e o livro didático.

Estes limites colaboram para explicar o desinteresse identificado por alguns professores em sala de aula: “Estou lembrando de alguns alunos que os conteúdos não conseguem prender. Que está mais além do que a gente traz aqui na sala”,

### **3.5. Relação Escola e Mídia** (leituras sobre a influência da MD no cotidiano escolar)

Na avaliação do núcleo gestor, as mídias influenciam significativamente as crianças e os adolescentes, nos campos da moda, da sexualidade (“má-orientação”), violência (“até as brincadeiras tornam-se violentas”), entre outros. Na Escola, há atualmente 03 adolescentes grávidas, situação que é motivo de preocupação. A mídia interfere também na dinâmica das salas de aula. O uso de celulares traz um motivo adicional de preocupação com a questão dos roubos e, portanto, com a segurança dos alunos, com a desatenção em sala, a medida que os alunos passam a estar mais atentos às mensagens que lhe são passadas. Além disso, o uso de MP3 também provoca dispersão ao focar a atenção dos alunos na música.

Verifica-se, assim, que, em que pese a justa preocupação com os aspectos citados, a leitura da mídia assume, predominantemente, um enfoque negativo. Nesta perspectiva, a Escola também não identifica outras possibilidades de apropriação da mídia, celular ou mp3, por exemplo, em sala de aula, como um possível recurso adicional para o aprendizado dos alunos. Por outro lado, curiosamente, na reunião de professores, os celulares não paravam de tocar.

Vale também ressaltar o entusiasmo demonstrado com a possibilidade de instalação do Centro de Comunicação na Escola e da possibilidade do uso dos meios de comunicação. Uma das professoras manifestou, por exemplo, interesse na fotografia,

afirma que “as vezes achava que era louca, pois ficava imaginando como poderia fotografar tal cena ou paisagem”.

A Escola apresenta como um dos “pontos fortes” da Escola a participação no projeto 1as. Letras, que consiste na elaboração de um jornal pelos alunos. O coordenador pedagógico, responsável pelo projeto na Escola revelou, contudo, a preocupação em serem sempre os mesmos a participarem da elaboração do jornal, mesmo com o incentivo ao envolvimento de outros estudantes. Também esclareceu que os textos passam pelo crivo dos professores a partir dos temas que são definidos.

### **3. 6. Avaliação institucional**

Item não avaliado.

### **3. 7. Interesse em participar do Projeto.**

O interesse manifesto em participar do projeto foi expressivo na escola, a começar pela diretora e o coordenador pedagógico que solicitaram a sua inclusão no grupo de professores a ser selecionados para o “Comunicação Educativa”. Alguns professores lamentaram por não poder participar, em razão de já estarem envolvidos com outros cursos de especialização e, muitos deles lamentaram o fato de “seus” alunos não poderem participar por serem de outras séries não contempladas com o projeto.